



La Ciudadanía En La Adolescencia: Una Mirada  
Desde La Psicología Evolutiva Y La Educación

Citizenship In Adolescence: An Approach From  
Developmental Psychology And Education

David Lanza Escobedo

Directora: Cristina del Barrio Martínez

Tesis Doctoral

Universidad Autónoma de Madrid

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

2017

La Ciudadanía En La Adolescencia:  
Una Mirada Desde La Psicología Evolutiva Y De La Educación

Citizenship In Adolescence:  
An Approach From Developmental Psychology And Education

David Lanza Escobedo

Directora: Cristina del Barrio Martínez

Este trabajo ha sido posible gracias a una beca de Ayuda a la Investigación, concedida por la Universidad Autónoma de Madrid, dentro de su Programa de Ayudas para la Formación de Personal Investigador en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

*A mi madre, Flora Oliva*

## Agradecimientos

Escribir una tesis no es una tarea sencilla. Seguramente, quien lea estas líneas, por su experiencia previa, o por tener algún allegado en proceso de realización –o, en el mejor de los casos, ya doctor– sabrá de lo que estoy hablando. El investigador novel se encuentra ante un reto difícil, más o menos prolongado en el tiempo, que le obliga a replegarse en paréntesis de soledad para poder desarrollar su trabajo. Sin embargo, uno no se encuentra completamente solo a la hora de afrontar este desafío intelectual que supone escribir una tesis doctoral. Fuera de esos muros invisibles, que uno construye para poder efectuar su trabajo sin distracción, existen otras personas a su lado que, de un modo u otro, le impulsan, preparan, refuerzan y animan para que alcance su empeño. Sin ellos, al menos en mi caso, difícilmente hubiese conseguido terminar esta tesis doctoral. Por ello, a todas y cada una de las personas que me han acompañado a lo largo de este proceso, les quiero agradecer su personal contribución.

En primer lugar, a mi directora, Cristina del Barrio, por tu dedicación y el tiempo invertido en la revisión de materiales y textos que han dado lugar al documento final. Por saber guiarme y enseñarme. Por tu paciencia y comprensión ante mis errores. Por tu calidad humana y tus valiosas sugerencias. Por tu apoyo para seguir adelante. También, por tus acertadas reflexiones, que me han ayudado a mejorar como persona y a crecer como investigador. Pero, también, por haberme hecho partícipe de otros estudios y experiencias científicas que han contribuido a que tenga una formación psicológica mucho más amplia. Por todo, muchísimas gracias.

En segundo lugar, a las profesoras Helen Haste y Anna Silvia Bombi, por haberme brindado la oportunidad de continuar trabajando con mi tesis en la Universidad de Harvard y la Sapienza, respectivamente, bajo su supervisión. Gracias, Helen Haste, por revisar el guión de la entrevista y dar tu valoración. También, por guiarme en la búsqueda bibliográfica y examinar los primeros análisis efectuados del estudio inicial. Igualmente, por invitarme a diferentes reuniones científicas para que conociese a otros investigadores y trabajos. Gracias, Anna Silvia Bombi, por la lectura de las respuestas de los participantes para ayudarme en la búsqueda de niveles y categorías de respuesta y su definición. Sobre todo, por las pautas generales para que continuase yo solo con los análisis siguientes de las partes que faltaban por abordar. De igual modo,

gracias por repasar los resultados preliminares del estudio longitudinal y facilitarme literatura, tan relevante, para encuadrar el marco teórico de mi investigación.

En tercer lugar, a todos aquellos que han formado parte del análisis interjueces y que, con sus clasificaciones, han contribuido a la mayor rigurosidad de los resultados de esta tesis doctoral. A César, Liria, Esther, Rocío, Lorena, Laura y Kevin. Gracias. En particular, a Laura porque, además de juez, siempre ha sacado un minuto para escribirme un mensaje bonito lleno de estímulo. Pero, también, quiero agradecer a Ángela el tiempo que dedicó a la extracción y revisión de la definición de algunas categorías vinculadas con el área política. Y, sobre todo, a los adolescentes que, con su participación, han hecho posible este trabajo. Gracias.

En cuarto lugar, a mis amigos.

A José María B., gracias por tu bondad y por convencer a padres con niños adolescentes para que les pudiese entrevistar cuando en Madrid no conocía a nadie, y, en una semana, tenía que realizar un par de entrevistas para un curso de doctorado. También, por todos los ratos, cines y cenas compartidos. Aunque ya hace tiempo que no nos vemos, mea culpa, espero que, a partir de ahora, podamos retomar esos buenos ratos.

A Mai, por tu amistad y generosidad. Gracias por haberme tendido tu mano siempre que lo he necesitado y preguntarme, en todo momento, si precisaba algo. Gracias por las últimas impresiones que me hiciste, sin ellas, la revisión de los análisis estadísticos me hubiese llevado aún mucho más tiempo.

A Antón, no solo por estar atento a la evolución de esta tesis, casi desde su origen, sino por haberme dado la oportunidad de colaborar como investigador en alguno de los estudios que has desarrollado, siempre y cuando, la Medicina y la Psicología se unían. Pero, también, por hacer que mis veranos en Sanxenxo hayan sido mucho más divertidos, aunque apenas hayan durado un fin de semana. Ahora ya no tendré excusa para decirte que no puedo quedarme más tiempo en ‘Galifornia’.

A Jorge B., porque, con tu gran sentido del humor, siempre con un chiste en la boca, muchos días que habían amanecido grises dejaron de serlo y, casi sin quererlo, me levantaste el ánimo. También, por todas esas comidas y cafés, los fines de semana en tu casa, que me sirvieron para despejarme y reír. Espero que concluyas pronto tu tesis y podamos hacer una doble celebración.

A Jorge M., por tener siempre a mano píldoras de motivación efectivas y por valorar, de manera intuitiva, el esfuerzo y la importancia que tenía para mí ofrecer lo máximo en esta tesis, siendo tan comprensivo y por no guardar rencor ante la imposibilidad de vernos, estos últimos meses, tanto como ambos hubiésemos querido. También gracias

por esos ratos de ocio tan divertidos que hemos pasado juntos en Madrid y que siempre me hacían desconectar de la cotidianidad.

A Pedro B., por tu inconmensurable interés en saber cómo me encontraba y cómo marchaba mi 'trabajo'. Gracias, también, por tu empatía y por entender que no podíamos quedar hasta que no completase este proyecto. Ahora, ya podemos poner fecha al reencuentro y, así, ponernos al día de todo.

A Isabel C., por tus consejos y por estar siempre dispuesta a ayudarme a cerrar esta etapa que, a ratos, creía que nunca terminaría. Igualmente, por recordarme mis cualidades, incluso cuando yo ya no las percibía. Siempre me decías que al final del túnel se veía la luz. Creo que tenías razón; ahora, empiezo a ver esa luz.

A Mirtha, por asumir, desinteresadamente, el cargo de las últimas copias que necesitaba.

A Auxi R., porque, al haber vivido *in situ* parte de esta aventura académica, incluso como juez para la extracción de los Kappas, has sido uno de mis salvavidas más inmediatos. Gracias por tu apoyo y tranquilidad en la convivencia, que hacían de aquel, 'nuestro hogar', un ambiente idóneo y silencioso para trabajar. También, por todas tus llamadas y mensajes, tras la mudanza, repletos de energía positiva. De igual modo, a Carlos, que también es parte de este 'asunto'. Ojalá pronto me des una sorpresa y me digas que ya tienes tu tesis lista.

Y, hablando de tesis listas para concluir, no puedo dejar de agradecer a Juan Pablo la revisión que ha hecho de algunos fragmentos de este documento, que, por su experiencia como jurista, me ha permitido tener una definición más ajustada de algunas de las categorías y citas presentadas. En unos meses, serás el siguiente en hacer tu defensa en la UAM. Ya verás. Pero, también, a Marina, abogada y amiga, por prestarse a leer aquellos apartados relacionados con el Derecho y por recordarme que, si necesitaba algo, ahí estaba.

A Rosana A., amiga desde la infancia, que, pese a la distancia, siempre ha estado ahí. Sobre todo, en esta recta final. Te agradezco sobremanera todos tus 'whats' y audios, con mensajes positivos, que me has estado enviando estas últimas semanas y que me han reforzado y alentado a continuar. Gracias, también, por escucharme siempre, por esas conversaciones matutinas –que nos encantan– en la playa de la Concha, aunque momentáneas, y de las que siempre salgo con algún aprendizaje pedagógico de gran utilidad. ¡Tú sí que eres una campeona!

A Gema D., por regalarme tu amistad, por todos esos buenos momentos que hemos pasado juntos de pequeños, por buscar siempre un hueco para vernos –en mis visitas

fugaces a Santander– y por tener siempre una palabra de aliento cuando me veías desanimado durante la redacción.

A Laura L. y Aníbal R., como todo y mitad. Tan diferentes como importantes. ¡Qué decir que ya no sepáis! Sé que os debo mucho, lo que no sé es cuándo podré empezar a pagaros todo lo que me habéis ayudado y ‘aguantado’. Me siento muy afortunado de que hayáis estado a mi lado durante todo este trayecto, desde el principio hasta el final. Vosotros, mejor que nadie, conocéis todos los altibajos y contratiempos que se han ido sucediendo y que han supuesto un ‘tormento’ para mí, pero que hubiesen sido más incontrolables si vosotros no hubieseis estado ahí, casi de manera instantánea, dispuestos a hacer lo que hiciera falta, para que yo me liberase de esos ‘miedos’ e ‘inseguridades’. Gracias, Aníbal, por todo el tiempo que tú también has invertido en esta tesis, leyendo capítulos cuando yo ya tenía los ojos cansados y era incapaz de leer una página más. Gracias por tus acertadas correcciones en tiempo récord, incluso cuando tú más trabajo acusabas. Gracias por compartir tu sabiduría y hacer que uno se vuelva cada día un poco más ilustrado. Gracias por esas bromas, comentarios, ‘frases propias’ que sacas a colación cuando hablamos y que me hacen sonreír siempre en el momento adecuado. Pero, sobre todo, por seguir cultivando nuestra amistad aunque, desde hace tiempo, un océano nos separe. También quiero agradecer a tu familia –en particular, a ‘Aníbal padre’– el haber mediado a mi favor para que el Equipo Directivo de unos de los centros a los que había acudido se decidiese, finalmente, a colaborar en mi investigación, cuando solo encontraba negativas por todas partes. Quizá, sin su intercesión, esta tesis se hubiese prolongado aun más. Por ello, gracias. De igual modo, a otro miembro de la familia Ruiz-Zubizarreta, R. Thomas B., por estar siempre dispuesto a ayudar con su asesoramiento en la revisión. A Laura, por estar a mi lado, como un matrimonio, en lo ‘bueno’ y en lo ‘malo’, atenta a todos los pasos que iba dando y que tú ibas aplaudiendo, recordándome que ya quedaba menos para terminar. Por haberme permitido que te robase parte de tu tiempo libre para que lo destinases a la lectura, y a unas cuantas cosas más, de esta tesis doctoral. Por acceder, junto con Aníbal, a ser la cuarta copia de seguridad de todos los capítulos de esta tesis por si volvía a suceder ‘algo’, como eso, que prefiero olvidar. Por visitarme en las estancias. Por tu excelsa dadivosidad. Y por todo ese elenco del ‘tren de los momentos’ que hemos compartido juntos, desde la adolescencia, valga la redundancia, y que tantas risas y felicidad nos han dado. En breve, podremos volver a subirnos de nuevo a ese ‘saleroso tren’ y reír como hace bastante que no hacemos. Y creo que a ambos ya nos toca.

A las hermanas Arribas, por todas las facilidades que me han dado para que mi vida en Madrid haya sido lo más cómoda posible. En especial, a M<sup>a</sup> Ángeles, por ofrecerse siempre a ayudarme, no solo en todo aquello relacionado con la tesis, sino también



por preocuparse de mi bienestar, en general. Gracias, particularmente, por tu bálsamo y abrazo cuando llegué a casa y vi que habían entrado a robar y se habían llevado el portátil con la tesis. También, por encargarte de todo en esos momentos donde pensaba que el mundo se terminaba. Eso nunca lo olvidaré.

Igualmente, a Mohammed y Ana María, por haber sido mi compañía fraternal y abrigo los meses que estuve viviendo en Boston. En verdad, fue una auténtica suerte conocerlos. A Ana, por haberme cuidado tanto y tan bien durante esos meses que convivimos juntos. Por ser mi guía en la ciudad y haber compartido momentos tan especiales mientras platicábamos con un café. A Mohammed, por sus ocurrencias recreativas que eran todo un placer.

Asimismo, a Federica y Francesca, por su cálida acogida romana. Gracias por hacer que me sintiese en vuestro hogar como en mi propia casa. Gracias, también, por cuidarme ese tiempo y seguir pendiente de mí. Como lo prometido es deuda, en breve, tendré que ir a visitarlos. También quiero dar las gracias a Efren, no solo por haberme presentado a Federica y Francesca, sino, también, por mostrarme nuevos lugares, para mí antes desconocidos, de la ciudad eterna. También, a Daniela y Ornella, por formar parte de esas comidas y planes conjuntos que hicieron de mi visita una dulce estancia.

Por último, a quienes son más importantes para mí, mi familia.

A Rosa M., mi tía putativa imprevista, porque ya te puedo dar la alegría de que, por fin, he terminado. Por estar siempre dispuesta a ayudarme. Por ofrecerte a contribuir, dentro de tus posibilidades, con tu particular granito de arena, al cierre de la tesis. Con todo, te agradezco sobremanera todo el apoyo emocional que me has transmitido, directa e indirectamente, todos estos años, para que tuviese las fuerzas suficientes para concluir la redacción de mi tesis.

A mi abuela Lucía, por ser mi primera escuela de ciudadanía. Seguramente, si a mí me preguntasen, como he preguntado yo, si conozco a alguien que sea un buen ejemplo cívico, hubiese dicho que sí: tú. Y es que es muy fácil pensar en ti, por los valores éticos que conservas y por tu forma de entender la vida y la educación que nos has transmitido. Gracias por velar por mí, ya desde pequeño, y tu cálida compañía en Santander; en especial, durante todos los meses que duró el trabajo de campo. Gracias por tus reconfortantes besos y abrazos, sobre todo, cuando llegaba a casa después de hacer las entrevistas, y que endulzaban la transcripción que me esperaba. ¡No veas cuánto se echan de menos tus besos en Madrid! Aquí puedes ver que he seguido tu consejo, y 'no he parado de leer'. Tampoco dejaré de hacerlo. Espero que me sigas acompañando, muchos años más, para ir celebrando juntos las metas que vaya alcanzando.

A mi hermana Lucía, porque, gracias a tu humor cualquier sombra en Santander se disipa. Gracias por haber participado, a tu manera, en esta tesis. Buena parte de su corpus y sentido último se debe también a ti. Gracias por haberte puesto los cascos en más de una ocasión, y por tu oído agudo, para ayudarme a descifrar qué decía un entrevistado cuando me difícil entender esa frase o palabra que verbalizaba. También, quiero darte las gracias, por haberte ocupado de otros menesteres relacionados con esta tesis, como el maquetado de la carcasa del CD, que me han permitido centrarme en algunos cambios de última hora. Quién sabe; igual dentro de unos años, si te animas, soy yo el que te ayude a cerrar tu tesis.

A mi padre, J. Luis, por su dedicación plena a que haya podido tener todas las condiciones necesarias para mejorar mi formación académica. Por estar pendiente de que levantase el ánimo en los momentos más bajos. Por creer en mí y mis capacidades y apoyarme siempre en mis decisiones. También por allanarme, en sus inicios, el camino de la recogida de datos, hablando con la comunidad educativa de uno de los centros, en pos del permiso de acceso al mismo. Por esto y más, gracias.

A mi madre, Flora Oliva, porque esta tesis es tan tuya como mía. Porque mi esfuerzo ha sido también tu esfuerzo. Y porque mis penas han sido también tus lamentos. No hace falta que te diga que, sin ti, nunca hubiese podido llegar hoy hasta aquí. Gracias por confiar en mí y tu inmenso cariño. Por recordarme que toda lucha conlleva un sacrificio y por calmar mi llanto. Gracias por tener siempre la frase idónea para afrontar cada tropiezo. Gracias por haber soportado mis cambios de humor en los momentos más críticos de este proceso. Por esperarme a la salida de los centros, en coche, para llevarme a otro a hacer la siguiente entrevista cuando los tiempos que me habían fijado casi se solapaban. Por estar atenta a todas mis necesidades. Por tus visitas a Madrid, que sabes que me encantan. Por ser tan ‘pesada’ con las copias de seguridad, que si no me hubieses insistido tanto, habría perdido aún más fragmentos de la tesis y no podría estar hoy escribiendo esto. Gracias, también, por leer y revisar parte de los textos. Y así podría seguir, indefinidamente, dándote las gracias, porque no hay número de páginas suficientes para agradecerte todo lo que has hecho y sigues haciendo por mí. Por ello, esta tesis está dedicada a ti.

Me ha parecido una experiencia curiosa. Me ha gustado cambiar la idea que tenía de que a los niños no nos escuchaban y que no querían nuestra opinión para nada. (Chico, 2º ESO)

Estuve cómoda haciendo la entrevista, aunque un tanto nerviosa. Hubo preguntas que me resultaron más difíciles, ya que nunca me había parado a pensar. En eso me sirvió por ejemplo. Pero en general no me resultó difícil. (Chica, 2º ESO)

Me ha parecido muy interesante. Los temas de las preguntas eran muy actuales. Me ha parecido una buena manera de dar mi opinión. (Chica, 2º ESO)

La entrevista ha estado muy bien, ya que niños y alumnos de mi edad podemos expresar nuestras ideas. Además de poder ayudar al investigador con nuestros conocimientos e ideas. Por último, esto a nosotros también nos vale y aprendemos diferentes tipos de temas. Ha sido una entrevista muy compleja y larga, pero con sentido propio después de todo. (Chica, 2º ESO)

Ha sido una experiencia entretenida. Las preguntas eran bastante fáciles, pero había que razonar mucho tus respuestas. Te dejaban mostrar tu opinión, lo que piensas y lo que sabes. (Chica, 2º ESO)

Me ha gustado. Pensé que iba a ser mucho más complicado o aburrido. David lo ha hecho más divertido. (Chico, 4º ESO)

Me ha parecido muy bien, porque está bien que la gente sepa cómo piensas tú sobre la sociedad y el mundo. (Chica, 2º ESO)

La entrevista me ha parecido muy interesante ya que nos ha hecho plantearnos cosas que no solemos reflexionar. Además, hemos colaborado en un estudio. (Chico, 4º ESO)

La entrevista me ha parecido interesante, aunque algunas preguntas eran difíciles de contestar. Ha sido bastante larga, pero ha merecido la pena. Creo que se deberían de hacer más entrevistas de este tipo. (Chica, 2º ESO)

Me ha parecido una entrevista bastante interesante, ya que plantea preguntas muy significativas. (Chico, 4º ESO)

Me ha parecido interesante en todos los aspectos y muy buena, pues es una nueva experiencia y... quién sabe, quizás algún día puede que esté haciendo yo la entrevista. Me ha resultado amena, ya que David se ha portado muy bien con nosotros. (Chica, 4º ESO)

En este trabajo se usará, en todo momento, el masculino genérico a no ser que se especifiquen diferencias de género en nuestros hallazgos o en los datos aportados por otros investigadores. Con ello pretendemos facilitar la lectura de este texto, haciéndola mucho más ágil y amable; algo que, difícilmente, conseguiríamos si cayésemos en la reiteración constante que supondría hacer siempre referencia a ambos géneros. No obstante, más allá de cuestiones gramaticales, queremos también dejar constancia de nuestra condena a cualquier forma de discriminación contra la mujer y nuestra conciencia hacia el sexismo verbal.

## La Ciudadanía En La Adolescencia: Una Mirada Desde La Psicología Evolutiva Y La Educación

**Resumen:** El objetivo de esta tesis doctoral se centra en conocer las concepciones de los adolescentes acerca de la ciudadanía y la política. También, sus actitudes y opinión acerca de la inmigración y la asignatura de Educación para la ciudadanía. Para ello, se han realizado dos estudios. Un primer estudio de carácter transversal y un segundo estudio de carácter longitudinal. Este último en forma de panel. En el estudio inicial participaron 130 adolescentes que cursaban 2º ESO (media de edad: 13;9,  $n= 65$ ) y 4º ESO (media de edad: 15;11,  $n= 65$ ) procedentes de cuatro escuelas –dos públicas ( $n= 65$ ) y dos concertadas católicas ( $n= 65$ )– emplazadas en la ciudad Santander (España). En el segundo estudio participaron 28 adolescentes en dos momentos: cuando tenían 13;8 años y cuando tenían 15;8 años. Los adolescentes procedían de dos escuelas, una escuela pública ( $n= 13$ ) y una escuela concertada religiosa ( $n= 15$ ) sitas también en Santander. Tanto el estudio transversal como el longitudinal se desarrollaron siguiendo el método clínico propuesto por Piaget. De ahí que se efectuasen entrevistas individuales con cada uno de los participantes.

En el primer estudio se exploraron las nociones de los adolescentes acerca de dos ejes cívicos – la ciudadanía y los derechos y deberes–, y uno político –las formas de gobierno–. También las actitudes hacia los inmigrantes y su visión acerca de la inmigración. Por último, se indagó en su percepción en torno a la asignatura de Educación para la ciudadanía. En el segundo estudio se exploraron únicamente dos ejes cívicos: la ciudadanía y los derechos y deberes del ciudadano. Igualmente, se examinó la opinión de los adolescentes acerca de la asignatura de Educación para la ciudadanía.

Nuestros resultados informan de un progreso en las concepciones de los adolescentes, entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía, en relación a varios tópicos cívicos como la noción de esclavo; el conocimiento de un mayor número de derechos y documentos jurídicos concretos; y los mecanismos de protección de los derechos. También políticos, como se evidencia de la representación más elaborada y sofisticada que tienen de la democracia y la dictadura al inicio de la adolescencia tardía. Asimismo, nuestros datos nos han permitido entrever algunas diferencias a tenor del género con tendencias opuestas. Por ejemplo, tanto en el estudio uno como en el dos, las adolescentes han mostrado unas concepciones más ilustradas acerca de los fundamentos de la ciudadanía, en tanto que los adolescentes han reflejado un mayor conocimiento de la dictadura como forma de gobierno. En relación al tipo de escuela, aunque los estudiantes de la escuela concertada presentan unas concepciones mucho más avanzadas que sus homólogos de la pública, en la mayoría de los tópicos cívico-políticos indagados, estos últimos manifiestan unas actitudes más positivas hacia la inmigración. Por último, la experiencia de cursar la asignatura de Educación para la ciudadanía reduce la percepción de su utilidad. Sobre todo, en las escuelas concertadas. Además, esta se implementa de manera diferente en las distintas escuelas. Mientras que en las escuelas concertadas prima una metodología participativa, en las públicas dominan los métodos tradicionales o de *Laissez-faire*.

## Citizenship In Adolescence: An Approach From Developmental Psychology And Education

**Abstract:** The aim of this doctoral thesis focuses on knowing the conceptions adolescents have of citizenship and politics. It also focuses on their attitudes and opinion toward immigration and the subject called Citizenship Education. To that end, two studies were conducted. The first study has a transversal nature and the second one has a longitudinal nature. The latter has the form of a panel. In the first study participated 130 students of 2° ESO (mean age: 13;9,  $n= 65$ ) and 4° ESO (mean age: 15;11,  $n= 65$ ) from four different schools –two State schools ( $n= 65$ ) and two Catholic State-subsidised schools ( $n= 65$ )– located in Santander (Spain). 28 adolescents participated in the second study in two specific moments: when they were 13;8 years old and when they were 15;8 years old. The adolescents attended two schools: the first one is a State school ( $n= 13$ ) and the second one is a religious State-subsidised school ( $n= 15$ ) sited in Santander too. Both the transversal and the longitudinal study were conducted following the clinical interview method proposed by Piaget. Hence, each participant was interviewed individually.

The adolescents' notions regarding two civic axes -citizenship and rights and duties- and one political axis –forms of government- were analysed in the first study. Their attitudes toward immigrants and their view of immigration were analysed too. In last place, their perception regarding the subject called Citizenship Education was analysed. Two civic axes were analysed in the second study only: citizenship and the citizen's rights and duties. The adolescents' opinion on the subject called Citizenship Education was also analysed.

Our results show a progress in the adolescents' conceptions, between their middle adolescence and the beginning of their late adolescence, with regard to certain civic issues such as the notion of slave; knowledge of a greater number of rights and specific legal documents; and the mechanisms aimed at protecting our rights. There is also a progress with regard to certain political issues, according to the more elaborate and sophisticated representation of democracy and dictatorship evidenced in the beginning of their late adolescence. Likewise, our data have allowed us to identify certain differences in terms of gender that reveal opposing trends. For example, both in the first and the second study, the female adolescents have shown more informed conceptions of the foundations of citizenship, while the male adolescents evidenced greater knowledge of dictatorship as a form of government. As far as the type of school is concerned, although those students from the State-subsidised school have far more advanced conceptions than their counterparts from the State school regarding most of the civic-political issues analysed, the latter have more positive attitudes toward immigration. Finally, the experience of taking the subject called Citizenship Education decreases the perception of its usefulness. Specially, in state-subsidised schools. Additionally, this subject is implemented differently in the different types of schools. While a participative methodology prevails in State-subsidised schools, the traditional or *laissez-faire* methods dominate in State schools.

# Índice

Introducción	1
Capítulo 1. Marco teórico	
1.1 El conocimiento social	7
1.2 La ciudadanía	
1.2.1 Aproximación conceptual	14
1.2.2 La ciudadanía: evolución histórica	19
1.2.3 Estudios previos sobre la ciudadanía y la noción de ciudadano	
1.2.3.1 Estudios etimológicos	27
1.2.3.2 Estudios empíricos	29
1.2.4 Estudios previos sobre la buena ciudadanía	
1.2.4.1 Estudios internacionales	34
1.2.4.2 Estudios nacionales	44
1.2.5 La ciudadanía en la esfera pública	
1.2.5.1 El compromiso cívico	48
1.2.5.2 El compromiso político	56
1.2.6 La nacionalidad	
1.2.6.1 Delimitación conceptual	66
1.2.6.2 Estudios previos sobre la nacionalidad	
1.2.6.2.1 Estudios no empíricos	71
1.2.6.2.2 Estudios empíricos	73
1.3 Derechos y deberes de la ciudadanía	
1.3.1 Aproximación conceptual	75
1.3.2 Otras acepciones en relación a los derechos: los derechos naturales y los derechos humanos	
1.3.2.1 Los derechos naturales	77
1.3.2.2 Los derechos humanos	77
1.3.3 Los derechos humanos en la Historia	79
1.3.4 Los derechos, los deberes y la moralidad	82
1.3.5 Estudios anteriores sobre los derechos y los deberes	
1.3.5.1 Estudios centrados en los derechos humanos y del niño	84
1.3.5.2 Estudios sobre los derechos y los deberes de la ciudadanía	92
1.3.5.3 Estudios centrados en el tratamiento de los derechos y deberes del ciudadano en el ámbito educativo	94
1.4 La esclavitud	
1.4.1 Estado del arte	96
1.4.2 Estudios previos	105
1.5 La política y la instituciones	
1.5.1 Denominaciones políticas: la <i>democracia</i> y la <i>dictadura</i>	108
1.5.2 Aproximación al mundo cívico-político del niño y el adolescente	117
1.5.3 El conocimiento cívico y político	117
1.5.4 Estudios anteriores	
1.5.4.1 El Gobierno, la autoridad y la institución judicial	119
1.5.4.2 Las formas de gobierno y organización política de un Estado	136

1.6	Los movimientos migratorios y la inmigración	
1.6.1	Estado de la cuestión	150
1.6.2	Las actitudes hacia los otros <i>diferentes</i> a nosotros	151
1.6.3	Los derechos, los otros y la inmigración. ¿Qué dice la investigación?	155
1.6.4	Otros estudios acerca de la inmigración y la otredad	159
1.7	Educación para la ciudadanía	
1.7.1	Los prolegómenos de Educación para la ciudadanía en España	167
1.7.2	Estado actual de la Educación para la ciudadanía: Valores Éticos	168
1.7.3	La investigación sobre Educación para la ciudadanía	
1.7.3.1	Revisión de materiales y programas curriculares	173
1.7.3.2	Análisis de las concepciones, actitudes, desarrollo didáctico y su impacto en el alumnado	178

**Estudio I.** Concepciones y actitudes de los adolescentes acerca de la ciudadanía; los derechos y los deberes; la política; la inmigración; y la Educación para la ciudadanía.

## Capítulo 2. Planteamiento del problema

2.1	Objetivos	197
2.2	Hipótesis	198
2.3	Método	
2.3.1	Diseño	199
2.3.2	Participantes	199
2.3.3	Material	201
2.3.4	Estudio piloto	204
2.3.5	Procedimiento	205
2.3.6	Codificación y fiabilidad	207
2.3.7	Análisis de resultados	209

## Capítulo 3. La ciudadanía

3.1	El ciudadano	211
3.2	El esclavo	214
3.3	Diferencias entre un esclavo y un ciudadano	219
3.4	Esclavitud en la actualidad	223
3.5	Aparición de la ciudadanía	234
3.6	Los <i>no</i> ciudadanos en el orden mundial	248

## Capítulo 4. Derechos y deberes

4.1	Derechos y deberes de la ciudadanía	
4.1.1	Derechos	261
4.1.2	Deberes	269
4.2	Derechos y deberes: variabilidad en el contexto geopolítico internacional	272
4.3	Derechos y deberes, ¿depósito positivo institucional?	282
4.4	Los derechos: entidades encargadas de su defensa y protección	287
4.5	El imperio de la ley: el principio de causalidad	292

## Capítulo 5. Estado y religión

5.1	Política	
5.1.1	Inclinación personal hacia las diferentes formas de gobierno	300
5.1.2	El sentido de justicia en la política	303
5.1.3	Denominaciones políticas	



5.1.3.1	Democracia	307
5.1.3.2	Dictadura	317
5.1.4	Lugares donde la autoridad política es autoimpuesta	329
5.2	Política e Iglesia, ¿binomio perfecto?	338
5.3	Política y equidad: la libertad de culto en la sociedad española	346

## Capítulo 6. Vivir juntos

6.1	Inmigración: actitudes y percepciones	
6.1.1	Incremento de los problemas de convivencia	359
6.1.2	Solución: ¿Reducción de la inmigración?	365
6.1.3	Conducta de los españoles hacia los inmigrantes	370
6.2	Inmigración y nacionalidad	375
6.3	La buena ciudadanía	378

## Capítulo 7. Educación para la ciudadanía

7.1	Educación para la ciudadanía: ideas previas	387
7.2	Utilidad de Educación para la ciudadanía	390
7.3	Educación para la ciudadanía: su implementación en el aula	
7.3.1	Estilo de enseñanza	396
7.3.2	Evaluación	400
7.3.3	Temas	401
7.3.4	Grado de satisfacción hacia la asignatura	403
7.4	Educación para la ciudadanía: concepción sobre su emplazamiento en los sistemas educativos internacionales	406
7.5	Educación para la ciudadanía, ¿en casa o en la escuela?	408
7.6	El perfil docente del profesor de Educación para la ciudadanía	416

## **Estudio II.** Concepciones de los adolescentes acerca de la ciudadanía y la Educación para la ciudadanía

### Capítulo 8. Planteamiento del problema

8.1	Objetivos	431
8.2	Hipótesis	432
8.3	Método	
8.3.1	Diseño	433
8.3.2	Participantes	434
8.3.3	Material	436
8.3.4	Estudio piloto	438
8.3.5	Procedimiento	439
8.3.6	Codificación y fiabilidad	442
8.3.7	Análisis de resultados	443

### Capítulo 9. La ciudadanía

9.1	El ciudadano	447
9.2	El esclavo	451
9.3	Diferencias entre un esclavo y un ciudadano	455
9.4	Esclavitud en la actualidad	459
9.5	Aparición de la ciudadanía	472
9.6	Los <i>no</i> ciudadanos en el orden mundial	485

9.7	Derechos y deberes de la ciudadanía	
9.7.1	Derechos	494
9.7.2	Deberes	498
Capítulo <b>10.</b> Educación para la ciudadanía		
10.1	Educación para la ciudadanía: ideas previas	501
10.2	Utilidad de Educación para la ciudadanía	503
10.3	Educación para la ciudadanía: su implementación en el aula	
10.3.1	Estilo de enseñanza	507
10.3.2	Evaluación	512
10.3.3	Temas	512
10.3.4	Grado de satisfacción	514
10.3.5	Idoneidad de su obligatoriedad curricular	516
10.4	Educación para la ciudadanía: concepción sobre su emplazamiento en los sistemas educativos internacionales	519
10.5	Educación para la ciudadanía, ¿en casa o en la escuela?	521
10.6	El perfil docente del profesor de Educación para la ciudadanía	526
Capítulo <b>11.</b> Conclusiones y discusión		
11.1	La ciudadanía	532
11.2	Derechos y deberes	545
11.3	Estado y religión	556
11.4	Vivir juntos	567
11.5	Educación para la ciudadanía	582
11.6	Discusión de las hipótesis	
11.6.1	Estudio I	596
11.6.2	Estudio II	599
11.7	Implicaciones	603
11.8	Limitaciones y líneas de futuro	613
Chapter <b>11bis.</b> Conclusions and discussion		
11.1	Citizenship	624
11.2	Rights and duties	636
11.3	State and religion	647
11.4	Living together	657
11.5	Citizenship Education	672
11.6	Discussion of the hypotheses	
11.6.1	Study I	684
11.6.2	Study II	687
11.7	Implications	691
11.8	Limitations and future lines	700
Referencias bibliográficas		709
Anexos		
Anexo 1. Participantes. Estudio I		
	Tabla A.1. Registro de participantes con nombre sustitutivo	733
Anexo 2. Datos socioeconómicos de las familias de los participantes. Estudio I		
	Tabla A.2. Actividad profesional u ocupación de los padres	734
Anexo 3. Guión de la entrevista. Estudio I		737
Anexo 4. Consentimiento informado		
	Carta al centro	740
	Carta a los padres	741

Anexo 5. Ejemplo de entrevista. Estudio I	742
Anexo 6. Agradecimientos	
Carta al Equipo directivo	761
Carta a los alumnos participantes y sus familias	762
Carta a los tutores de los alumnos participantes y profesores que cedieron su hora de clase para la realización de la entrevista	763
Anexo 7. Índice de acuerdo. Coeficientes Kappa. Estudio I	
Tabla A.3. Ciudadanía	764
Tabla A.4. Derechos y deberes	765
Tabla A.5. Estado y religión	765
Tabla A.6. Vivir juntos	766
Tabla A.7. Educación para la ciudadanía	768
Anexo 8. Participantes. Estudio II	
Tabla A.8. Registro de participantes con nombre sustitutivo	772
Anexo 9. Datos socioeconómicos de las familias de los participantes. Estudio II	
Tabla A.9. Actividad profesional u ocupación de los padres	773
Anexo 10. Guión de la entrevista. Estudio II	775
Anexo 11. Índice de acuerdo. Coeficientes Kappa. Estudio II	
Tabla A.10. Ciudadanía	776
Tabla A.11. Educación para la ciudadanía	777

## Introducción

La ciudadanía es un tema que despertó mi interés mucho antes de comenzar mis estudios de Doctorado. Puedo decir que el origen de esta tesis doctoral se remonta a un primer trabajo inédito desarrollado en mi último curso de Licenciatura. Dicho manuscrito fue confeccionado con el ingenuo y ambicioso propósito de fortalecer el conocimiento y las virtudes cívicas de los estudiantes al término de la Educación Secundaria. Este ensayo inicial, lejos de ser empírico, tenía un carácter práctico. Diseñado *ad hoc* para ser implementado en el tiempo de tutoría, tenía la forma y estructura propia de un manual escolar. Este documento original contenía una serie de actividades, que iban precedidas por unas entradillas teóricas, las cuales abordaban aspectos sociales, jurídicos y políticos relevantes. Estas actividades estaban pensadas para ser realizadas tanto de manera autónoma como colectiva, y abarcaban pasatiempos, lecturas de artículos periodísticos y guiones para el debate y discusión. Igualmente, recogía una serie de recomendaciones literarias y filmográficas vinculadas con la ciudadanía. Todos estos elementos fueron las primeras piezas de un puzle que estaba por armar.

Ya en Madrid, esta idea inicial se tradujo en un primer boceto de lo que sería mi tesis doctoral. Buena culpa de ello tuvieron los aprendizajes adquiridos durante los cursos de Doctorado. Gracias a estos, me acerqué a otros campos de conocimiento que me aportaron nuevas ideas acerca de cómo tratar la ciudadanía desde la Psicología. En este sentido, el contacto con el método clínico fue para mí determinante. La simpatía hacia este procedimiento me hizo repensar el enfoque final que daría a mi investigación: estudiar las concepciones de los adolescentes acerca de la ciudadanía y sus adyacentes jurídicos y políticos. Sin perder mi pasión por la Educación –quizá por deformación profesional– me pregunté, también, cómo se desarrollaría la educación cívica en las escuelas. Sobre todo, tras la implantación de una asignatura de Educación para la ciudadanía.

En concreto, Liliana Jacott me permitió conocer un poco más acerca del recorrido de esta asignatura en el panorama internacional, y, a la vez, colaborar en un proyecto sobre esta temática aplicando cuestionarios en escuelas de la capital. Una experiencia didáctica que me iluminó acerca de nuevas vías de indagación que repercutirían en mi plan de investigación ulterior.

Por otro lado, Alejandra Navarro fue quien me inició en el método clínico, realizando múltiples entrevistas con adolescentes madrileños acerca de cómo estos entendían el fenómeno migratorio. Después, de la mano de Cristina del Barrio y Kevin van der Meulen, seguí entrenándome en el método y su análisis. Justamente, por darme la oportunidad de colaborar en un estudio, que tenían en curso, sobre la autonomía en la adolescencia. Igualmente, Cristina del Barrio me ayudó a conocer otras investigaciones relacionadas con el conocimiento social. En particular, acerca del mundo económico, la inmigración, la nacionalidad y otros fenómenos de naturaleza civil y política.

De este modo, este trabajo viene a sumarse a otros estudios empíricos anteriores acerca del mundo social. Además, nos abre una ventana, adicional, hacia el mundo de la Pedagogía y la Educación en materia cívica. Exactamente, por ofrecer un reflejo de la práctica didáctica que se desarrolla en el aula.

Con todo, este interés por la ciudadanía y su práctica dista mucho de ser una mera cuestión de preocupación personal. En la actualidad, la ciudadanía –en cuanto a su proyección en la esfera pública– es objeto de análisis y escrutinio por parte de numerosos científicos y políticos internacionales. Inquietos por la salud de sus democracias, han centrado toda su atención en la ciudadanía. Sobre todo, dada la apatía y desafección política percibida públicamente entre las nuevas generaciones de votantes. Por ello, el ciudadano se encuentra en el punto de mira de multitud de acciones legislativas emprendidas por las autoridades políticas. Justamente, porque las democracias no solo se sostienen a través de sus estructuras jurídicas, sino que también dependen –en buena medida– de las disposiciones psicológicas de sus gentes.

En este sentido, la ciudadanía –como conocimiento social– es un tema capital en cualquier democracia occidental. Precisamente, porque el conocimiento acerca de los derechos, los deberes, la ética ciudadana o los principios democráticos empoderan a los ciudadanos. En efecto, el conocimiento cívico permite a los ciudadanos jugar un papel significativo en el proceso político y el progreso social de su comunidad. En el primer caso, porque la alfabetización cívica le permitirá no solo entender el juego democrático, sino también participar en él de una manera más crítica y responsable. En el segundo caso, porque le ayuda a tomar conciencia de cuestiones sociales relevantes, como la discriminación, el cuidado del medio ambiente o la situación de la población en el mundo, aspectos que le pueden movilizar a luchar por alcanzar un mundo mejor.

Una cara social que tampoco merece ser desatendida dado el continuo y vertiginoso proceso de reajuste y cambio social que sufren nuestras comunidades. Hablamos del incremento de la pobreza como consecuencia de la dilatada desaceleración económica;

el cambio climático producido por la acción humana; los movimientos migratorios, que hacen de nuestras sociedades lugares cada vez menos homogéneos y más étnicamente diversos; o la inseguridad y temor social latente, entre los ciudadanos de muchas naciones occidentales, a raíz de los recientes ataques terroristas en diversas ciudades europeas.

En este contexto, parece acuciante llevar a cabo acciones que permitan hacer frente a todas estas cuestiones de manera resolutive. De ahí que formar a la ciudadanía se haya convertido en una prioridad en nuestros días. Precisamente, esta preocupación social generalizada, hacia el descenso de las conductas políticas ciudadanas convencionales, el racismo o el incremento de los movimientos antidemocráticos, ha hecho que numerosas democracias hayan visto a la Educación para la ciudadanía como el salvavidas perfecto para responder de manera efectiva a todas estas cuestiones cívicas. La Educación para la ciudadanía se posiciona así como el instrumento que pondrá freno a estos males endémicos creando ciudadanos tolerantes, preocupados e interesados por las cuestiones políticas y sociales actuales. Sin embargo, poco se sabe acerca de cómo la Educación para la ciudadanía se desarrolla en las escuelas. En especial, en España, donde la nueva Ley de Educación –LOMCE– suprimió esta asignatura sin apenas cumplir su décimo año de vida, sustituyéndola por un sucedáneo denominado Valores éticos. Conocer cómo la ciudadanía se desarrolla en las escuelas es una necesidad particularmente notable y perentoria. En particular, si se quiere observar su efectividad y el tipo de ciudadano que en las escuelas se está formando. Para ello, urge saber cómo la Educación para la ciudadanía se lleva a cabo para que legisladores y educadores pongan en marcha los cambios en el sistema que garanticen la formación de un ciudadano tolerante y competente.

De igual modo, también se sabe bastante poco acerca de cómo los niños y los adolescentes entienden la ciudadanía y otros atributos y elementos ligados a su estatus jurídico y político. Curiosamente, a pesar del interés que genera la ciudadanía entre los teóricos de la Psicología y la Educación, todavía existe muy poca investigación centrada en el razonamiento y en las concepciones acerca de lo cívico y lo político. En general, son muy pocos estudios, en el marco del desarrollo cognitivo, que, por medio de entrevistas en profundidad, se han aventurado a explorar las nociones de los adolescentes en relación a este campo social.

Partiendo de estas premisas se articula el objetivo general de esta tesis doctoral, el cual se centra en analizar las concepciones y actitudes de los adolescentes ligadas a la ciudadanía y la Educación para la ciudadanía. Para ello, hemos entrevistado a adolescentes, de diferentes edades y escuelas, acerca de distintas cuestiones cívicas.

Una tarea que hemos abordado desde una doble perspectiva, a saber, transversal y longitudinal.

Dicho objetivo general se ha materializado en el presente documento, el cual se divide en once capítulos los cuales, de manera sucinta, extractamos a continuación.

El primer capítulo desarrolla una exposición teórica de los vectores sobre los que se asienta nuestro trabajo de indagación. Hablaremos del conocimiento social y de la ciudadanía en su sentido más extenso, esto es, jurídico, ético, político y social. Además, abordaremos los derechos y deberes por ser elementos que tienen su significado. De igual modo, tocaremos la esclavitud por considerarse este un estado que hace mella en el estatus de ciudadano. Tampoco perderemos de vista otros factores que están en la base de la ciudadanía, como es la política. Asimismo, tocaremos la inmigración, por ser un fenómeno social que pone a prueba nuestro *ethos* en una sociedad cada vez más variopinta y plural. Por último, nos acercaremos a la Educación para la ciudadanía como estandarte de formación cívica dentro de nuestra comunidad.

Los capítulos siguientes, a saber, del segundo al séptimo, hacen referencia al primer estudio, de carácter transversal, desarrollado en la presente tesis doctoral. El segundo capítulo describe los objetivos y las características metodológicas de este estudio inicial así como el análisis efectuado de los datos recopilados.

En el tercer capítulo se exponen los resultados relativos a la primera área temática estudiada: la ciudadanía. En concreto, revelamos la representación que tienen los adolescentes acerca de lo que es un ciudadano y un esclavo; la imagen que tienen de la esclavitud en nuestros días; y su percepción acerca del origen de la ciudadanía y sus condicionantes en nuestra era.

El cuarto capítulo contiene los hallazgos vinculados a nuestra segunda área temática indagada: los derechos y deberes de la ciudadanía. En esta sección se identifican los derechos y deberes que tiene un ciudadano; su variabilidad en el contexto internacional; las ideas de los adolescentes acerca de su presunta materialización escrita; los órganos encargados de la salvaguarda de los derechos; y las consecuencias del incumplimiento normativo y/o violación de un derecho.

El quinto capítulo aglutina los datos ligados a la tercera área temática investigada: la política y la religión. Este capítulo nos introduce en la concepción que mantienen los adolescentes acerca de dos sistemas políticos capitales: la democracia y la dictadura. Además, se recoge su opinión acerca de la intervención de la Iglesia en la política y su razonamiento sobre el ejercicio público de un derecho vinculado con la religión: la libertad de culto.

El sexto capítulo aúna las evidencias empíricas asociadas a la cuarta área estudiada: la convivencia ciudadana en una sociedad multicultural. Justamente, esta parte del trabajo muestra la visión que tienen los adolescentes acerca de la inmigración en España, así como su percepción en relación a la nacionalidad y la buena ciudadanía.

El séptimo capítulo cierra los datos de este primer estudio. En concreto, condensa los hallazgos adheridos a la quinta área inspeccionada: la Educación para la ciudadanía. Más específicamente, este apartado analiza la percepción de los estudiantes en torno a esta asignatura curricular, así como la forma de su puesta en marcha en las aulas de Secundaria.

Los capítulos siguientes, a saber, del octavo al décimo cubren el segundo estudio de esta tesis doctoral. El octavo capítulo nos abre las puertas al segundo estudio llevado a cabo, de carácter longitudinal, desarrollado en forma de panel. En este capítulo se detallan los objetivos y los aspectos metodológicos que orientaron nuestra segunda incursión científica. Además, se explica el procedimiento de análisis de datos desarrollado.

En el capítulo noveno se reúnen los resultados sujetos a la primera área temática estudiada: la ciudadanía. Tal y como hicieramos en el estudio inicial, aquí analizamos las concepciones de los adolescentes respecto a qué es un ciudadano y un esclavo; la esclavitud en nuestros días; su percepción acerca del origen de la ciudadanía; sus condicionantes en la actualidad; y los derechos y deberes ligados al estatus de ciudadano.

En el décimo capítulo se incorporan los hallazgos relativos a la segunda área temática estudiada: la Educación para la ciudadanía. De manera similar al estudio preliminar, esta sección dibuja la opinión de los estudiantes acerca de esta asignatura y describe la forma en que esta materia se ha implementado en el aula.

Por último, en el capítulo undécimo, aparecen las conclusiones generales derivadas de nuestros dos estudios. En concreto, se resumen los resultados principales, poniéndolos en relación con otros estudios anteriores y, al mismo tiempo, se reconocen algunas limitaciones e implicaciones.



## Capítulo 1. Marco teórico

En este capítulo presentaremos, en primer lugar, una aproximación al conocimiento social, como campo de conocimiento de los estudios sobre el desarrollo cognitivo y social. En segundo lugar, abordaremos, de manera conceptual, cada uno de los ejes cívicos y políticos que articulan el corpus de esta tesis doctoral. En concreto, hablaremos de la ciudadanía y su conceptualización, evolución histórica, y una de sus bifurcaciones jurídicas: la nacionalidad. Igualmente, tocaremos ciertos elementos constituyentes de su estatus, como son los derechos y los deberes del ciudadano. Asimismo, trataremos una de las lacras sociales que pone en entredicho la ciudadanía en la actualidad, esta es, la esclavitud. Además, discutiremos el fenómeno de la inmigración, por constituir este un reto para la convivencia ciudadana en muchas sociedades occidentales, como la española, receptoras de foráneos y refugiados. Adicionalmente, haremos una presentación de los marcos políticos e institucionales que canalizan el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad. Concluiremos esta exposición con una breve inspección de la polémica y malograda asignatura de Educación para la ciudadanía –en España–, por constituir esta, uno de los mejores ejemplos de reflexión cívica en nuestro país. Finalmente, recogeremos los hallazgos más significativos, en cuanto a cada uno de los aspectos indagados, reportados por la investigación anterior. Los mismos se presentarán siempre después de cada descripción teórica a la que, por su área temática, estos hagan especial referencia.

### 1.1. El conocimiento social

A lo largo de su desarrollo humano, el individuo construye representaciones, más o menos precisas, de la realidad. Estas ideas abarcan diversos aspectos acerca de cómo funciona el mundo social, incluyendo las relaciones interpersonales y varios aspectos institucionales como el intercambio económico o el desarrollo político (Delval, 2013). Unas representaciones que ayudan a las personas a orientarse en el universo social (Farr, 1988).

En concreto, las representaciones sociales hacen referencia al conjunto de propiedades que los individuos atribuyen a una parcela de la realidad, lo cual incluye las notas y marcas propias de cada uno de sus elementos constitutivos, la relación

entre estos, los porqués de su presencia, sus causas, así como otras múltiples asociaciones de concomitancia (Delval, 2007, 2013).

Las representaciones, según Delval (1989, 1990, 1994b, 2007, 2012b, 2013), están compuestas por los siguientes cuatro elementos: reglas o normas; valores; informaciones; y nociones o explicaciones.

Las reglas versan sobre la conducta que hay que tomar en determinadas situaciones sociales o bien, sobre la explicación de estas últimas. Las reglas se adquieren por influencia exterior, incluso antes de saber para qué sirven o por qué se deben cumplir.

Los valores, sociales o morales, indican el carácter positivo o negativo de las acciones. Es decir, lo que debe hacerse y lo que no. Estas se adquieren mediante la transmisión por parte de los adultos y los compañeros.

Las informaciones son conocimientos concretos acerca de la realidad social. El individuo las recibe del ambiente por medio de los adultos, la escuela o los medios de comunicación.

Las explicaciones son teorías que el sujeto elabora, a partir de nociones o conceptos, para poder comprender algún aspecto de la realidad social. Estas se adquieren tarde y suponen un trabajo constructivo de elaboración personal. Una vez construidas sirven para explicar y justificar normas y valores.

Consecuentemente, de estos cuatro elementos es de los que se sirve la persona para construir sus propios modelos en torno a la realidad social.

Además, las representaciones, acerca de los fenómenos sociales, tienen dos características fundamentales (Delval, 2012a). La primera de ellas tiene que ver con su *particularidad*. En el caso de los niños, estas no son una copia de las concepciones que tienen los adultos sobre la realidad, o de los datos que reciben a través de otras fuentes de información social, como la escuela o los medios de comunicación, sino que son únicas y propias. La segunda alude a su *mutabilidad*. Las representaciones se van desarrollando y modificando con la edad. El individuo va elaborando explicaciones, en torno a lo social, gracias a los instrumentos cognitivos que dispone en cada etapa de su desarrollo interpretando, a su modo, la realidad a cada edad.

Este proceso de comprensión del funcionamiento de la sociedad, lejos de ser un camino simple y sencillo, constituye un proceso largo y tortuoso (Delval, 1989, 1993; Kohen, Rodríguez y Messina, 2012). En él median varios factores como, las características del objeto que se intenta significar, el tipo de prácticas sociales a las que la persona atiende y la información disponible.

En este sentido, Delval (1993, 2002, 2007, 2012a, 201b, 2013) señala que el individuo va pasando, a lo largo de su desarrollo, por diferentes maneras de conceptualizar la realidad que siguen una progresión por diferentes estadios. Cada estadio supone una manera de entender y explicar un tópico social en particular. Fruto de sus investigaciones, con niños y adolescentes, observa que las concepciones sociales – acerca de la economía, las funciones de ciertas figuras institucionales o la movilidad social– progresan en tres niveles.

En un primer nivel los sujetos basan sus explicaciones en los aspectos más visibles de la situación, los que pueden observarse a través de la percepción. Pero no tienen en cuenta los procesos ocultos que pueden ser inferidos. Este nivel, en el que lo social se limita a los rasgos perceptivos más evidentes, se extiende hasta los 10-11 años.

En un segundo nivel los sujetos empiezan a tener en cuenta los aspectos no visibles de las situaciones, es decir, aquellos procesos que deben inferirse a partir de la información disponible. La comprensión de sistemas simples se une a la distinción de ciertos elementos institucionales. Este nivel abarca, por lo general, de los 10-11 años hasta los 13-14 años.

En un tercer nivel los sujetos comienzan a notar ciertos procesos ocultos, los cuales ocupan un papel central en sus explicaciones. Además, los sujetos poseen mucha más información sobre el funcionamiento social, la cual tratan de integrar y dar coherencia. Este nivel, que viene a coincidir con el periodo del pensamiento formal, se suele iniciar alrededor de los 13-14 años.

Como hemos apuntado anteriormente, la construcción de las nociones sociales es un proceso difícil. Sobremanera, en la infancia. Una dificultad que, según Delval (1993), tiene su base en las siguientes cuatro razones:

- Los conceptos sociales son abstractos e imprecisos. Nociones como nación, sindicato o democracia son difícilmente aprehensibles por su misma naturaleza.
- La posición marginal y pasiva que ocupa el niño en la sociedad. La práctica social del niño en ciertas esferas, como la política, es nula, lo que le lleva a construir nociones sobre esta a través de elementos fragmentarios o retazos que recibe del exterior.
- La mirada introspectiva. Resulta más complicado tomar conciencia de la propia conducta que de algo exterior. De ahí que el conocimiento progrese más hacia lo externo y lo ajeno que hacia lo interno. El hecho de que lo social tenga muchas veces como epicentro el análisis del ser humano y su conducta, constituye un hándicap.

- El egocentrismo. La incapacidad de ponerse en la piel de otros y entender sus motivaciones es un claro óbice para entender ciertas nociones sociales.

Siguiendo a Delval (1994b) cinco han sido los enfoques teóricos que han tratado de explicar el desarrollo y la formación del conocimiento social: la socialización, las representaciones sociales, la teoría de Vygotski, el constructivismo y el conflicto sociocognitivo.

La socialización es una corriente que agrupa todos los trabajos de orientación sociológica. Su referentes: Durkheim, Miller, Dollard y Bandura. Esta postura teórica sostiene que el conocimiento social es producto de la influencia de la sociedad. El sujeto a lo largo de su desarrollo, va socializándose, interiorizando las actitudes, valores y conductas que se estiman adecuadas en una comunidad.

Las representaciones sociales resumen la posición de Moscovici. Este teórico afirma que las representaciones sociales serían conjuntos de proposiciones, reacciones y evaluaciones que comparten los miembros de un mismo grupo social. El individuo se apropiaría de esas representaciones al formar parte de una colectividad. Las representaciones, además, cambiarían en función del grupo humano o sociedad en la que nos encontrásemos.

La teoría de Vygotski declara que el desarrollo individual se encuentra unido a los procesos sociales, de modo que ambos se desarrollan conjuntamente. Toda función psicológica aparecería dos veces: primero entre personas y luego en el interior de uno mismo. En este sentido, Bruner considera que la participación social favorece el desarrollo mental del niño. Un desarrollo que vendría impulsado por el andamiaje que proporcionan adultos, fundamentalmente los padres, e iguales más expertos.

El constructivismo es un paradigma, abierto por Piaget, que concluye que el individuo, a lo largo de su desarrollo, tiene que ir construyendo tanto una representación de la realidad como sus propios instrumentos de conocimiento e inteligencia. El conocimiento es siempre el resultado de una interacción entre las capacidades del sujeto y las propiedades de la realidad que el sujeto construye. Luego, el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción.

El conflicto socio-cognitivo es un posicionamiento asumido por los pensadores Doise y Mugny, quienes, influidos por Vygotski y Piaget, postulan que los conflictos que hacen progresar a los sujetos no son solo individuales, sino también sociales. Precisamente, la confrontación de ideas con otros es lo que llevaría a modificar las propias conductas y representaciones individuales.

Para Delval (1989, 1990) el conocimiento siempre es social y sin la sociedad apenas podría producirse, pues el individuo necesita de ese marco social para desarrollarse.

Pero aunque el conocimiento sea una actividad social requiere también del trabajo individual, porque la construcción la tiene que realizar el propio individuo. Ahora bien, no conviene olvidar que otros agentes realizan una importante actividad en la formación de las ideas de los niños como los adultos, la escuela y los medios de comunicación (Ajello y Bombi, 1988; Delval, 1989, 1990; Farr, 1988). Estos agentes no solo van corrigiendo y moldeando las ideas del niño a lo largo de su desarrollo, sino que, además, le ofrecen experiencias que le conducen a hacerse preguntas e intentar resolverlas. El niño, como el adolescente, va recogiendo y registrando todos esos datos disponibles tratando de organizarlos. Este hecho evidencia que la formación de conocimientos no es un simple proceso de imitación y asimilación, sino que hay un aspecto creador, constructivo, que únicamente realiza el sujeto. En este sentido, la escuela no debe ignorar los conocimientos sociales de niños y adolescentes, sino partir de ellos para tratar de que avance en su comprensión de la realidad (Delval, 2012).

Las representaciones sociales tienen una doble función (Delval, 2007, 2013; Farr, 1988). Para Farr (1988) las representaciones tienen la función de hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. Para Delval (2007, 2013) las funciones radican en la explicación y la satisfacción. La función explicativa se produce para poder alcanzar el objetivo de la acción; para poder actuar. A este respecto, objetivos y representaciones mantienen una relación circular: los individuos persiguen fines en función de sus representaciones, al mismo tiempo que establecen representaciones para alcanzar dichos fines. Por su parte, la satisfacción tiene la finalidad de saciar necesidades de tipo cognitivo, afectivo y motivacional. Además, en palabras de Delval (1989), disponer de una representación adecuada del entorno resulta algo esencial para la supervivencia.

Por otro lado, uno de los problemas del estudio de las representaciones es que no se puede acceder a ellas directamente, sino de modo indirecto, a partir de deducciones de lo que hacen o dicen los sujetos (Delval, 2007, 2013).

Precisamente, el conocimiento social es un área de estudio relativamente nueva. No obstante, el interés por el estudio del conocimiento social ya se encuentra en obras como la del psicólogo William James (Enesco, Delval y Linaza, 1989). Con todo, no fue hasta la década de los 60 y principios de los 70, cuando los psicólogos se deciden a desarrollar investigaciones desde esta óptica (Enesco, Delval y Linaza, 1989; Delval, 1990). Una desatención que se vio motivada por el influjo de la corriente conductista que apenas se ocupó de estudiar la organización del conocimiento. Sobre todo, al creer que la conducta del individuo era un reflejo del ambiente en el que se desarrollaba. Sin embargo, ya en los años 70, varios psicólogos se centraron en analizar el origen de las conductas sociales. El desarrollo de la psicología cognitiva contribuyó a este avance. Esta no solo puso de manifiesto la insuficiencia de los análisis que

únicamente se fijaban en la conducta, sino que subrayó la importancia que tiene estudiar el conocimiento por su carácter indisociable con la conducta. Así, varios psicólogos, influidos por los trabajos de Piaget, señalaron que para el desarrollo social era esencial que el niño formara representaciones de los otros y de sí mismo.

Tanto es así, que el conocimiento social, en un primer momento, se definió como el conocimiento de los otros, de uno mismo y de las relaciones con los demás (Del Barrio, Hoyos, Padilla y Lara, 2013). Sin embargo, esta área incluye el estudio de otros dos problemas: el conocimiento moral y convencional; y el conocimiento de las instituciones y la organización social (Delval, 1994b, 2007).

El conocimiento moral y convencional es una línea de investigación abierta a partir de los trabajos de Piaget y Kohlberg. Estos hablan de la adquisición de normas y reglas que regulan las relaciones con los otros. Mientras que las normas morales regulan los aspectos más generales de las relaciones interpersonales, las normas convencionales lo hacen de otros aspectos propios de cada comunidad. Por ejemplo, las costumbres o los modos de cortesía y saludo.

El conocimiento de las instituciones y la organización social es el estudio del conocimiento propiamente social, ligado al análisis de las instituciones en las que el individuo, como ser social, se halla imbuido. En general, se trata del funcionamiento de la sociedad en sus distintos aspectos.

En esta línea de ideas, Turiel (1989), cuando discute los dominios del conocimiento social, identifica tres ámbitos de estudio diferenciados. En concreto, distingue las siguientes tres categorías: *a) la psicológica*, que alude al conocimiento de las personas, esto es, los conceptos que uno tiene sobre los otros; *b) la social* o de *organización social*, que corresponde al conocimiento de los sistemas de relaciones sociales, es decir, las ideas acerca de cómo interactúa la gente o cómo se relacionan las personas de manera sistemática entre sí; *c) la moral*, que se refiere a los juicios morales prescriptivos respecto a cómo debe comportarse la gente entre sí. Este se articula a partir del sentido de justicia.

Por otro lado, siguiendo a Delval (1989, 1990, 1994b, 2007), es importante notar que el conocimiento social es un campo enormemente amplio con límites bastante difusos. No obstante, existen dos temas centrales en la representación social: el orden político y el económico que, según Delval (1989, 1990, 1994b, 2007), son la columna vertebral del conocimiento social. Aun así, existen otras muchas cuestiones sociales que se enmarcarían dentro del área del conocimiento social. Entre los aspectos, propiamente sociales, objeto de estudio se encontrarían, por ejemplo, el estudio de las concepciones acerca de la familia, las clases sociales, la nación, la historia o la guerra y la paz.

Tal y como apunta Delval (1989, 1990, 1994b, 2007), los distintos campos de la representación del mundo social tienen características bastante diferentes y grados de dificultad desigual. En tanto que en algunos casos solo basta con comprender ciertas regulaciones sencillas –sobre los usos sociales– en otros casos hay que entender sistemas simples o, más bien, amplios. En este último caso, esto resulta mucho más complejo, dada la existencia de subsistemas que están en la base de ese primer sistema, el cual organizan. Para entender este último tipo de sistema, catalogado como complejo, el niño necesita ya disponer de instrumentos cognitivos de tipo formal, los cuales forma, a una edad ya avanzada, gracias a la interacción y maduración cognitiva.

Llegados a este punto es preciso señalar que el núcleo de esta tesis doctoral se enmarca dentro de este prisma: el conocimiento social propiamente dicho. El estudio de la ciudadanía; la esclavitud; la nacionalidad; los derechos y los deberes; y las formas de gobierno son tópicos propiamente sociales, ligados al conocimiento de la organización de la sociedad y el funcionamiento de las instituciones. No obstante, como ya adelantamos en la introducción, también se tratarán otros aspectos sociales en este trabajo, como las actitudes hacia los demás, y también educativos, resumidos en el tratamiento y concepción acerca de la asignatura de Educación para la ciudadanía, y por tanto, un tanto más alejados del ámbito del conocimiento social.

## 1.2. La ciudadanía

### 1.2.1. Aproximación conceptual

El concepto de ciudadanía es uno de los conceptos sociales más complejos (Bolívar, 2007a; Ichilov y Nave, 1981; Naval, 1998; Ovelar, 2008). Tradicionalmente, la ciudadanía se ha definido como un estatus jurídico y político, mediante el cual una persona adquiere unos derechos –principalmente civiles y políticos– y unos deberes en relación a la colectividad política a la que pertenece, los cuales le dan la facultad de participar en la *res* pública de su comunidad, que se presupone democrática (Bolívar, 2007a; Ibáñez-Martín, 2006; López-Barajas, 2007; López-Jurado, 2009; Megías, Rodríguez, Megías y Navarro, 2005; Peces-Barba, Fernández, De Asís y Ansuátegui, 2007; Revuelta, 2007; Tuvilla, 2006). Es decir, ser ciudadano significa poder ejercer con garantía jurídica y política una serie de derechos humanos básicos y fundamentales y tener ciertos deberes políticos y jurídicos (Peces-Barba et al., 2007).

De esta definición se extraen tres componentes que conjugan su sentido, estos son, el jurídico, el político y el participativo (Bolívar, 2007a). El carácter jurídico hace referencia al conjunto de derechos y deberes que hace que los individuos sean iguales en una sociedad. El político viene se iguala a la nacionalidad. Esta equiparación formal de la ciudadanía a la nacionalidad supone que la intervención política en la gestión pública del Estado solo concierne a los nacionales y no a otro tipo de habitantes (Irurozqui, 2008). La participación alude a su implicación en la vida pública y social de su comunidad.

Hoy, este concepto ha sido escrutado por dos corrientes de la filosofía política con una tradición dispar, a saber, la liberal y la republicana, las cuales se han detenido en analizar su discurso y sentido (Peces-Barba et al., 2007). Mientras que la primera ha acentuado el papel del individuo y sus derechos, la segunda ha subrayado la necesidad del compromiso cívico y político dentro de la comunidad.

Esta discusión ha dado lugar a dos concepciones de ciudadanía: una ciudadanía *minimalista* y una ciudadanía *amplia* (Bolívar, 2007a). La ciudadanía *minimalista* entiende al ciudadano en términos formales, esto es, como un sujeto con un estatus jurídico asentado en la posesión de un conjunto de derechos y deberes. Esta concepción también le reconoce como miembro de una colectividad, lo que supone su pertenencia a una comunidad política concreta. Esta, a su vez, contribuirá a la formación de su identidad y su vinculación con esta. La ciudadanía *amplia* concibe al ciudadano en términos culturales y políticos como un sujeto activo en la sociedad. Esta acepción supera la pasividad del sentido anterior. Se trata de un ciudadano consciente de que es miembro de una comunidad humana, no limitada al país, donde



comparte un conjunto de valores, comportamientos y obligaciones que se traducen en una implicación comprometida en los asuntos de la comunidad.

Estos dos sentidos se traducen en un ejercicio público también diferenciado (Bolívar, 2007a; Ichilov y Nave, 1981). La ciudadanía *minimalista* se centra en la familiaridad del individuo con el sistema político, como un individuo que ha interiorizado los valores políticos básicos y dispone de un acervo jurídico, político e institucional que le permite participar, de manera responsable, aunque mínima, en los asuntos institucionales de su comunidad. La ciudadanía *amplia* supera el entramado político teniendo en cuenta otro tipo de obligaciones que van más allá de la esfera política. Hablamos de las relaciones que los individuos establecen con el resto de miembros y entidades sociales que posibilitan una mejor convivencia en su comunidad. La participación aquí es exponencial y se dan tanto en el campo político como social.

Por otro lado, varios autores han distinguido dos dimensiones ligadas a la naturaleza de la ciudadanía no siempre coincidentes (Alazzi y Chiodo, 2008; Bartolomé y Cabrera, 2003; Cabrera, 2002; Cabrera, Marín, Rodríguez y Espín, 2005; Chiodo y Martin, 2005; Finocchio, 2005; González, 2009a; Martin y Chiodo, 2007).

Alazzi y Chiodo (2008), Chiodo y Martin (2005) y Martin y Chiodo (2007) sostienen que la ciudadanía tiene una dimensión dual, esto es, *social* y *política*. La dimensión *social* versa acerca de cómo el individuo interactúa con los otros en el medio social. En cambio, la dimensión *política* se articula en la interacción que el sujeto mantiene con los objetos políticos. En este caso, el Estado.

Bartolomé y Cabrera (2003), Cabrera (2002) y Cabrera et al. (2005) postulan que la ciudadanía se compone de dos dimensiones interdependientes, una *política* y otra *psicológica*. La dimensión *política* hace referencia a su estatus legal, el cual atribuye al individuo un conjunto de deberes y derechos que le permiten el acceso a los recursos sociales, laborales y económicos de su comunidad. Esta dimensión se asocia con la justicia. La dimensión *psicológica* se asocia a la identidad, entendiendo esta como el vínculo afectivo que forma la persona con la colectividad a la que pertenece –con la que se identifica y reconoce– que le impulsa a participar en los asuntos en pro de la comunidad. Este sentimiento no se nace con él, sino que se construye a través de los vínculos afectivos –y efectivos– con los demás miembros de la comunidad. Se trata, en última instancia, de un proceso social en el que los ciudadanos comparten valores y normas de comportamiento que promueven la convivencia y les dota de una identidad colectiva.

De un modo similar, Finocchio (2005) identifica una dimensión *política* y otra *comunitaria* cuando discute la esencia de la ciudadanía. La dimensión *política* hace referencia tanto al conjunto de derechos y deberes –con que cuenta todo ciudadano–

como a su ejercicio efectivo en la esfera social. La dimensión *comunitaria* pivota sobre la identidad nacional. Esta incluye el sentido de pertenencia a una comunidad, así como el compartir una historia, experiencia y porvenir con los demás de esa misma colectividad.

Por su parte, González (2009a) argumenta que la ciudadanía consta de una dimensión *política* y otra *jurídica*. La dimensión *política* tiene base griega y emana de la *isegoría*, resumiendo esta como el derecho a la palabra. La segunda, la *jurídica*, entronca más con la perspectiva romana, es decir, la *isonomía*, que apela a la igualdad de derechos cívicos.

Sin embargo, la ciudadanía también es un concepto contestado (Bárcena y Jover, 2005; Bartolomé y Cabrera, 2003; Cabrera, 2002; Cabrera et al., 2005; Haste, 2010; Ovelar, 2008; Ruiz, 2004; Tupper, Cappello y Sevigny, 2010; Tuvilla, 2006; Warwick, 2008). Tanto es así que en la literatura científica han aparecido nuevas conceptualizaciones en relación al constructo de ciudadanía que trascienden su definición convencional. Entre las más significativas, sobresalen los términos de ciudadanía *cosmopolita* o *global* (Cifuentes, 2008; Corts, 2009; Gómez, 2007; Haste, 2010; Lawson y Edmons, 2001; Myers, 2010; Ordóñez, 2010; Vilafranca y Buxarrais, 2009), *europaea* (Mora, 2000; Perales, 2000; Sánchez y Pereira, 2009), *democrática* (Esteban, 2006; Gil, 2000; González, 2012; Tuvilla, 2006; Naval, 1998), *participativa* o *activa* (Corts, 2009; Estellés, 2013; López-Jurado, 2009; Peterson y Knowles, 2009), *plena* (Gómez, 2002), los *'denizens'* o la *'no'* ciudadanía (Bárcena y Jover, 2005) y la *buena ciudadanía* (Dyngneson, 1992; Irurozqui, 2008; López-Jurado, 2009).

La ciudadanía *cosmopolita* hace referencia al lugar en el que el individuo es ciudadano. Por ello, tiene un valor mixto. El sujeto no solo es ciudadano en su municipio, región o nación, sino en el mundo entero. Esta idea, que proviene del concepto estoico *kosmoupolités*, sostiene que cada ser humano habita en dos comunidades: la comunidad local en la que nacemos y la comunidad de deliberación y aspiraciones, que es grande y común. Esta noción transnacional, que supera los límites nacionales y los sentimientos nacionalistas, implica la responsabilidad del ciudadano hacia la gran comunidad mundial y las necesidades ecológicas del planeta. Precisamente, este modelo cívico pretende paliar el nacionalismo y el particularismo etnocéntrico que desencadenan distintos conflictos interculturales. Así, el ciudadano del mundo es el que aprende a desarrollar comprensión y empatía hacia las culturas lejanas y hacia las minorías étnicas, raciales y religiosas que habitan en su comunidad. De ahí que abogue por el reconocimiento de los derechos de los distintos grupos sociales. Además, el ciudadano cosmopolita no olvida el medio ambiente y su preservación, lo cual le lleva a luchar por su conservación en pos de un desarrollo sostenible. Tal vez, esta condición nunca alcance un estatus legal si bien, es posible

que se admita su carácter legal en la medida que el Derecho Internacional admite los derechos humanos como una característica individual universal.

La ciudadanía *europaea* hace referencia tanto al sentimiento de identidad colectiva entre los miembros de la Unión Europea, como a la posesión de una serie de derechos particulares, civiles y políticos, que se otorgan a todas aquellas personas que ostentan la nacionalidad de un Estado que forme parte de esta comunidad política. Entre estos derechos destacan la libertad de circulación, el amparado del Defensor del Pueblo Europeo o a posibilidad de votar en las elecciones europeas. Esta, como la ciudadanía *cosmopolita*, supera los límites territoriales nacionales, pero a su vez, complementa esa ciudadanía original 'nacional'. De ahí que conserve una fuerte base jurídica. No obstante, la ciudadanía *europaea*, a diferencia de la 'nacional', tiene un origen harto diferente, pues no ha nacido de la reivindicación de sus gentes, sino de un acuerdo institucional.

La ciudadanía *democrática* hace referencia a la participación, normalmente activa, de los individuos en el sistema de derechos y deberes que tienen en el seno de las sociedades democráticas que los contienen. Esta presupone que la persona cuenta con un juicio político maduro y un carácter cívico que le permiten participar, de manera responsable, en la sociedad civil. En concreto, en los procesos de toma de decisiones políticas en el seno de una democracia constitucional. Unos procesos que lo que persiguen es la búsqueda de soluciones a los distintos problemas sociales que aquejan a la sociedad en pos de la convivencia pacífica y la justicia social.

La ciudadanía *activa* hace referencia al ejercicio comprometido del individuo en la arena pública e institucional. Aquí, se otorga especial valor e importancia a la implicación individual en todos los asuntos comunes concernientes a la colectividad. Es decir, se pone el acento en la capacidad individual a favor de la cosa pública. El ciudadano activo es alguien que lleva a cabo una variedad de actividades moralmente deseables y también políticas, de acuerdo a su sistema de deberes y valores. Él se siente responsable del entorno que le rodea, de la mejora de su comunidad y del fortalecimiento de la democracia como los aspectos sociales clave sobre los que se tiene que implicar.

La ciudadanía *plena* hace referencia a la posibilidad de ejercicio real de los derechos y deberes cívicos. Por ello, se presta especial atención a las condiciones económicas, sociales y culturales con que cuenta una comunidad para lograr su realización individual. Pero este tipo de ciudadanía conlleva, además, una participación activa y responsable de los ciudadanos ante las cuestiones que se plantean en la colectividad a la que pertenecen. Un compromiso que se acompaña, a su vez, de una actitud de

solidaridad hacia los demás. La misma gira en torno al conocimiento y el respeto hacia los otros. En concreto, hacia su historia, sus tradiciones y espiritualidad.

Los ‘*denizens*’ o la ‘*no*’ ciudadanía hace referencia a la apatía exhibida por los residentes de una nación que, teniendo la posibilidad de participar en la esfera pública, no muestran una inclinación u compromiso personal hacia esta. En especial, hacia su cara política. Se trataría de una deserción cívica que se manifestaría, por ejemplo, en la no asistencia a las urnas. Por ende, esta podría ser considerada la antítesis de la ciudadanía *activa* o *democrática*. Y, explicaría, el debilitamiento ‘ontológico’ que la política sufre en la actualidad. Curiosamente, esta impasibilidad o indiferencia de la ciudadanía hacia la vida pública ya fue notada en la Antigüedad, y algunos políticos y pensadores griegos, sin llegar a este apelativo, reflexionaron sobre esta faceta cívica. Uno de ellos fue el mismo Pericles que, en el siglo V a.C., enunció que aquel que no se ocupaba –para nada– de las cosas públicas, más que un ciudadano tranquilo, era un inútil.

Por último, la *buena* ciudadanía hace referencia a aquellos ciudadanos que, conscientemente, hacen lo correcto a tenor de un código ético y sistema de valores particular. Este perfil se halla sujeto a cuatro características fundamentales: la conciencia, la responsabilidad, la participación y la educación. El buen ciudadano es aquel que, más allá de preocuparse por sus derechos y deberes, se siente interpelado por la injusticia, de tal modo que preocupa activamente por los demás. Para ello despliega un abanico de conductas –solidarias, críticas y comprometidas– en pro de los demás y del sistema institucional. En este sentido, el buen ciudadano debe contar con una serie de competencias personales para poder ejercer sus deberes con responsabilidad. Dichas competencias han de girar en torno a la posesión de valores, actitudes y conocimientos orientados a la convivencia, cohesión social y mantenimiento de la democracia.

Con todo, más allá de una noción genérica de buena ciudadanía, su significado, al igual que el liminal de *ciudadanía*, ha estado mediado, según Irurozqui (2008) por las dos tradiciones filosóficas –la liberal y la republicana– que impulsaron dos modos diferenciados de entender la buena ciudadanía: la buena ciudadanía *civil* y la buena ciudadanía *cívica*. La *buena ciudadanía civil* es deudora de un modelo de ciudadanía, básicamente, individualista y consumidor de derechos, donde las cargas se relegan a un plano secundario. Las mismas se reducen al cumplimiento de la Ley. De ahí que el buen ciudadano *civil* es aquel que se preocupa de sus asuntos personales, orientados a alcanzar su bienestar particular, sin apenas atender a los asuntos sociales nacionales, más allá de lo estrictamente legal. La *buena ciudadanía cívica* descansa en un modelo de ciudadanía donde las virtudes públicas, entendidas como un conjunto de predisposiciones hacia el bien común, tienen un papel capital para la consecución

del bien de la comunidad. Luego, desde esta perspectiva, se entiende que el buen ciudadano *cívico* es aquel que decide racionalmente, pero que, a su vez, se entrega irracionalmente por su patria<sup>1</sup>. Se trata de un ciudadano letrado y con un espíritu público, cualidades que le permiten participar de manera activa no solo por el bienestar de los demás y su comunidad, sino también por las causas políticas democráticas.

### 1.2.2. La ciudadanía convencional: Evolución histórica

La ciudadanía, a lo largo de la Historia, no siempre se ha concebido del mismo modo. Tanto es así, que el significado o contenido del léxico ‘ciudadano’ ha tenido matices bien diferenciados en cada época histórica dependiendo de las circunstancias sociales, económicas, políticas y culturales (Cifuentes, 2008; Costa, 2006; De la Guardia, 2000; Gómez-Llorente, 2007; Maiztegui y Eizaguirre, 2008; Negro, 2006; Peces-Barba et al., 2007; Pérez, 2000; Pérez, 2000b; Revuelta, 2007; Sánchez, 2000).

En la Edad Antigua, en concreto en Atenas, es donde hunde sus raíces la ciudadanía. Exactamente, en el marco de la democracia helena. Es decir, la idea de ciudadanía iba unida a la de democracia. En Grecia, ya funcionaban los mecanismos democráticos, desde el siglo V al 322 a. C. en toda Ática, con Solón y, sobre todo, con Pericles. Se trataba de una democracia directa y asamblearia. Todos los ciudadanos tenían derecho a la palabra y todos podían ser elegidos para la mayoría de los cargos públicos porque se designaban por sorteo. Además, los cargos eran controlados por una asamblea, al principio y al final de la gestión, para evitar –entre otras cosas– que los magistrados intentasen enriquecerse. Igualmente, la democracia ateniense estaba sujeta al imperio de la Ley, la cual se situaba, también, por encima del gobernante.

En este entorno, Aristóteles definió al ciudadano como ‘alguien que participa en los asuntos públicos’ partiendo de su teoría de que el hombre era, por naturaleza, *homo politicus*. En la democracia ateniense, solo los varones libres, mayores de edad y

---

<sup>1</sup> Esta idea ha sido también tratada por otros teóricos como Gómez (2007) quien, sin entrar en ninguna discusión sobre la *buena ciudadanía*, ha sostenido que la relación del individuo con la patria ha sido siempre más emocional que racional. Un vínculo del que nuestra Historia se ha hecho eco, a través de de numerosos escritos de distintos poetas y filósofos. Horacio, en su libro *Odas*, apuntaba “*dulce et decorum est pro patria mori*”, esto es, es dulce y decoroso morir por la patria. De igual modo, otros poetas, entre ellos los griegos, cantaron a favor del amor por la patria. Por ejemplo, Calino y Tirteo. El primero escribió “*es honroso y bello para un hombre combatir con los enemigos, defendiendo su tierra, sus hijos y su legítima esposa*”; el segundo entonó “*hermoso es que un hombre valiente muera cayendo en la vanguardia mientras lucha por su patria*”. Ya, en el siglo XVIII, Cadalso, en sus *Cartas Marruecas*, redactó “*el amor a la patria es ciego como cualquier otro amor; y si el entendimiento no lo dirige, puede muy bien aplaudir lo malo, desechar lo bueno, venerar lo ridículo y despreciar lo respetable*”.

nacidos en la ciudad, tenían el estatus de ciudadano. Es decir, solo los varones de origen conocido, padres de familia, guerreros y propietarios de trabajo ajeno podían disfrutar del derecho a gobernar y ser gobernados en el seno de la polis. El resto, las mujeres, los metecos –extranjeros– y los esclavos estaban excluidos de la ciudadanía. Luego, la democracia era el privilegio de una minoría. Tanto es así que Sócrates ironizaba: “*Algunos la llaman democracia, otros de la manera que más les gusta. En realidad, es una aristocracia con aprobación de la masa*”. En este sentido, se calcula que en la época de máximo esplendor de Atenas –sobre una población entre 300.000 y 400.000 habitantes– solo eran ciudadanos unas 15.000 o 25.000 personas.

Con todo, la ciudadanía griega proporcionaba mucho más que el derecho a la participación en la asamblea decisoria: afectaba al conjunto de la vida social de los atenienses. La pertenencia a una *deme* -circunscripción– daba el derecho a participar en los cultos; a ser elegido jurado en la ciudad y en el campo; a ser designado por suertes para el desempeño de los oficios públicos; a poseer y recibir tierra; y a percibir retribuciones estatales. Igualmente, los *polités* –ciudadanos– podían llevar uniforme, recibir educación militar o intelectual y someter a ostracismo a un gobernante. Estos derechos son, por otra parte, indisociables del acatamiento de la Ley –*nomos*–. Además, de respetar las leyes, el ciudadano debía ser útil –*chrêsimos*– a la ciudad. La participación comportaba una serie de obligaciones. Por ejemplo, contribuir a las obras públicas y religiosas en función del patrimonio.

En Roma se sigue la misma pauta. En la primitiva monarquía romana, de origen etrusco, solo los miembros de las *gentes* –primitivos grupos familiares de donde provenían los patricios– disfrutaban de derechos políticos. Cuando por necesidades militares se admitió a los plebeyos en el ejército, se les otorgó derecho de ciudadanía, pero con restricciones que con el tiempo fueron disminuyendo. Fue en el año 212, cuando el emperador Caracalla, por medio de un edicto –la Constitución Antoniana–, concedió la ciudadanía a todos los habitantes del imperio. Aun así, solo eran ciudadanos los *sui iuris* frente a los esclavos y los sometidos al *pater familias*. En cualquier caso, hubo diferentes modos de ser ciudadano en Roma. Cada uno en función del grado de acceso a los diferentes tipos de derechos civiles, políticos y económicos de la época, los cuales iban descendiendo desde los ciudadanos de pleno derechos, los miembros del Senado –*senatores*– hasta la masa de *proletarii* –cuya única fortuna son sus hijos–, pero cuya miseria no les privó del voto ni de la calidad de ciudadanos.

En la Edad Media, el escenario feudal y la religión fueron los dos instrumentos institucionales que condicionaron la definición de ciudadano. El dominio del papado, a través de la presencia de la Iglesia católica en todos los países de Europa, conduce al cristianismo a teologizar el concepto. Es decir, eran ciudadanos todos aquellos que

hubieran recibido el sacramento del bautismo. De este modo, la condición de cristiano era el instituto que concedía una cuasi 'ciudadanía' desde la óptica de la religión. Por otro lado, en el plano social, las relaciones económicas y sociales, hasta el siglo XV, no contemplaron ni el concepto ni la práctica de la ciudadanía, pues siervos y plebeyos carecían de derechos y libertades individuales. La cultura medieval no está compuesta por individuos iguales, sino por individuos que son a su vez, nobles, clérigos, siervos o reyes. Esta diferenciación, característica del Antiguo Régimen, estaba auspiciada por la religión quien concibió este orden piramidal –jerárquico y estanco– como fiel trasunto de la voluntad divina. En la cúspide estaba la monarquía, considerada de origen divino, y sometida al poder eclesiástico. Debajo de ella de la nobleza y el pueblo llano. Este orden de desigualdad es la vía a través de la cual se desarrolla la vida en la comunidad, sujeta al dominio y la obediencia. Sin embargo, a partir de la Baja Edad Media, con la ruptura de las relaciones entre el Vaticano y algunas Coronas europeas, junto con la emergencia de las primeras ciudades y clases burguesas se retoma el concepto de ciudadano. La misma noción de burgo, de ciudad, se asocia a la condición de ciudadano. Por ende, los habitantes de las ciudades, por el mero hecho de serlo, podían considerarse ciudadanos si eran hombres libres. Además, la ciudad es un cuerpo que otorga esta identidad diferenciando a estos de los sujetos 'extraños'. La ciudad es un espacio de pertenencia, de identidad, donde los ciudadanos participan de las prerrogativas de la ciudad y son 'libres' en tanto que son miembros de un núcleo urbano 'libre'.

En la Edad Moderna, la influencia de la ética luterana y calvinista, las ideas iusnaturalistas y la secularización dieron un nuevo impulso al significado de ciudadano. Los trabajos de Kepler, Galileo y Leonardo da Vinci, junto con el impulso de los modernos métodos científicos de la inducción y deducción matemática, en los que cualquier explicación religiosa estaban excluida, constituyen uno de los más firmes acicates de la secularización. También el Tratado de Westfalia (1648) que acabó con la impronta política de la Iglesia en Europa. Estos hechos crearon un ambiente que propició la libertad de conciencia y la verdadera autonomía moral, núcleo primigenio del concepto moderno de ciudadanía. En este contexto se empezaron a formular los primeros postulados de corte iusnaturalista. Estos escritos imaginaron a un ser humano inserto en un estado de naturaleza como condición previa a la fundación del orden político. Para explicar su instauración los filósofos de la época introdujeron la figura del contrato social. Fue mediante una decisión contractual como los seres humanos salieron del estado de naturaleza y fundaron la sociedad civil. De hecho, con el contrato social los sujetos depositan sus derechos-poderes en manos de un tercero que, concentrando en sí los poderes de todos los sujetos, se convierte en titular de un poder absoluto. Así, nace el soberano, creado por los sujetos, que, para beneficio de estos y su seguridad, funda un orden político. Con anterioridad al

soberano existe un espacio prepolítico de conflicto. En él, el derecho del sujeto, que coincide con su poder, es incompatible con el derecho de cualquier otro. Luego, para que los derechos subjetivos pierdan su potencial conflictivo, atraviesan el filtro del soberano. Este fijará los derechos, deberes y reglas de acción individual. Precisamente, estos enunciados de tradición iusnaturalista –con base en la libertad, la igualdad y los derechos del hombre ‘original’– constituirán los cimientos de una literatura ilustrada que criticará el orden existente proponiendo nuevas alternativas institucionales. Un hecho que alcanzará su clímax a finales del siglo XVIII con Rousseau y su crítica radical a la sociedad coetánea. En su denuncia, Rousseau puntualiza que los hombres no confían el poder supremo a un tercero, sino que crean un ‘yo común’ del que ellos son parte indivisible. De este modo, un individuo solo podrá ser calificado como ciudadano en la medida que participe directamente de la soberanía. Este modelo de ciudadano obedece solo a la Ley, y se aleja de cualquier dependencia personal o gremial y transforma sus derechos naturales en derechos civiles.

En la Edad Contemporánea, la reflexión iusnaturalista y la tradición republicana, volcada en la libertad política y la participación cívica, abrirán un nuevo escenario de comprensión de la ciudadanía. En este contexto, la exigencia de unos derechos y su pertenencia serán el hilo conductor de dos hitos históricos que perfilarán el sentido de la ciudadanía: la Revolución de las Trece Colonias (1776) y la Revolución Francesa (1789).

El conflicto sostenido entre las colonias americanas y la Corona británica, cuyo desenlace fue la independencia norteamericana de la metrópoli, y, la construcción de un nuevo Estado soberano, la libertad fue el símbolo emblemático. Esta libertad se presentó como un contenido universal: un patrimonio constitutivo del ser humano en cuanto tal. Las colonias, que desde el 4 de julio de 1776 se constituyeron en Estados, una vez rotos sus lazos con la metrópoli, redactaron y promulgaron constituciones escritas para salvaguardar los derechos de los ahora ya ciudadanos. Su máximo exponente fue la Declaración de Derechos de Virginia signada ese mismo año. En estos textos, también se establecieron las condiciones que debían reunir los electores y los elegibles del nuevo orden político erigido. De los cuatro millones de habitantes que existían en las trece colonias en la era revolucionaria solo tuvieron derecho al voto ciento veinte mil personas. De este modo, quedaron excluidos de la ciudadanía política los indios, los afroamericanos, las mujeres, los no propietarios, los católicos y los realistas. Además, los Padres Fundadores idearon un sistema político –el Republicano Federal– que dificultaba la introducción de cambios consustanciales que ampliasen la ciudadanía. Luego, a pesar de que el fin último de la Revolución fue la defensa de los derechos y libertades humanas, pronto triunfaron las posiciones conservadoras.



Desde ese momento, la lucha por los derechos civiles y políticos se constituyó como un progreso que, lejos de ser lineal, sufrió varios retrocesos. Uno de los colectivos que mejor encarna esta lucha en el contexto norteamericano fueron las mujeres y los afroamericanos. A pesar de la existencia de enmiendas constitucionales que reconocían, primero, la libertad de los antiguos esclavos, y, después, les otorgaban derechos políticos, la estructura federal permitió la introducción de leyes en los distintos Estados –las *Jim Crow*– que impusieron no solo la no participación política, sino también la segregación racial. Con todo, la guerra de Secesión supuso un avance en la conquista de la ciudadanía. Tras la contienda los afroamericanos obtendrían la ciudadanía civil y la participación en el sistema político. En este sentido, dos enmiendas, aprobadas en el Congreso Federal, son dignas de destacar: la Enmienda Decimocuarta (1868) y la Enmienda Decimoquinta (1870). La primera concedía los derechos de ciudadanía política a los antiguos esclavos –“*Todas las personas nacidas o naturalizadas en los Estados Unidos y sujetas a su jurisdicción serán ciudadanos de los Estados Unidos y del Estado donde residen*”– y a la vez castigaba a las élites sureñas, privándolas del ejercicio político institucional –“*No podrá ser senador o representante en el congreso o comisario para presidente y vicepresidente o desempeñar empleo alguno civil o militar*”–. La segunda establecía garantías para que el derecho al sufragio de los ahora libertos no fuese nunca violado –“*Ni los Estados Unidos ni ningún Estado podrán denegar o coartar a los ciudadanos de los Estados Unidos el derecho al sufragio por motivo de raza, color o previa condición de servidumbre*”–. Sin embargo, la inclusión de un grupo social en el disfrute de la ciudadanía política, en este caso los afroamericanos, coincidió con la continuación de la exclusión de otro: las mujeres. En concreto, se introdujo la palabra ‘varón’ como límite de los depositarios del nuevo derecho.

No obstante, los gobiernos de los distintos Estados Sureños pronto empezaron a utilizar artimañas legales para alejar a los afroamericanos de la ciudadanía política. En primer lugar, se creó un nuevo impuesto. Todos aquellos que quisieran ejercer el derecho al sufragio debían pagar dos dólares y presentar el recibo en la mesa electoral. También, se exigió llevar dos años como residente en un mismo lugar para poder votar. Además, si algún ciudadano había tenido problemas con la autoridad –por robo, perjurio, blasfemia o bigamia– quedaba excluido de su derecho al sufragio. Además, se introdujo la ‘cláusula de la comprensión’, que exigía: *a)* ser capaz de leer cualquier sección de la Constitución del Estado; o *b)* comprenderla, dando una interpretación razonada de esta si un segundo se la leyese al elector. Curiosamente, estos requisitos tan exigentes privaban del derecho al sufragio no solo a los afroamericanos, sino también a las clases populares de blancos. Para paliar el agravio a los blancos se ideó la ‘Norma del abuelo’. Esta Ley establecía que todo individuo, cuyos padres pudieran votar en 1867, tenía el derecho al sufragio. Con esta disposición se cerraba el

problema, pues los antepasados de los blancos ya votaban con anterioridad en los Estados del Sur y los de los afroamericanos no.

Asimismo, las élites blancas sureñas lograron imponer la segregación. Primero, prohibieron que los niños negros acudiesen a las mismas escuelas que los blancos. Después, que compartiesen el espacio en los locales y en los medios de transporte públicos. Así, hubo que esperar hasta 1954 para que el Tribunal Supremo fallase a favor de inconstitucionalidad de la segregación en los centros educativos, y a 1956 en los autobuses. Pero no fue hasta 1964 cuando se promulgó la Ley de Derechos Civiles, por la que se protegía el derecho al voto de todos los norteamericanos y se declaraban inconstitucionales las pruebas de alfabetización. Y, ya en 1966, se cesó el pago de impuestos como condición previa al ejercicio del derecho a voto. A ello ayudó la Ley de Derechos Electorales promulgada en 1965. Así, a principios de los 70, todos los norteamericanos pudieron ejercer sus derechos políticos como ciudadanos.

Por último, es preciso puntualizar que las mujeres accedieron a la ciudadanía política en 1920, gracias a la Decimonovena Enmienda –*“El derecho de los ciudadanos de los Estados Unidos al voto no será negado o menoscabado por los Estados Unidos, ni por ningún Estado, por motivos de sexo”*– certificada por el secretario de Estado Bainbridge Colby.

En Europa, las ideas de la ilustración culminaron con la Revolución Francesa, que supuso el triunfo de la burguesía y el reconocimiento de los derechos civiles y políticos a todos los ciudadanos. Fue el fin del Antiguo Régimen y de la monarquía absolutista. Una de sus mejores expresiones fue la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. En ella se proclamaba la igual dignidad de todos los seres humanos y se reiteraba el lema revolucionario de la libertad, la igualdad y la fraternidad. Ahora bien, los presupuestos de esta declaración no alcanzaron a la mujer, la cual quedó excluida de los derechos civiles y políticos que sí se otorgaron al varón.

No obstante, esta declaración más que otorgar declara que han existido siempre. De ahí que la nación francesa anuncie al mundo la existencia de unos derechos apriorísticos que la misma naturaleza atribuyó al ser humano, y, que el despotismo de los siglos precedentes los había conculcado. Por tanto, se privilegia el léxico iusnaturalista de la época anterior. Además, el individuo no solo se contempla como titular de un espacio de libertad, sino también como un sujeto políticamente activo. Pero la lucha por los derechos civiles y políticos no termina aquí. Es más, continúa a lo largo de todo el siglo XIX.

Aunque a comienzos del siglo XIX se podía hablar de un estatus general de ‘ciudadanía’ en la medida en que los derechos civiles se habían afianzado, sobre todo, por el empuje del movimiento obrero y la Revolución Industrial, el sufragio aún no

formaba parte de dicho estatus. El derecho de voto era todavía el monopolio de una reducida clase económica.

Los textos que siguieron a la Constitución francesa de 1791 y 1795, en otras naciones europeas –como España– fueron un fiel reflejo de su idea de ciudadanía restrictiva. En concreto, la Constitución de 1791 restringió el derecho a voto a partir de la distinción entre *ciudadano francés* y *ciudadano activo*. La primera categoría hacía referencia a todo aquel varón nacido y residente en Francia –como aquellos extranjeros que se instalaban en territorio francés y prestaran juramento cívico– que disfrutaran de una serie de derechos ligados a esta condición. La segunda, la *ciudadanía política*, exigía el cumplimiento de una serie de requisitos: un domicilio fijo; el pago de una contribución directa ‘por lo menos igual al valor de tres jornadas de trabajo’; la independencia personal –de la que no disponían los sirvientes domésticos–; una vinculación militar, a través de la guardia nacional, y política, mediante juramento cívico con el Estado; y una posición ‘respetable’ que significaba no estar sometido a proceso ni ser deudor insolvente.

De un modo similar, la Constitución de 1795 continuó con la suspensión de los derechos políticos de los sirvientes domésticos y, al tiempo, introdujo la primera exigencia explícita de una capacidad mínima. Todos los jóvenes que, al cumplir los 21 años, desearan adquirir la condición de ‘ciudadano francés’ tendrían que demostrar que sabían leer y escribir, y, además, ejercer una profesión mecánica.

En España, siguiendo el modelo francés, se estableció una tajante separación entre los *españoles* y los *ciudadanos* en la Constitución de 1812. Según esta distinción, los *españoles* eran todos los hombres libres, nacidos y avecinados de España –tanto en la península como en las colonias–, y los extranjeros que, por medio de la ‘carta de naturaleza’, pudiesen disfrutar de esta condición y, con ella, la libertad civil, la propiedad y otros derechos legítimos derivados de esta. En cambio, a los *ciudadanos* se les reconocía la posibilidad de elegir y ser elegidos para los empleos municipales o como representantes de la nación. De la ‘apreciable condición de ciudadano’ quedaron excluidos cinco grupos de individuos: *a)* los españoles de origen africano –las castas–, salvo que hubieran realizado servicios cualificados a la patria; *b)* los sirvientes por no tener empleo, oficio o modo de vivir conocido; *c)* los incapacitados; *d)* los deudores; y *e)* los sometidos a procesos criminales. Además, en 1830 se añadió la exigencia de la capacidad: para acceder a la condición de ciudadano sería necesario saber leer y escribir.

En suma, en esta época tres eran los criterios que definían el estatus de ciudadano, a saber, la utilidad, la autonomía personal y la capacidad. La utilidad suponía desempeñar un oficio útil y, a veces, pagar un impuesto aunque fuera reducido, con lo

que quedaban fuera los mendigos y vagabundos. La autonomía personal excluía a los menores de edad o a quienes, por estar vinculados a un amo, no contaban con la independencia suficiente para ejercer los derechos políticos. También, a las mujeres. La capacidad exigía saber leer y escribir.

Tras la caída del imperio napoleónico, la reacción conservadora, que identificaba la democracia con la violencia revolucionaria, llevó al endurecimiento de los requisitos para alcanzar el título de ciudadano. En España esto se plasmó en la norma electoral de 1836. Hubieron de pasar más de cincuenta años hasta el establecimiento del sufragio universal con la Ley de 1890. No obstante, durante el Sexenio revolucionario (1868-1874) este también se contempló.

En el contexto internacional, el pleno reconocimiento del sufragio universal, para los varones en algunos Estados y para ambos géneros en otros, se produjo tras el fin de la I Guerra Mundial. En 1918 el Reino Unido otorgó el derecho a voto a los varones mayores de 21 años y a las mujeres propietarias o viudas de propietarios mayores de 30 años, al tiempo que se recortaba el voto plural. Solo a partir de 1928 pudieron votar todas las mujeres mayores de 21 años. Un recorrido que fue dispar en el resto de naciones occidentales con tiempos bastante diferenciados. En España, las mujeres pudieron votar en 1933, mientras que en Suiza, por ejemplo, tuvieron que esperar hasta 1971. Varios factores contribuyeron a esta conquista. Entre ellos, caben destacar los siguientes: el establecimiento de los regímenes democráticos en los nuevos Estados –como Alemania o Austria tras la derrota de los Imperios centrales–; la extensión de la educación y la reducción de los niveles de analfabetismo; el desarrollo económico subsiguiente a la industrialización, la urbanización y el ascenso de la burguesía y clases medias; y los movimientos ciudadanos que, en el caso del sufragio femenino, fueron abanderados por distintas mujeres bizarras, como por ejemplo, Clara Campoamor en España o Emmeline Pankhurst en Gran Bretaña.

Empero, la ciudadanía en pleno siglo XX sufre un profundo revés en prácticamente toda Europa. El totalitarismo europeo que dominó buena parte de nuestro continente durante toda la primera mitad del siglo XX anuló las libertades y los derechos de los individuos, convirtiéndolos en simples piezas mecánicas al servicio del Estado-Nación. Además, socavó los presupuestos del sistema democrático. Máxime, al concentrar los tres poderes del Estado en una sola persona a la que se debía lealtad y obediencia. Ejemplos de este tipo los encontramos en las dictaduras que se asentaron en España (Franco), Alemania (Hitler), Italia (Mussolini), Portugal (Salazar) y Rusia (Stalin). De todas, la más devastadora fue la dictadura de Alemania, no solo por extender sus tentáculos políticos sobre la mayor parte de los Estados europeos circundantes, provocando la II Guerra Mundial, sino también por el genocidio pretendido sobre algunos pueblos y colectivos, entre ellos, el judío. Se calcula que cerca de seis millones

de judíos fueron masacrados por las Fuerzas alemanas durante el tiempo que Hitler estuvo en el poder. Desde una teoría de la raza, que propugnaba la desigualdad racial y la supremacía de la raza aria, se articuló el discurso de odio al judío y su desigualdad jurídica. De ahí que sea imposible reconocer como ciudadano alemán a quien no pertenezca a su comunidad de sangre. Precisamente, estos presupuestos antisemitas fueron los que inspiraron la legislación desarrollada en Alemania en la primera mitad del siglo XX para marginar a los judíos de la vida política y civil de la nación. Una ofensiva que como hemos mencionado terminó en su aniquilación sistemática. Con todo, de esta cruenta guerra nació un pacto internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en el que se intentó reflejar el significado de la ciudadanía a través del reconocimiento institucional de una serie de derechos universales e innegables a cualquier ser humano.

### 1.2.3. Estudios previos sobre la ciudadanía y la noción de ciudadano liminal

#### 1.2.3.1. Estudios etimológicos

Una línea de investigación abierta, por algunos profesionales del área de las Ciencias Sociales, se ha centrado en examinar el origen de la palabra y su significado en varios textos y manuscritos (Ibáñez-Martín, 2006; Mora, 2009; Ruíz, 2000).

Ibáñez-Martín (2006), después de efectuar una revisión de diferentes documentos históricos, concluye que el término ciudadano aparece en España entre el año 1220 y 1250, mientras que para el de ciudadanía habría que esperar hasta el año 1500. En concreto, con el término ciudadano se comenzó nombrando a la baja nobleza de Cataluña y Valencia. Estos eran los ‘ciudadanos honrados’ de Barcelona, Lérida, Gerona y Tortosa, que gozaban de responsabilidades en el gobierno de la ciudad. Pero también estaban los ‘ciudadanos de inmemorial’ de Valencia, así ennoblecidos, por haber colaborado con Jaime I en la conquista de la ciudad.

Mora (2009) examina el concepto de ciudadano y ciudadanía, recogido en diferentes diccionarios, con el objetivo de observar su evolución semántica. Para ello, recopila diferentes volúmenes, de la Real Academia Española de Lengua, publicados a lo largo de doscientos años. Igualmente, consulta el Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana de Corominas (1955-1957) y el Tesoro de la Lengua Castellana de Covarrubias (2006). Esta autora evidencia cambios en su definición a lo largo de los siglos, incluso, dentro de un mismo siglo. En el siglo XVIII, el ciudadano se define, en 1729, como el vecino de una ciudad que goza de ciertos privilegios y soporta cargas que no puede relegar. Sin embargo, en 1780, quizá por influencia de la Ilustración, se añade el sintagma hombre bueno a la acepción. Igualmente, se aclara que, en

Cataluña, es grado de nobleza inferior al de Caballero. Curiosamente, en 1791, este último apelativo cambio, indicando que el ciudadano es aquel que tiene un estado medio entre el de caballero y oficial mecánico. En el siglo XIX, aparece, entre 1803 y 1843, el lema 'ciudadanía' como calidad y el derecho de un ciudadano. No se aprecia ninguna enmienda más. No obstante, en 1852 se incorpora a su sentido un nuevo atributo jurídico: la posesión de derechos. En el siglo XX, la entrada 'ciudadanía' se ajusta, en 1927, añadiéndose, como segunda acepción, el civismo. Aunque en 1936 la entrada 'ciudadanía' vuelve a su redacción anterior, el término ciudadano evidencia una mejora significativa en cuanto a su descripción. El ciudadano es aquel natural o vecino de una ciudad; perteneciente a la ciudad o a los ciudadanos; el habitante de las ciudades antiguas o de Estados modernos como sujeto de derechos políticos y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país; el que en el pueblo de su domicilio tenía un estado medio entre el de caballero y el de oficial mecánico; hombre bueno. En este sentido, la autora advierte que esta definición es casi la que se mantuvo hasta nuestros días, lo cual da cuenta de que la censura no revisó de manera exhaustiva todos los términos, ya que de lo contrario no habría permitido su tercera acepción. En 1970, se presenta la redacción casi definitiva de ciudadanía, aludiendo a la calidad y derecho de ciudadano; y al conjunto de ciudadanos de un pueblo o nación. Entre 1983 y 1989, haya nuevas soluciones con la síntesis de la titularidad en relación a los derechos y deberes de carácter político y la vinculación a una comunidad organizada a modo de Estado. En el siglo XXI, en el 2001, se aprecia una ampliación del vocablo ciudadanía que alude al comportamiento propio de un buen ciudadano.

Ruiz (2000) consulta varios diccionarios y enciclopedias, lingüísticas y pedagógicas, con el objetivo de analizar el sentido de los términos ciudadano y ciudadanía. En un primer momento, revisa cuatro diccionarios españoles, impresos entre 1967 y 1992, descubriendo que el término ciudadano se refiere, básicamente, a la posesión de derechos y la participación. Una participación de la que se infiere una contribución a la mejora del bien público e interés común. En un segundo momento, recopila catorce volúmenes, dos enciclopedias y doce diccionarios, de carácter pedagógico, editados entre 1964 y 1997. En este caso, todos los textos revisados fueron publicados en España, a excepción de una enciclopedia, que fue publicada en Inglaterra. Sorprendentemente, descubre que el término ciudadanía no ha sido incluido en ningún material educativo de los leídos. No obstante, encuentra que en ocho manuales se contempla el vocablo 'educación cívica', lo que, a su juicio, supone una preocupación por la formación de la ciudadanía en el ámbito educativo, aunque, sin detallar qué tipo de sujeto es el que debe formar.

### 1.2.3.2. Estudios empíricos

Una segunda línea de investigación versa sobre el análisis de las concepciones que mantienen las personas acerca de lo que es un ciudadano. En este sentido, se han desarrollado varios estudios tanto en el extranjero como en España.

En el panorama internacional, destacan los estudios realizados en Estados Unidos, Europa, Latinoamérica y Asia. En primer lugar, comenzaremos exponiendo los estudios llevados a cabo en Estados Unidos, después en Europa y Latinoamérica, y por último en Asia.

Pak (2000) examina las concepciones de los adolescentes de una escuela de Seattle, durante la II Guerra Mundial, a través del análisis de sus producciones escritas. Exactamente, las composiciones que revisa fueron redactadas, entre 1941 y 1942, por estudiantes de 12 a 14 años, en su mayoría japoneses –Nisei–, en vísperas de su encarcelación. Para la mayoría de los estudiantes de esta escuela, la ciudadanía significa aceptación de los individuos, con independencia de su contexto étnico y características raciales, en especial, por el color de piel.

Thorson (2012) entrevista a veintinueve adolescentes y jóvenes, entre 18 y 29 años, con el objetivo de conocer cuál es su idea acerca de la ciudadanía. Este autor descubre que la ciudadanía es conceptualizada de cuatro formas diferentes en función del contexto –local o global– y la orientación –individual o colectiva– que tuvieron los participantes en sus definiciones. Una primera idea de ciudadanía es *hiperlocal e individual*. En este caso, el ciudadano se concibe como una buena persona que se implica en el cuidado de la familia, los amigos y pone todo su empeño en el trabajo. Una segunda idea es *hiperlocal y colectiva*. En este caso, el ciudadano centra sus esfuerzos tanto en la familia como en su comunidad. Aquí el ciudadano participa en su ciudad, de una manera no política, colaborando con otros en proyectos al servicio de la comunidad. La tercera imagen de la ciudadanía es *global y colectiva*. Los participantes ubicados en este nivel entienden al ciudadano como un actor activo, que forma parte de movimiento organizados o que trabaja con otros en campañas políticas. La última idea es *individual y global*: el ciudadano es alguien que cambia su conducta en pos de la mejora del mundo. En este sentido, Thorson (2012) descubrió que los jóvenes que estaban más políticamente comprometidos tenían una idea la ciudadanía más ‘individual y global’. Además, encontró que los adolescentes y jóvenes que no habían asistido a la universidad mostraban una imagen de la ciudadanía articulada en términos más individuales e hiperlocales que sus homólogos que tenían formación universitaria.

En Europa, Lawson y Edmons (2001), en un estudio en el que indagan varios temas cívicos, solicitan a ciento treinta y ocho estudiantes universitarios del Reino Unido que

definan lo que es para ellos un ciudadano. Estos autores descubrieron diez rasgos definitorios ligados a la condición de ciudadano, de carácter no excluyente, que presentamos a continuación atendiendo al orden de frecuencia en su respuesta: ser miembro de una sociedad (48%); ser miembro de una comunidad (36%); ser responsable con las propias acciones (21%); atender a las reglas de la sociedad (17%); tener derechos y responsabilidades (14%); respetar a los demás (10%); participar de manera activa (9%); estar ligado a la democracia (6%); preocuparse por los demás (4%); y sentido de identidad (4%). Dadas estas categorías la imagen del ciudadano, que poseen los estudiantes británicos, tiene un trasfondo claramente legal y de inclusión contextual.

Koutselini (2002) entrevista a cincuenta estudiantes universitarios greco-chipriotas acerca de lo que es un ciudadano. Este autor encuentra que los estudiantes mantienen cinco ideas diferentes de lo que es la ciudadanía. La primera noción la denomina *reconocimiento de la ciudadanía*. Esta, citada por el 6% de los participantes, entiende al ciudadano como un sujeto provisto de derechos y deberes. La segunda noción la denomina *ejercicio de los derechos y los deberes*. Esta idea, compartida por el 22% de los estudiantes, admite que un ciudadano es aquel que obedece la ley y se comporta de acuerdo a ella. La tercera noción la llama *compromiso*. Esta visión, enunciada por el 36% del alumnado, concibe al ciudadano como alguien que participa en política y en el servicio a la comunidad y, también, como voluntario en asociaciones. La cuarta noción la bautiza como *actitud reconstructiva y acción*. Esta imagen, que la mantuvo un 32% de los estudiantes, concluye que el ciudadano es una persona crítica, que lucha y contesta a las instituciones por conseguir unas mejores condiciones sociales y políticas mejores. La quinta representación la nombra *actitud interactiva y acción*. En ella se agrupan un 4% de los participantes, quienes conciben al ciudadano como alguien comprometido, a escala nacional y global, por el beneficio de la comunidad, crítico y que acepta la diversidad. Por ende, los jóvenes greco-chipriotas mantienen una concepción de la ciudadanía mucho más activa que pasiva.

Rowe, Sainsbury, Benton y Kerr (2012) indagan en las concepciones de los adolescentes británicos, entre los 13 y 20 años, en torno a la importancia que otorgan a doce descriptores adheridos al sentido de la ciudadanía. Sus datos evidencian que las características más importantes ligadas a la ciudadanía fueron, por ese orden: asegurarse de que todo el mundo sea tratado con justicia; ser un buen ciudadano; cumplir la Ley y tus responsabilidades; colaborar; tener derechos; pertenecer a una comunidad; mantener tus creencias; cuidar el medio ambiente; compartir ideas y escuchar; ser activo en la comunidad; y votar. En este sentido, los autores destacan el incremento experimentado por la característica 'tener derechos', la cual fue subrayada por poco más del 40% de los adolescentes a los 13-14 años y por más del 80% de los



participantes a los 19-20 años. Un incremento similar, de acuerdo a la edad, se produjo en las categorías: colaboración, asegurarse de que todo el mundo sea tratado correctamente y el cumplimiento de las obligaciones y la Ley.

En Latinoamérica, Valderrama (2004), en su investigación con adolescentes, de 13 a 17 años de Bogotá, descubre dos nociones de ciudadano: el ciudadano *crístico* y el ciudadano *tradicional*. Los adolescentes que conciben la ciudadanía desde una perspectiva cristiana conciben al ciudadano como alguien que presta amor, servicio y se sacrifica por los otros bajo los preceptos de la fe. En este sentido, se considera que la ciudadanía es un servicio que se presta a una comunidad: el barrio o el propio país en el que se reside. En este último caso, los adolescentes que se fijaron en la nación, incluyeron en su definición el amor y el respeto a la patria, hasta tal punto de dar incluso la vida por ella. Por otro lado, los adolescentes que manejaron una idea tradicional de la ciudadanía la entendieron como un estatus jurídico, articulado en un conjunto de derechos y deberes, legalmente constituido. En general, la noción más prevalente, en el imaginario de los adolescentes, fue la relativa a su estatus legal.

Araújo-Olivera, Yurén, Estrada y de la Cruz (2005) estudian la manera en la que los adolescentes mexicanos, de 12 a 15 años, representan la ciudadanía. Para estos adolescentes ser ciudadanos significa formar parte de un colectivo y tener una serie de derechos y obligaciones. Ese colectivo se reconoce en un 'nosotros' que se identifica con el territorio (el país), la historia (la patria), la cultura (el pueblo), el marco jurídico (la constitución) o un proyecto común (hacer algo juntos). Igualmente, estos autores exploran sus ideas acerca de cuándo el individuo adquiere el título de ciudadano. En general, la mayoría de los adolescentes señaló desde el momento en que se tiene conciencia de esta condición.

Ovelar (2008) se aproxima a las representaciones de un grupo de estudiantes universitarios venezolanos a los que les pregunta qué es un ciudadano. Este autor observa que el concepto de ciudadano, que manejan los estudiantes venezolanos, se articula en torno a cinco ejes excluyentes con características diferentes. La noción dominante fue la pertenencia a un territorio: un país, una ciudad, un Estado o una nación. Es decir, el ciudadano sería cualquier miembro de sociedad, que nace y vive en un país o comunidad. La segunda noción más prevalente, fue ver al ciudadano como aquél que cumple con sus deberes, respeta las normas y exige sus derechos. La tercera idea, asocia el ser ciudadano con la colaboración y el trabajo por el bien común. La cuarta, simplemente lo ve como un ser humano: como todas las personas y seres vivos pensantes. La última, lo liga a alguien con valores y conciencia. Además, los adolescentes notaron una serie de condiciones políticas para poder ejercer la ciudadanía. Entre las razones que citaron, destacan el derecho a participar, elegir, votar; la libertad; el respeto; y la existencia de un Estado democrático.

Echevarría (2011) indaga en las percepciones de un grupo de diez adolescentes de Bogotá, maltratados o abandonados, en relación a su idea de ciudadano. Los adolescentes, con estos antecedentes, conciben la ciudadanía a partir de cinco principios morales y normativos: la solidaridad, la cortesía, la postura crítica, la sostenibilidad de la familia y los marcos legales. Así, que la ciudadanía es tener derechos y cumplir los acuerdos normativos, pero también mostrar una actitud de denuncia cuando las normas son injustas. Igualmente, implica ayudar a los demás y mostrar un trato amable hacia los otros y la familia.

En Asia, Sim, Print y Merrit (2004) analizan las nociones de dos profesores de secundaria, que impartían estudios sociales en dos escuelas públicas de Singapur, en relación a la ciudadanía. Estos autores descubren que ambos profesores tienen una noción divergente de lo que es un ciudadano. Mientras que para un docente la ciudadanía es la unión física y afectiva a un lugar, en general, donde se ha nacido y crecido, para otro la ciudadanía es el deber para con la nación.

Akar (2007) entrevista a 31 adolescentes libaneses, de dos escuelas privadas de Beirut, con el objetivo de conocer cuál es el sentido que estos adolescentes conceden a la ciudadanía. Para estos adolescentes la ciudadanía significa, principalmente, conocer las leyes del país. Pero también, conocer los derechos y responsabilidades civiles a través de dichas leyes. Asimismo, el conocimiento de los derechos humanos emergió como otra de las facultades propias de la ciudadanía, aunque, con menor intensidad que las primeras. Otros conceptos como, el cuidado de la propia salud y el medio ambiente, recibieron mucha menos atención.

En un segundo estudio, Akar (2012) entrevista a diecinueve profesores de Educación cívica, de dieciséis escuelas privadas libanesas, acerca de cómo estos se representan la ciudadanía. Más de la mitad de los docentes concibió la ciudadanía como la unión establecida entre el individuo y el Estado, marcada por la posesión de derechos y el cumplimiento de deberes. Solo tres profesores hablaron sobre una ciudadanía con características más globales que trascendía los límites nacionales. Y solo un profesor se refirió al ciudadano como un mero individuo, en este caso, un ser humano, sin tener en cuenta su género, raza y nacionalidad. Unos resultados que muestran unas concepciones cívicas de corte minimalista, asociadas a la titularidad jurídico-política, sin apenas consideración a otro tipo de fórmulas no convencionales.

En España, la investigación en torno a este tópico se ha efectuado tanto con adolescentes, como con adolescentes y jóvenes, y adultos.

Morán y Benedicto (2003) investigan las concepciones de adolescentes y jóvenes españoles, entre 16 y 22 años, acerca de lo que es la ciudadanía. Sus datos revelan que la mayoría de los adolescentes y jóvenes identifican la condición de ciudadano con

la pertenencia a la comunidad, sin adición de otro tipo de características más allá de la vinculación territorial. No obstante, este reconocimiento comunitario, a veces, se acompaña con sentimientos de orgullo patrio o más local.

Cabrera et al. (2005) pasan un cuestionario a 333 adolescentes catalanes, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años, a los que se les interroga sobre distintos temas cívicos, entre ellos, el significado de ciudadano. En este sentido, los investigadores observaron que el significado que los adolescentes otorgaron al término se ligó a cuatro aspectos de diferente naturaleza: el territorio, la comunidad, lo jurídico y la humanidad. El primer vínculo fue el más prevalente: el 50% de los adolescentes definió al ciudadano como una persona que vivía en la ciudad. La segunda asociación, adherida a la comunidad, citada por el 19% de los participantes, puso el acento en el componente relacional de la convivencia como alguien que respeta. El tercer nexo subraya el componente político-legal, esto es, la posesión de unos derechos y deberes. Dentro de esta categoría se distinguió a quienes solo hablaron de derechos (39%) y deberes (28%) y a quienes hablaron tanto de derechos como de deberes (33%). El cuarto vínculo, unió la idea de ciudadano con la de persona, señalando, un 4%, que un ciudadano era todo ser humano con independencia del territorio. Consecuentemente, los adolescentes catalanes muestran una idea bastante poco compleja de lo que es un ciudadano enfatizando el componente físico en detrimento de otros jurídicos.

Santisteban y Pagès (2009) exploran el concepto de ciudadano que mantienen ochenta y tres estudiantes de 4º ESO, de dos centros públicos, de Barcelona. Estos autores encuentran tres explicaciones de lo que es un ciudadano. La primera se refiere a su condición legal, como alguien que disfruta de una serie de derechos y deberes. La segunda se refiere a la voluntad y el sentimiento particular, como alguien que lo quiere ser sin necesidad de tener ningún papel. La tercera hace referencia a la pertenencia y el trabajo, como alguien que vive y trabaja en el país. Precisamente, las dos nociones más prevalentes en el pensamiento de los adolescentes fueron las dos últimas. Asimismo, se detectaron diferencias entre ambos centros. Mientras que uno de ellos los estudiantes enfatizaron la idea del trabajo y la pertenencia, en otro acentuaron tanto el estatus legal, como la inclinación de quererlo ser.

Ordóñez (2010) encuesta a 2.271 estudiantes de 2º y 4º ESO, de centros públicos y privados de tres comunidades autónomas –en concreto de Madrid, Extremadura y País Vasco–, en relación a la ciudadanía. Sus resultados evidencian dos nociones de ciudadanía básicas: una minimalista y tradicional –como estatus jurídico–; y otra cosmopolita –como alguien que comparte valores y comportamientos más activos y tolerantes–. En este sentido, encuentra que los estudiantes de 2º ESO se inclinan más hacia posturas tradicionales que los de 4º ESO que asumen unas concepciones más

cosmopolitas. En relación al centro, detecta que las escuelas públicas sostienen una orientación más tradicional que las escuelas privadas que, en general, mantienen unas nociones cosmopolitas. En cuanto al género, mientras que las adolescentes tienen hacia una concepción cosmopolita, los adolescentes varones lo hacen hacia el minimalismo.

Estellés (2013) pregunta a 9 profesores universitarios de Cantabria qué es un ciudadano. A este respecto, encuentra cuatro definiciones de ciudadano. La primera, como alguien que es titular de una serie de derechos. La segunda, como alguien que tiene responsabilidades, valores y virtudes. La tercera, como identidad. La cuarta, como alguien que participa de manera activa en la sociedad. Exactamente, dos nociones de ciudadano fueron las que imperaron en el discurso de los docentes: la de un ciudadano responsable, con valores y virtudes; y aquél que se implica en la comunidad. Menos atención se prestó a las otras dos ideas, las cuales apenas se escucharon.

#### 1.2.4. Estudios previos sobre la buena ciudadanía

##### 1.2.4.1 Estudios internacionales

En el panorama científico internacional se distinguen dos tipos de incursiones en relación al estudio de la buena ciudadanía: las investigaciones que se han desarrollado, exclusivamente, dentro de distintas naciones; y aquellas otras que se han llevado a cabo con participantes de varias naciones.

Dentro del primer grupo, destacan los estudios efectuados en América del Norte, Europa, Asia y Oceanía. Tal y como hiciéramos en la sección anterior, comenzaremos presentando la investigación llevada a cabo en América del Norte, primero en Estados Unidos y luego en Canadá, y posteriormente aquella realizada en Europa, seguida de la de Asia y Oceanía.

Dynneson (1992) encuesta a más de setecientos estudiantes de último curso de secundaria superior, de cuatro estados americanos, a los que les pide que valoren las cualidades que caracterizan a un buen ciudadano. Este autor distingue diez características que definen la buena ciudadanía: el conocimiento de los eventos actuales; la participación en la comunidad pública o escolar; la responsabilidad individual; la preocupación por el bienestar de los demás; los valores éticos y morales; la aceptación de la autoridad democrática; la habilidad para cuestionar ideas; la habilidad para tomar decisiones acertadas; el conocimiento político; y el patriotismo. Sus datos evidencian que la capacidad de análisis –o la habilidad para tomar decisiones acertadas– y la ayuda a la familia, los amigos y otros miembros de la

comunidad –o la preocupación por los demás– son los atributos cívicos que consideran más importantes. Otros como, el pensamiento crítico –o la habilidad para cuestionar ideas–; la realización de los deberes –o la responsabilidad individual–; y la conducta moral y ética bajo unos valores de esta naturaleza, se estimaron como moderadamente importantes. Por otro lado, el conocimiento de los eventos actuales, el apego emocional a la nación –o patriotismo– y la aceptación de las figuras políticas instituidas democráticamente, se evaluaron como moderadamente importantes. Por último, mención especial reciben el conocimiento político y la participación que se vieron como irrelevantes. Consecuentemente, estos adolescentes relacionan la buena ciudadanía más con lo social e individual que con lo político.

Sherrod (2003) indaga en las concepciones de adolescentes y jóvenes americanos, del área metropolitana de Nueva York, acerca de lo que significa para ellos ser un buen ciudadano. Dos características emergieron con fuerza: la obediencia a la ley, citada por el 46.7% de los participantes; y la ayuda a los demás, nombrada por el 46.2% de los adolescentes y jóvenes. A estos les siguieron: el respeto a las personas (17%) y ser patriota (11%). Con un índice de frecuencia menor se encontraron seis facultades más: ser productivo (7.5%); estar informado (6.2%); ser honesto (5%); ser un individuo (2.5%); protestar (1.2%) y votar (1.2%). Unos datos que reflejarían una visión cívica bastante limitada para dirigir una elevada participación política fructífera.

Chiodo y Martin (2005) exploran las concepciones de quinientos nueve adolescentes americanos –de zonas rurales, urbanas y suburbanas del suroeste de Estados Unidos– en relación a la buena ciudadanía. Sus datos evidencian que el concepto de buen ciudadano gira en torno a cuatro ejes: la ayuda a los otros; la obediencia a las leyes; el patriotismo y la lealtad; y el respeto a los demás. Precisamente, la ayuda a los otros fue el atributo más mencionado por los adolescentes. Esta cualidad la ejemplificaron con tareas como el voluntariado, la donación de dinero o el trabajo, haciendo cosas buenas por la comunidad. La segunda característica que consideraron más importante fue el acatamiento normativo, básicamente, de las normas de tráfico y del reglamento escolar. Por último, las dos categorías con menor índice de frecuencia fueron el patriotismo y el respeto a los demás. En relación a la primera, se habló de ser leal, patriota y trabajar duro. En relación a la segunda, de tener buen corazón, ser cortés, ser educado y no causar daños a los otros que están a tu alrededor. Por otro lado, los investigadores preguntaron a los estudiantes cómo ellos demostraban la buena ciudadanía. Una vez más, la ayuda a los demás emergió como la principal acción. Esta se tradujo en la ayuda prestada a los otros dentro de la iglesia o en programas educativos en el entorno escolar. También se mentó la colaboración en el hogar, a través de la realización de distintos quehaceres domésticos y el cuidado de los hermanos pequeños.

En un estudio posterior, Martin y Chiodo (2007) examinan a un total de 695 adolescentes americanos, de zonas rurales, con el objetivo de conocer cómo representan la buena ciudadanía y la practican. Cuatro atributos cívicos emergieron en las respuestas de los adolescentes, los mismos que en el estudio inicial, a saber, la ayuda a los demás; el cumplimiento de la Ley; el patriotismo y la lealtad; y el respeto a los demás. Una vez más, la ayuda fue la imagen cívica dominante. En este sentido, encontraron diferencias de acuerdo a la edad. La ayuda a los demás fue considerada en mayor medida por los adolescentes de 13-14 años que por los de 16-17 años. En general, la ayuda la definieron a través de la colaboración en proyectos de la Iglesia; la ayuda a los ancianos; la donación de dinero y alimentos para niños hambrientos; y trabajar en los almacenes en Navidad. La segunda cualidad más citada fue la obediencia a la Ley. Como en el caso anterior, los adolescentes de 13-14 señalaron en mayor medida esta característica cívica que los adolescentes de 16-17 años. Por último, con una tasa de respuesta bastante exigua, se encuentran las otras dos facultades: el patriotismo y la lealtad; y el respeto a los demás. Igualmente, tal y como hicieran en su estudio preliminar, preguntaron a los adolescentes cómo ellos demostraban la buena ciudadanía. La inmensa mayoría de los adolescentes, como era de esperar, indicó la ayuda a los demás. En concreto, en tareas de ayuda a la Iglesia, en programas tribales, o en la misma escuela. También, en actividades de servicio comunitario y en el hogar. Pero los adolescentes, además de ayudar a los demás, señalaron la obediencia a la ley como otra práctica en la que ejemplificaban su buena ciudadanía. Con todo, es importante notar que algunos adolescentes identificaron ser 'buen cristiano' con 'ser buen ciudadano'. En este caso, acciones emanadas de la doctrina religiosa como la ayuda a los otros, la honestidad y el sacrificio personal las equipararon con ser buen ciudadano.

En Estados Unidos, Torney-Purta, Barber y Wilkenfeld (2006) estudian a 2.811 adolescentes de 14 años, con diferente estatus de inmigrante, con el objetivo de comprobar si su noción en relación a la buena ciudadanía varía. Estos autores no encuentran diferencias significativas, a tenor de su procedencia, en cuanto a la comprensión de la buena ciudadanía durante la adolescencia media. En general, todos los adolescentes, con independencia de su origen nacional, coincidieron en señalar el voto, la obediencia a la ley y la participación en actividades que benefician a la comunidad como los atributos fundamentales de un buen ciudadano.

En Canadá, Tupper, Cappello y Sevigny (2010) se acercan a dos centros de secundaria de Regina, con un estatus económico diferenciado, con el objetivo de observar posibles diferencias en relación a la idea de buen ciudadano que mantienen los adolescentes de ambas escuelas. Para los adolescentes, de ambas escuelas, ser buen ciudadano significa principalmente: obedecer la ley; reciclar; actuar de forma que no se

discrimine a los demás; denunciar una injusticia; y pagar los impuestos. Por otro lado, las cualidades que consideraron menos importantes fueron dos: unirse a un partido político y donar dinero. En este sentido, los autores encontraron diferencias en relación a la importancia atribuida a ciertos rasgos cívicos. Estos fueron: unirse a un partido político; seguir los asuntos políticos en los medios de comunicación e Internet; la participación en actividades que beneficien a las personas de la comunidad; donar dinero en la calle; votar; y ser patriota. En todos estos casos, los estudiantes de la escuela con un estatus económico más elevado consideraron en mayor medida estos aspectos que sus homólogos de la escuela con menor estatus económico. Consecuentemente, según los hallazgos de estos autores, la clase social es un poderoso factor que influye en las representaciones acerca de la buena ciudadanía.

En Europa, Sáenz (2007) entrevista a nueve profesores de Educación para la ciudadanía, de diferentes escuelas de secundaria del Reino Unido, con el objetivo de conocer cuál es el sentido que dan al concepto de buen ciudadano. Sus datos evidencian dos planos en la conceptualización del buen ciudadano de carácter complementario. El primero lo denomina *personal*, e implica la posesión de una serie de cualidades y habilidades individuales –como la madurez y el autocontrol–, que ayudarían al individuo a formar sus propios puntos de vista, actuar de acuerdo a ellos y ser capaces de defenderlos de manera eficaz. Todo gracias a la posesión de información. El segundo lo denomina *social*, y hace referencia a la adopción de un papel activo en la sociedad. Es decir, es buen ciudadano aquel que se compromete y tiene contacto con la comunidad en todos sus niveles: local, nacional y global. Luego, la buena ciudadanía para estos docentes conlleva no solo tener el conocimiento y las competencias necesarias para estar informados acerca de los sucesos que ocurren en el mundo, teniendo cada uno su propio punto de vista; sino también participar de una forma responsable y comprometida en la sociedad.

Por otro lado, Dejaeghere y Hooghe (2009) encuestan a 6.330 adolescentes belgas, de 16 años, de ciento doce escuelas, a quienes se les pide que clasifiquen por importancia ocho características dadas que dibujan la buena ciudadanía en una democracia. Estos autores descubren que las cualidades cívicas, más valoradas por los adolescentes, por orden de importancia, fueron las siguientes: obedecer la ley; informar de un crimen; ayudar; votar; ser activo en la comunidad; seguir las noticias; ser activo en organizaciones de voluntariado; y ser activo en la política. Posteriormente, agrupan estos rasgos en tres dimensiones. La primera, la denominan *actos de participación política convencional*. Esta dimensión hace referencia a la participación política convencional y compromiso cognitivo, incluyendo tres ítems: votar, ser activo en política y seguir las noticias. La segunda dimensión la denominan *movimiento social orientado a formas de compromiso activo*. Esta alude al compromiso cívico como la

ayuda y la colaboración en organizaciones de voluntariado y la propia comunidad. La tercera la nombran *respeto a la Ley*. Esta modalidad se refiere a una forma de ciudadanía muy tradicional y pasiva. La misma incluye la obediencia a las leyes e informar de crímenes. En este sentido, se encuentran diferencias en virtud del género. Mientras que los adolescentes tienen una visión de la buena ciudadanía más convencional, las adolescentes se inclinan más por una concepción de compromiso cívico. Sobre todo, se detecta en chicas con un trasfondo religioso y con padres (madre y padre) comprometidos. En cuanto a 'la obediencia a la Ley' esta parece estar ligada, de manera positiva, al interés político y es, por lo general, también más prevalente entre las adolescentes. Finalmente, se mide el efecto de las concepciones acerca de la buena ciudadanía con la intención de voto. Exactamente, aquellos que exhibieron una noción de la buena ciudadanía convencional era más probable que fuesen a votar que aquellos que se representaron la buena ciudadanía como ayuda a los demás.

Rowe et al. (2012), en el trabajo anteriormente citado, indagan, además, en las representaciones de los adolescentes y jóvenes británicos –de 11 a 20 años– acerca de cómo debe ser buen ciudadano. En concreto, seis características fueron las que juzgaron como más importantes, las cuales presentamos por orden: obedecer la Ley; tener interés por las cuestiones de la comunidad; participar en actividades que benefician a la comunidad; escribir a un miembro del parlamento; apoyar a un equipo de fútbol; y unirse a un partido político. Estos autores no encuentran diferencias en función de la edad lo que supone que la noción de un buen ciudadano adulto es estable.

En Asia, Ichilov y Nave (1981) encuestan a mil estudiantes de la ciudad de Tel-Aviv, entre 14 y 18 años, con el objetivo de ver cuál es su concepción en relación al rol de un buen ciudadano. Para ello, piden a los estudiantes que valoren el relieve de treinta y seis atributos cívicos asociados a la buena ciudadanía. Sus resultados evidencian que las seis características cívicas a las que los adolescentes dan más importancia son: la obediencia a las leyes promulgadas por el Estado; la lealtad al Estado; el cumplimiento de los deberes; la preocupación acerca de lo que acontece en el país; la colaboración en los asuntos públicos; y el pago de los impuestos. Curiosamente, la participación en las elecciones solo fue considerada como un atributo capital por el 10.3% de los adolescentes, situándose en el puesto decimocuarto de la lista. La tolerancia también recibió una valoración relativamente baja. De un modo similar, la discusión política con otros, leer periódicos con regularidad y el conocimiento acerca de la política no se ligaron a la idea de buen ciudadano. Tanto es así, que la representación de los adolescentes israelíes se define más en términos de apego al Estado más que a otros posibles marcos. Posteriormente, los autores crearon diez dimensiones de contenido, cinco políticas y cinco no políticas, en relación al concepto



de buen ciudadano. Las dimensiones políticas fueron: la lealtad al Estado; la participación política e implicación; la obediencia a la autoridad; el voluntariado; y la conciencia cívica a través del interés por lo que sucede. Las dimensiones no políticas fueron: la expresión de las creencias y principios; la consideración de los otros; la dedicación a los grupos primarios; la conducta ética; e integridad personal. Los análisis subsiguientes desvelaron que las características cívicas más importantes se relacionaron, en este orden, con: la lealtad al Estado; la conciencia cívica; el voluntariado; la obediencia; la conducta ética; la integridad personal; la consideración de los otros; la expresión de los principios; la dedicación a los grupos primarios; y la participación política. Una vez más, los adolescentes proyectan una orientación de obediencia y lealtad más que de participación. Sobre todo, en la esfera política.

Sim, Print y Merrit (2004), en el estudio ya mentado, llevado a cabo con dos profesores de secundaria singapurenses, del área de Estudios Sociales, encuentran que su concepción de la buena ciudadanía, como la de ciudadanía, es bastante diferente. Mientras que un docente entendió que un buen ciudadano es alguien informado y reflexivo, que tiene interés en los asuntos públicos y es capaz de pensar de un modo crítico acerca de diferentes cuestiones públicas para después tomar una decisión informada; el otro concibió al buen ciudadano como alguien que no causa problemas a la comunidad, obedece las reglas, hace bien su trabajo y tiene en mente un proyecto de vida laboral.

Akar (2007) en su investigación con treinta y un adolescentes libaneses, de dos escuelas privadas de Beirut, también pregunta acerca de la buena ciudadanía. La mayoría de los adolescentes concibe que la protección del medio ambiente; la ayuda a los necesitados; el respeto a las propiedades y opiniones de los demás; la educación; y el sacrificio personal por la patria son los rasgos fundamentales que ilustran la conducta de un buen ciudadano. Secundariamente, los adolescentes mencionaron el cumplimiento de la Ley y el pago de impuestos. Unos datos que evidencian una representación cívica que oscila entre la conducta pasiva y activa con un fuerte acento nacionalista. En este sentido, los modelos de conducta patrióticos incluyeron: luchar por la defensa del país, ser parte de la resistencia y contribuir a la unidad nacional. Por ejemplo, organizando actividades dialógicas que comprometan a personas de diferentes religiones y sectas a unificarse bajo el título del amor a la nación.

En un segundo estudio, en el que Akar (2012) entrevista a diecinueve profesores de secundaria de Educación para la ciudadanía, de dieciséis escuelas privadas del Líbano, y que nombramos con anterioridad, también explora las prácticas adheridas a la buena ciudadanía. La mayoría de los docentes ve el acatamiento y el respeto a los símbolos del país, como la bandera y el cedro; el canto del himno nacional; el cumplimiento de la ley y la promoción de la identidad libanesa en pro de la cohesión

social entre las virtudes propias de un buen ciudadano libanés. Como en su estudio inicial, detecta una fuerte visión convencional de la ciudadanía, marcada por el sentimiento nacionalista.

Alazzi y Chiodo (2008) encuestan a más de quinientos adolescentes, de 13-14 años y 16-17 años, del estado de Jordania acerca de la buena ciudadanía. Además, complementan sus datos con sesenta entrevistas. Estos autores descubren que el concepto de buen ciudadano para los adolescentes jordanos gira en torno a cuatro aspectos, a saber, la ayuda a los demás; la obediencia a la Ley; el patriotismo y la lealtad; y el respeto a los demás. En este sentido, el rasgo cívico más prevalente fue la ayuda a los demás. Sobre todo, en la adolescencia media. En concreto, los adolescentes se centraron en la ayuda a los miembros de su localidad. Por ejemplo, ayudando a las personas mayores, colaborando en temas relacionados con la mezquita, donando dinero e incluso recogiendo basura para mantener la ciudad limpia. El segundo rasgo que más sobresalió fue el cumplimiento de la ley. En este caso, el respeto a la Ley fue citado en mayor medida en la adolescencia media que en la adolescencia tardía. En general, se asoció con el cumplimiento del código de circulación y el reglamento del centro escolar. Los dos atributos que recibieron menos atención por los adolescentes fueron el patriotismo y la lealtad y el respeto a los demás. Igualmente, preguntaron a los estudiantes cómo ellos ejercitaban la buena ciudadanía en el día a día. La ayuda emergió como la característica principal. Los adolescentes dibujaban la buena ciudadanía con regularidad colaborando en el hogar y en ciertas tareas de la comunidad. Sobre todo, aquellas vinculadas con la religión a través de la mezquita. Pero también, obedeciendo las reglas que la autoridad les marca.

En Australia, Prior (1999) explora las concepciones 65 profesores, 62 adolescentes y 27 padres y madres, de una escuela pública del estado de Victoria, en relación a la buena ciudadanía. Este autor descubre cuatro características cívicas fundamentales. La primera, y más notable, la *preocupación social*. Esta hace referencia a la preocupación por el bienestar de los demás; la conducta moral y ética; y la aceptación de la diversidad. La segunda más importante la denominó *acción u orientación participativa hacia la ciudadanía*. Esta hace referencia al cumplimiento de las responsabilidades familiares; la habilidad para cuestionar ideas; la capacidad para tomar decisiones acertadas; y la participación en la escuela y la comunidad. En este sentido, es importante destacar que los profesores de Estudios Sociales valoraron en mayor medida este aspecto que sus homólogos de otras disciplinas curriculares. Igualmente, se detectó un descenso en la consideración de esta virtud entre la adolescencia temprana y la adolescencia tardía. La tercera característica fue la *comprensión cívica*. Esta aludió al conocimiento de los eventos actuales, políticos y del

mundo en general. Curiosamente, mientras que los profesores de sociales dieron un fuerte apoyo a esta cualidad el resto de grupos apenas la prestaron atención. La cuarta cualidad la denominó *aspectos legales y obligatorios de la ciudadanía*. Esta propiedad se ligó a la aceptación de la responsabilidad, la aceptación de la autoridad y el patriotismo. Posteriormente, el autor indagó, de un modo más específico, en la representación que los adolescentes tenían de la buena ciudadanía. Para el 53% de los adolescentes la característica esencial de un buen ciudadano es la obediencia a la Ley, seguida de la ayuda a la naturaleza y la comunidad (40%). Esta última virtud fue considerada en mayor medida en la adolescencia temprana. La tercera característica se vinculó con los valores y las actitudes (38%). Por ejemplo, la lealtad, la honestidad, la humanidad y la confianza. Por otro lado, Prior (1999) indaga en las figuras que los adolescentes perciben como más influyentes en su desarrollo cívico. La mayoría de los adolescentes mencionó a los padres/madres como la principal figura de influencia. A esta le siguieron, por índice de frecuencia, los amigos; los hermanos; los abuelos y otros parientes.

Dentro del segundo grupo de investigaciones reseñadas encontramos estudios transnacionales llevados a cabo con adolescentes y profesores de varias naciones. En este caso, haremos primero una introducción de la investigación llevada a cabo con adolescentes y concluiremos con aquella que ha tenido como foco al cuerpo docente.

Torney-Purta (2001) escruta el parecer de los adolescentes, de varias naciones internacionales, con el fin de conocer cuáles son los rasgos más relevantes que caracterizan la figura de un buen ciudadano. Para la mayoría de los adolescentes de 14 años, los atributos más importantes de un buen ciudadano son: respetar la Ley; tomar parte en actividades a favor de los derechos humanos; participar en la lucha por la protección del medio ambiente; colaborar en actividades que benefician a la sociedad; votar; seguir la actualidad política en los medios de comunicación; participar en los debates políticos; y afiliarse a un partido político. Unos datos que ponen el acento en las responsabilidades cívicas más que en las estrictamente políticas.

En un segundo estudio, Torney-Purta (2002a) recoge la opinión de los adolescentes de 14 años, de veintitrés naciones europeas, con el objetivo de detectar posibles diferencias nacionales en relación a su imagen del buen ciudadano. Esta autora delimita la buena ciudadanía en términos de 'ciudadanía convencional' y 'movimiento social de la ciudadanía'. La primera incluye actividades como votar, discutir cuestiones políticas y unirse a un partido político. La segunda engloba actividades como la participación en actividades que benefician a la gente de la comunidad, de conservación del medio ambiente y promoción de los derechos humanos. En este caso, se pidió a los adolescentes que valorasen la importancia que, desde su punto de vista,

tenían las acciones incluidas en cada escala como referentes de la buena ciudadanía. Los adolescentes búlgaros, lituanos, polacos, rumanos, eslovacos, chipriotas, griegos, italianos y portugueses dieron más importancia a la ‘ciudadanía convencional’ que sus homólogos checos, estonios, rusos, eslovenos, belgas, daneses, ingleses, finlandeses, alemanes, noruegos, suecos y suizos. Por ende, no se aprecia un patrón similar dentro de los países postcomunistas en esta dimensión, en tanto que los adolescentes del sureste de Europa parecen más apegados a esta que los de la mayoría de Europa del norte. En cuanto al ‘movimiento social de la ciudadanía’ los adolescentes noruegos fueron los que dieron más importancia a esta escala en comparación con sus iguales de otras naciones.

Torney-Purta, Lehman, Oswald y Schulz (2001) encuestan a 90.000 adolescentes de 14 años, de veintiocho países, acerca de su apreciación en torno a la buena ciudadanía. En concreto, se pide a los adolescentes que evalúen la importancia de ciertas características vinculadas con la conducta propia de un buen ciudadano. Estos autores distinguen dos dominios cívicos asociados a la buena ciudadanía. El primero lo denominan ‘ciudadanía convencional’. Este incluye acciones como votar; unirse a un partido político; conocer la historia del país; seguir los eventos políticos en los medios de comunicación; mostrar respeto hacia los representantes del gobierno; y comprometerse en discusiones políticas. El segundo lo denominan ‘movimiento social relacionado con la ciudadanía’. Este incluye acciones como participar en una protesta pacífica contra una ley que se considera injusta; participar en actividades que benefician a la gente de la comunidad; tomar parte en actividades de promoción de los derechos humanos; y colaborar en la protección del medio ambiente. Más allá de esta clasificación, los autores encuentran que dos ítems de su cuestionario –la obediencia a la ley y tomar parte en una discusión política– son las dos características que, para los adolescentes de todos los países, definen la buena ciudadanía. Ningún otro ítem reveló un consenso transcultural igual de robusto. Después, analizan las acciones, anteriormente expuestas, de cada una de las dos escalas. Sus datos evidencian que los rasgos incluidos en la dimensión ‘movimiento social relacionado con la ciudadanía’ los consideraron más importantes que los de la dimensión ‘ciudadanía convencional’. En este sentido, la inmensa mayoría de los adolescentes estimó que la participación en actividades medioambientales; la implicación en la defensa de los derechos humanos; la colaboración en actividades en beneficio de la comunidad; y votar eran bastante o muy importantes. Asimismo, detectaron diferencias a tenor de la nacionalidad. Por ejemplo, los adolescentes de Chile, Colombia, Chipre, Grecia, Polonia y Rumanía fueron los que dieron más peso a la ‘ciudadanía convencional’. En cambio, los adolescentes de Australia, Alemania, Noruega o Rusia, apenas dieron relevancia a esta dimensión cívica. En cuanto al ‘movimiento social relacionado con la ciudadanía’, volvieron a ser los adolescentes de Colombia, Chipre y Grecia los que más

importancia dieron a los atributos contenidos en esta escala. Entre los que menos, Dinamarca y Hong Kong. Finalmente, los investigadores no detectaron diferencias significativas de acuerdo al género en ninguna de las dos escalas.

Amadeo, Torney-Purta, Lehman, Husfeldt y Nikolova (2002) encuestan a cincuenta mil estudiantes, con edades comprendidas entre los 16 y 19 años, de dieciséis países, a los que les aplican el mismo cuestionario diseñado en la investigación anterior con el objetivo, no solo de conocer su visión acerca de la buena ciudadanía, sino también de descubrir posibles diferencias en función de la edad. En este estudio, los adolescentes de Chile, Chipre y Polonia fueron los que más importancia dieron a la orientación cívica relacionada con la 'ciudadanía convencional'. Los que menos, los adolescentes checos, daneses, estonios, israelíes, noruegos, portugueses, rusos, eslovenos y suecos. En cuanto al 'movimiento social relacionado con la ciudadanía' los que más valor dieron a esta orientación fueron los adolescentes chilenos, chipriotas, noruegos, portugueses y suizos. Para los que menos incidencia tuvo esta inclinación cívica en su imagen del buen ciudadano, los checos, los daneses, estonio, israelíes, letones, rusos, eslovenos y suecos. En general, los adolescentes aprobaron ambos tipos de ciudadanía no encontrándose diferencias entre ambas escalas. En cuanto a las características de la 'ciudadanía convencional', el voto y seguir las cuestiones políticas en los medios fueron los rasgos cívicos enjuiciados como más significativos. En cuanto al 'movimiento social relacionado con la ciudadanía' los dos atributos considerados como más relevantes fueron: participar en actividades en beneficio a la comunidad e intervenir en una protesta pacífica contra una ley que se estima injusta. Por otro lado, los investigadores efectuaron comparaciones de acuerdo a la edad. Respecto a la orientación 'ciudadanía convencional' mientras que en Chipre, Dinamarca, Estonia, Suecia y Suiza los adolescentes en la adolescencia tardía dieron más importancia a esta inclinación cívica en la adolescencia media, en Polonia y Portugal la tendencia fue inversa. Respecto al 'movimiento social relacionado con la ciudadanía' en tanto que en Chipre y Suiza los adolescentes mayores dieron más importancia a este tipo de acciones cívicas que los adolescentes pequeños, en Dinamarca, Estonia, Rusia y Suecia la tendencia se invirtió. Finalmente, análisis subsiguientes revelaron que, solo en Chile, las chicas apoyaron más la 'ciudadanía convencional' que los chicos en la adolescencia tardía. Además, en la mitad de los países, las chicas dieron más importancia al 'movimiento social relacionado con la ciudadanía' que los chicos.

Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito (2010) administran un cuestionario a ciento cuarenta mil estudiantes de secundaria, de más de treinta y cinco países, con el fin de conocer la importancia que estos otorgaban a ciertas acciones vinculadas con la buena ciudadanía. En este sentido, los autores distinguieron dos patrones cívicos: la 'ciudadanía convencional' y el 'movimiento social de la ciudadanía'. Dentro de la

primera dimensión, las cuatro actitudes cívicas que juzgaron como más importantes fueron: votar, mostrar respeto a los representantes del gobierno, el aprendizaje acerca de la historia nacional y seguir la actualidad política. Menor importancia se concedió a la participación en discusiones políticas y la unión a un partido político. Por otro lado, entre los gestos del ‘movimiento social de la ciudadanía’ tres fueron las acciones que estimaron más trascendentales: la protección del medio ambiente; tomar parte en actividades en pro de los derechos humanos; y la participación en actividades que benefician a gente de la misma localidad. Con algo más de distancia se situó la participación en protestas pacíficas contra leyes que se creen injustas. Estos autores detectaron que en la primera escala, esto es, ‘la ciudadanía convencional’, los adolescentes de Chipre, República Dominicana, Guatemala, Indonesia, Italia, México y Tailandia fueron los que mayor importancia dieron a esta dimensión. Entre los que menor relevancia la dieron, se encontraban los adolescentes de Bélgica, República Checa, Finlandia, República Eslovaca, Eslovenia y Suecia. En cuanto al ‘movimiento social de la ciudadanía’, los adolescentes de Bulgaria, Chile, Colombia, República Dominicana, Grecia, Guatemala, Indonesia, Paraguay y Tailandia fueron los que dieron más importancia a esta escala. Los que menos, los estudiantes de Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Liechtenstein, Luxemburgo, Nueva Zelanda y Suiza. Tanto en la primera dimensión como en la segunda no se apreciaron diferencias de acuerdo al género.

Por último, Losito y Mintrop (2001) exploran la opinión de diferentes profesores de secundaria, de varias naciones occidentales, respecto a lo que, a su juicio, serían las cualidades de un buen ciudadano que todo estudiante debería aprender. Los cuatro rasgos cívicos que los profesores consideraron más importantes fueron, por este orden, el conocimiento acerca de la historia del propio país; el acato a la Ley; la protección del medio ambiente; y la promoción de los derechos humanos. En concreto, el atributo que todos los profesores valoraron como menos importante fue la unión a un partido político.

#### 1.2.4.2. Estudios nacionales

En España, los estudios realizados en torno a este tema se han efectuado con adolescentes y jóvenes principalmente.

Morán y Benedicto (2003) exploran las concepciones de adolescentes y jóvenes, de diferentes comunidades autónomas, en relación a la ciudadanía ideal. Estos adolescentes y jóvenes conciben al buen ciudadano como aquel que comparte los valores y normas propios de una comunidad de la que forma parte, pero sobre todo,

que las cumple. Unos datos que evidenciarían una idea de la buena ciudadanía alejada de su dimensión política.

Soriano, González y Osorio (2005) pasan un cuestionario, a 438 ocho adolescentes almerienses, sobre diferentes temas cívicos, entre los que se incluye una pregunta relativa a la buena ciudadanía. Para los adolescentes almerienses las conductas que debe manifestar un buen ciudadano son cinco: ayudar a los demás; respetar a los otros; cuidar el medio ambiente; colaborar en la ciudad; y cooperar con los que lo necesitan, por ejemplo, los inmigrantes.

Cabrera et al. (2005) encuestan a trescientos treinta y tres adolescentes catalanes, estudiantes de 3º y 4º ESO, acerca lo que es ser un buen ciudadano para ellos. Los adolescentes consideraron que un buen ciudadano es aquel que cumple con unos deberes y tiene unos derechos; es respetuoso con los demás; cuida el medio ambiente; ayuda a las personas; participa en actividades de su ciudad (actos públicos y asociaciones); es una persona; sabe convivir; acepta a las personas de otros países; y es libre.

Jacott et al. (2008) entrevistan a 40 adolescentes, procedentes de diferentes escuelas públicas de la ciudad de Madrid, con el objetivo de conocer sus ideas acerca de la buena ciudadanía. Sus datos revelan que el buen ciudadano es representado por los adolescentes a partir de dieciséis características diferentes. Exactamente, un buen ciudadano es aquel que: cumple la ley (60%); respeta a los demás (53%); no comete crímenes ni roba ni interrumpe el orden público (38%); mantiene la ciudad limpia y tira la basura (33%); cuida el medio ambiente (30%); se lleva bien con la gente y les trata con consideración; ayuda a los demás (18%); recicla (10%); respeta los derechos (7.5%); tiene derecho a pensar libremente y luchar por sus ideales (7.5%); es tolerante y no discrimina (7.5%); efectúa una resolución pacífica de los conflictos (5%); hace cosas por el bienestar de la comunidad (5%); presta asistencia o trabaja en organizaciones (2.5%); es solidario con la gente de otras culturas y religiones (2.5%); y acepta a las personas que llegan a su ciudad (2.5%). Después, a partir de estas categorías, elaboraron cinco dimensiones definitorias del buen ciudadano. La primera la llamaron *derechos y deberes*. Esta, agrupó al 37.1% de los participantes, aglutina las cualidades vinculadas el respeto a la ley, los derechos, el derecho a pensar libremente y luchar por los ideales. La segunda la llamaron *vivir juntos*. Esta, aglutinó al 26.6% de los estudiantes, y fue definida por el respeto a los demás, llevarse bien con la gente, tratar a los bien y resolver los conflictos de un modo pacífico. La tercera la denominaron *conciencia medioambiental*. La misma reunió a un 24% de la muestra e incluyó: mantener la ciudad limpia, cuidar el medio ambiente y reciclar. La cuarta la apodaron *acción social e implicación en la comunidad*. Esta aunó al 8.2% de los participantes y se precisó como la ayuda a los demás, hacer cosas por el bienestar de

la comunidad y la asistencia y trabajo en las organizaciones. La quinta la bautizaron como *inclusión*. Esta agrupó al 4.1% de los adolescentes y se explicó a partir de la tolerancia, la no discriminación, la solidaridad hacia las personas de otras culturas y religiones y la aceptación de los recién llegados a tu ciudad. Por otro lado, los autores preguntaron acerca de los lugares de aprendizaje de la ciudadanía. En relación a esta cuestión, tres contextos sobresalieron: la familia (46%), la escuela (26%) y la calle (20%). Estos resultados evidencian que los adolescentes españoles, entre 14 y 15 años, entienden la ciudadanía, principalmente, a partir de unos derechos y deberes, y, secundariamente, de las competencias sociales interpersonales y el cuidado del medio ambiente, sin ninguna consideración a la cara política de la ciudadanía. Precisamente, esta visión despolitizada de la buena ciudadanía coincidiría con los trabajos anteriormente presentados, conducidos en nuestro país, por Morán y Benedicto (2003), Soriano, González y Osorio (2005) y Cabrera et al. (2005).

Granizo (2011) entrevista a 71 adolescentes, entre 14 y 17 años, que estudiaban en tres centros públicos de la Comunidad de Madrid, sobre diferentes aspectos cívicos. Esta autora descubre que los adolescentes no tienen una representación unitaria de la buena ciudadanía, la cual se articula desde cuatro perspectivas complementarias. La primera, y más prevalente, el *comportamiento cívico*, versa sobre el comportamiento respetuoso hacia los demás y las normas, incluidas las reglas de urbanidad. En concreto, esta categoría agrupó al 80.3% de los participantes. La segunda, *derechos y obligaciones*, se fundamentó en el cumplimiento de las leyes, el voto y la tributación. Esta aglomeró al 35.2% de los estudiantes. La tercera, *plan vital en desarrollo*, se definió a partir de la autonomía personal, esto es, una idea clara de lo que se quiere y la posesión de una cierta cultura y capacidad económica para conseguirlo. Esta reunió al 29.6% de los adolescentes. La cuarta, *moralidad madura*, se explicó a partir del compromiso activo en pos del bienestar de los demás y la sociedad. En este sentido, Granizo (2011) encontró diferencias significativas en función del género en dos de estos componentes: 'el plan vital' y 'la moralidad madura'. Mientras que los chicos se inclinaron significativamente más por el primero, las chicas lo hicieron significativamente más por el segundo que los chicos. También, en un centro en el que se había aplicado un programa de entrenamiento moral. En este caso, los adolescentes que no habían formado parte de la experiencia educativa señalaron 'el plan de vida' en mayor medida que sus compañeros que habían participado en el programa. Por último, la investigadora exploró la relevancia que tenía la participación en la consideración de la buena ciudadanía. Para el 61.2% era importante pero no necesario; para el 32.8% necesario; y para el 6% baladí. En relación a esta cuestión, detectó que no todos los centros dieron a este aspecto la misma importancia.



Por último, el Injuve (2014b) estudia el grado de importancia que más de mil adolescentes y jóvenes, entre 15 y 29 años, de diferentes áreas geográficas de España, conceden a ciertos rasgos distintos de un buen ciudadano. Sus resultados evidencian que los tres atributos cívicos más significativos, para los participantes, son, por este orden, tratar de entender a la gente con opiniones diferentes, ayudar a los miembros de tu comunidad nacional y no evadir los impuestos. Con una importancia más moderada, pero igualmente alta, los sujetos señalaron votar, mantenerse informado sobre las acciones gubernamentales, ayudar a las personas de otras comunidades mundiales, obedecer la Ley y elegir artículos de consumo que no perjudiquen al medio ambiente. Finalmente, dos fueron las condiciones cívicas que vieron como menos relevantes: participar en asociaciones –sociales y políticas– y servir en el Ejército.

#### 1.2.5. La ciudadanía en la esfera pública

La participación de la ciudadanía en la arena pública es una de las características de la democracia. La posibilidad de participar, directa o indirectamente, en las decisiones relativas en la configuración del Estado y en la formación de grupos de voz en pro de la comunidad, es una de las posibilidades que ofrece el sistema democrático a los ciudadanos (Frias, 2001). No obstante, los canales y las formas que tienen las personas de implicarse son bastante diferentes atendiendo a la naturaleza de su acción. En este sentido, distinguimos la participación cívica o social de la estrictamente política.

La participación cívica o compromiso cívico hace referencia a la participación colaborativa, emprendida en el campo social y desde unos valores compartidos, con el objetivo de cambiar ciertas condiciones contextuales que benefician a los miembros de la comunidad (Erentaitė, Žukauskienė, Beyers y Pilkauskaitė-Valickienė, 2012). Precisamente, muchas de estas acciones, como el voluntariado, son formas no obligadas de ayuda que se llevan a cabo de manera gratuita (Marzana, Marta y Pozzi, 2012). Ejemplos de este tipo de participación los encontramos en la asistencia u organización de charlas para solventar problemas comunales, la colecta de dinero o la implicación en campañas y organizaciones por la defensa del medio ambiente, los derechos humanos o la asistencia a refugiados.

La participación estrictamente política o compromiso político hace referencia a la atención e inclinación que el individuo pone hacia ciertas acciones de carácter político que, por lo general, tienen la intención de influir en la política institucional (Eckstein, Noak y Gniewosz, 2012; Erentaitė, Žukauskienė, Beyers y Pilkauskaitė-Valickienė, 2012; Cicognani, Zani, Fournier, Gavray y Born, 2012; Print, 2007). En este sentido, podemos distinguir dos formas de participación política, a saber, la participación

política convencional y la no convencional (Amadeo et al., 2002; Rodríguez, Kohen, Delval y Messina, 2016; Schulz et al., 2010; Torney-Purta et al., 2001). Entre las formas de participación política convencional destacan: votar en las elecciones locales y nacionales; obtener información de los candidatos antes de votar; afiliarse a un partido político; presentarse como candidato a una elección local; y ayudar a un candidato o partido político durante una campaña electoral. Entre las formas de participación política no convencional se encuentran dos tipos de acciones: las acciones legales y las ilegales. En el primer caso se emplazan actos como escribir una carta a un periódico; llevar un distintivo o camiseta que exprese nuestra opinión; contactar con un político; formar parte de una huelga o manifestación pacífica; recoger firmas para una petición; y elegir no comprar ciertos productos. En el segundo caso se sitúan las acciones que contravienen el ordenamiento jurídico instituido, tales como, bloquear el tráfico, ocupar un edificio público y hacer pintadas de protesta con espráis en muros.

En esta línea de ideas, es de especial interés conocer la cara cívica de la persona, en particular del adolescente, con el fin de descubrir la situación de la ciudadanía actual, así como los posibles factores y predictores que median en el ejercicio cívico durante y después de la adolescencia.

#### 1.2.5.1. El compromiso cívico

La investigación efectuada en esta área se ha llevado cabo con adolescentes de una sola nación, o bien comparando adolescentes de varias naciones.

En general, los índices de compromiso social de los adolescentes, jóvenes y adultos, tanto españoles como de otras naciones es relativamente bajo (Amadeo et al., 2002; Frías, 2001; Jonsson y Flanagan, 2000; Jover, 2001; Lukasova-Kantorkova, Rozsypalova y Sigutova, 2002; Megías et al., 2005; Schulz et al., 2010; Torney-Purta et al., 2001).

En España, solo cerca de un 20% de los adolescentes, jóvenes y adultos ha tenido contacto o formado parte de una asociación (Frías, 2001; Injuve, 2010; Jover, 2001; Megías et al., 2005). No obstante, un estudio más reciente, llevado a cabo por el Injuve (2014a), evidencia unos datos mucho más esperanzadores, donde el 38% de los adolescentes y jóvenes españoles, entre 15 y 29 años, informó que pertenecía a alguna asociación. Resultados similares se encuentran en Chipre, donde el 46% de los adolescentes manifestó su intención de trabajar como voluntarios en alguna organización –como por ejemplo la Cruz Roja– ayudando a otras personas (Lukasova-Kantorkova, Rozsypalova y Sigutova, 2002). Una proporción semejante, pero un tanto

más exigua, se detecta en Estados Unidos y Jordania, donde cerca del 30% de los adolescentes planea participar en actividades en beneficio a la comunidad. Sobre todo, aquellos adolescentes residentes en zonas rurales (Alazzi y Chiodo, 2008; Chiodo y Martin, 2005; Martin y Chiodo, 2007).

En este sentido, Megías y colaboradores (2005) detectan que en España hay más chicos que chicas que pertenecen a una asociación. También, que forman más parte de estas los católicos, las personas con un nivel de estudios superior y los adolescentes. Precisamente, los ciudadanos españoles participan en catorce tipos de asociaciones. Estas son: deportivas (46.1%), culturales (19.2%), religiosas (10.7%), excursionistas (9.5%), recreativas (9.1%), estudiantiles (7.6%), benéficas (6%), políticas (5.4%), ecologistas (4.7%), sindicales (3.5%), cívicas (2.8%), de defensa de los derechos humanos (2.2%), pacifistas (0.6%). En relación a esta modalidad participativa, los autores detectaron diferencias de acuerdo a la edad, el género y el grado de religiosidad en cuanto al tipo de organización de la que son miembros. Respecto a la edad, los adolescentes más que otro grupo etario forman parte de organizaciones deportivas. Respecto al género, mientras que las mujeres participan más en asociaciones culturales, recreativas, benéficas y ecologistas, los hombres lo hacen más en las deportivas. Respecto a la religión, los católicos participan por encima de la media en asociaciones religiosas, ecologistas, políticas y asistenciales. Asimismo, estos investigadores indagaron en las razones que mueven a los individuos a asociarse. Once fueron las razones principales: emplear el tiempo libre (57.1%), estar con personas que comparten las mismas ideas (28.1%), sentirme útil (23.7%), por contagio amical (20.5%), disfrutar de los beneficios de la asociación (19.6%), defender mejor mis derechos (14.8%), por suponer una opción laboral (5.7%), evitar la soledad (5.4%), satisfacer una inquietud política (4.7%), es una obligación ciudadana (4.7%) y saciar una inquietud religiosa (3.2%). En cuanto a los fundamentos asociativos, se observaron algunas tendencias en función de la edad, el género, la situación laboral, el nivel de estudios e ideología. Respecto a la edad, a medida que la persona asciende en edad considera menos participar por influencia de sus amigos y aumenta la justificación de la utilidad y por suponer una posible opción laboral. Respecto al género, las chicas señalaron, en mayor medida que los chicos, el sentirse útil y por entenderlo como una obligación ciudadana. En cambio, ellos declararon con más frecuencia asociarse para emplear su tiempo libre. Respecto a la situación laboral, los desempleados se asocian más para no estar solos y quienes trabajan para defender sus derechos y sentirse útiles. Justamente, estas dos últimas razones son las que apuntan en mayor medida aquellos que tienen estudios medios o superiores, frente a aquellos con un nivel de estudios inferior. En cuanto a la ideología, mientras que los individuos autopoisonados a la derecha declararon asociarse para sentirse útiles, satisfacer una inquietud religiosa y por obligación, los autopoisonados a la izquierda

lo hacen más por emplear su tiempo libre y satisfacer una inquietud política. Por último, se exploraron los motivos que llevan a las personas a no asociarse. Once fueron las causas mentadas: no tener tiempo (44.7%), no tener interés (29.9%), comodidad (8.6%), considerarlo una pérdida de tiempo (1.9%), no querer colaborar solo (1.7%), desconfianza hacia las asociaciones (1.6%), creencia de que es algo inútil (1.4%), incapacidad personal para aportar algo (1.3%), otras (1.3%) y por resultar imposible tras haberlo intentado (1.1%). En torno a esta cuestión, se apreció que el argumento 'no tener tiempo' fue citado en mayor medida por las mujeres, los católicos, los posicionados más a la derecha y por quienes trabajan. Además, el desinterés fue el axioma más prevalente entre los adolescentes de secundaria.

Resultados bastante semejantes encuentra el Injuve (2010, 2014a) con adolescentes y jóvenes españoles, entre 15 y 29 años, acerca de su participación asociativa. En un estudio preliminar, el Injuve (2010) observa que cinco son las asociaciones a las que la población encuestada pertenece mayoritariamente. En concreto, el 47.6% de los participantes, que formaba parte de alguna asociación, estaba afiliado a una de tipo deportivo; el 21.8% recreativa –o club social–; el 15% cultural; el 11.3% musical; y el 11.2% religiosa. En una segunda incursión, el Injuve (2014a) detecta que son seis las asociaciones en las que los adolescentes y jóvenes más participan. La principal, como encontrara en el estudio inicial, fue la asociación de carácter deportivo (47%) la que más afluencia cívica obtuvo. A esta la siguieron: las asociaciones culturales (17%), estudiantiles (14%), religiosas (14%), recreativas (13%) y benéficas (11%). Al igual que Megías y sus colaboradores (2005) nota que los chicos participan más en asociaciones deportivas que las chicas y estas, en asociaciones culturales y benéficas, en mayor medida que los varones. Pero también descubre que son los varones los que tienen mayor vinculación con asociaciones recreativas y estudiantiles que las féminas, y estas, a diferencia de los hombres, con las asociaciones religiosas. Igualmente, se indagó en las razones que motivaron a estos jóvenes ciudadanos a incorporarse a una asociación (Injuve, 2014a). Seis fueron las razones que expusieron: emplear el tiempo en actividades que gustan (40%); sentirse útil ayudando a los demás (12%); disfrutar de los beneficios de estar asociados (11%); porque los amigos pertenecen a ella (10%); para estar con personas con una filosofía similar (9%); y para defender los derechos y las opiniones (8.5%). En este sentido, se apreciaron tendencias diferentes en virtud de la edad y el género respecto a los motivos. En cuanto a la edad, mientras que los adolescentes de 15-19 años se inclinan a asociarse, fundamentalmente, para estar con personas que piensan como ellos y para disfrutar de los beneficios, los participantes de 20-24 años lo hacen, sobre todo, para emplear el tiempo en actividades que les gustan y estar con los amigos, en tanto que a los 25-29 años la motivación principal es ayudar a los demás y la defensa de los derechos. En cuanto al género, los chicos se asocian, por lo general, para estar con los amigos, disfrutar de los beneficios y dedicar

su tiempo en actividades que les gustan, frente a las chicas que los hacen, sobre todo, para ayudar a los demás y defender los derechos y opiniones de la gente. Asimismo, el Injuve (2014a) indagó en las causas que conducían a estos adolescentes y jóvenes a no asociarse. Según sus hallazgos estas fueron cuatro: no haberlo sopesado de manera seria y detenida (44%); la falta de tiempo (22%); desinformación acerca de las asociaciones (7%); y la preferencia en hacer otro tipo de cosas con los pares (7%). Como en el caso anterior, se percibieron tendencias diferenciadas respecto a la edad y el género. En cuanto a la edad, los adolescentes de 15-19 años no se han adherido a ninguna asociación, básicamente, porque prefieren hacer otro tipo de actividades con sus amigos y porque no se lo han planteado seriamente, frente a los jóvenes de 25-29 que no lo han hecho porque no tienen tiempo y por falta de información. En cuanto al género, mientras que los chicos no se asocian dado que prefieren hacer otras cosas, la desinformación y la ausencia de una reflexión sopesada son los argumentos que en mayor medida mencionaron las chicas para justificar su falta de implicación asociativa. Por otro lado, el Injuve (2014a) exploró en la intención participativa vinculada con la asociación. Solo el 26.5% de los adolescentes y jóvenes expresó su deseo de participar en una asociación en el futuro. En este sentido, fueron los adolescentes los que mostraron una actitud más favorable, que los grupos etarios más mayores, a participar en una asociación en el mañana. Entre quienes están dispuestos a asociarse se advierte una inclinación por las asociaciones juveniles. En este caso, los participantes reconocieron una serie de ventajas que podría tener para ellos formar parte de una asociación. Estas fueron, por orden de frecuencia, las siguientes: hablar y compartir las propias ideas con personas con un pensamiento similar; hacer nuevos amigos; mejorar como persona; sentirte útil; practicar alguna afición; y practicar el deporte que a uno le gusta. En relación a este aspecto, de nuevo, se evidenciaron diferencias a tenor de la edad y el género. En cuanto a la edad, los adolescentes de 15-19 años señalaron en mayor medida que los otros grupos de edad el hacer amigos y el poder hablar y compartir ideas, en tanto que los jóvenes de 20-24 años hablaron con mayor frecuencia que los otros de poder practicar sus aficiones culturales y el deporte que les gusta. En cuanto al género, las chicas vieron, en mayor medida que los chicos, el dialogar con personas con una filosofía similar y el sentirse útil, en tanto que estos consideraron, en mayor medida que las primeras, el poder practicar el deporte que a uno le gusta y el mejorar como personas como dos de los beneficios que obtendrían de formar parte de alguna organización.

Por último, el Injuve (2014a) examina el perfil solidario de los participantes a través del análisis de la educación recibida y su experiencia y disposición hacia el voluntariado. La mayoría de los adolescentes y jóvenes afirmó sentirse, muy o bastante, satisfecho con la formación recibida en materia de solidaridad. No obstante, se distinguió un patrón diferenciado en torno a esta cuestión en el que mediaron

variables como la edad, el género, la religión y el tipo de centro. En concreto, los adolescentes de 15-19 años, las chicas, aquellos que han estudiado en colegios religiosos y los que son católicos practicantes son los que declaran haber recibido una adecuada formación solidaria. En cambio, los jóvenes de 25-29 años, los chicos, aquellos que han estudiado en colegios públicos y los que no son creyentes son los que informan tener una educación solidaria más deficitaria. En relación al voluntariado, el 75% indicó que nunca había colaborado como voluntario. Y solo el 9% participaba como voluntario en el presente. En este sentido, se observó que quienes eran más activos en el trabajo voluntario eran las mujeres, aquellos con estudios superiores, los estudiantes y las personas solteras. Los que menos, que nunca han participado: los adolescentes de 15-19 años, los parados, los jóvenes no emancipados, quienes tienen estudios obligatorios y los católicos no practicantes. Además, el 58% informó que no había nadie, en su entorno cercano, que fuese voluntario. Con todo, un 41% mentó que alguna vez había pensado en colaborar como voluntario en alguna organización. Los que mayor predisposición mostraron fueron los jóvenes entre 25-29 años y aquellos con mayores niveles de formación. A este respecto, las actividades de voluntariado que más interés despertaron, entre los adolescentes y jóvenes españoles, fueron aquellas relacionadas con la infancia y la juventud (17%); la ayuda a la pobreza (12%); la salud y la sanidad (11%); la discapacidad (10%); el medioambiente (8%); y la drogodependencia y el alcohol (7%). Finalmente, dos fueron las razones fundamentales que adolescentes y jóvenes esgrimieron para no participar: la falta de tiempo (40%) y el no habérselo propuesto en serio (34%).

Por otro lado, Frías (2001) observa que a medida que aumenta el nivel de estudios de la población la tendencia a afiliarse es mayor. También, nota que las personas autopercepcionadas a la izquierda tienen una mayor inclinación a participar en asociaciones ciudadanas que las personas con una ideología de derechas. En cambio, las personas autopercepcionadas ideológicamente más a la derecha muestran mayor propensión a participar en asociaciones religiosas que las personas de izquierdas. En esta modalidad asociativa, una mayor participación de mujeres que de hombres.

Aparte, Frías (2001) analiza la participación no formal en pos de la resolución de los problemas de la comunidad. En este caso, son muy pocos los adolescentes, jóvenes y adultos que dicen colaborar en la resolución de los problemas de la comunidad.

Por otro lado, otros estudios han puesto de manifiesto que solamente el 19% de los adolescentes y jóvenes españoles ha donado o recaudado alguna vez dinero para una causa social o institucional (Injuve, 2010).

En el panorama internacional, de una forma más detallada, algunos autores se han dedicado a estudiar el nivel de participación de los adolescentes de varias naciones en relación a ciertas formas de participación cívica de carácter social.

Torney-Purta et al. (2001) indagan en el compromiso cívico a través de seis acciones, una individual, a saber, la colecta de dinero a favor de una causa social, y otras cinco, vinculadas a la participación en organizaciones cívicas. Hablamos de organizaciones: juveniles; de protección del medio ambiente; por la defensa de los derechos humanos; de voluntariado a favor del beneficio de la comunidad; y de la caridad cuyo objetivo es recaudar dinero para una causa social. Sus datos evidencian que el 59% de los adolescentes está dispuesto a recoger dinero por una causa social y que menos del 30% de los estudiantes tiene vinculación con alguna organización. El 28% pertenecía a alguna organización de la caridad, el 28% de voluntariado, el 15% medioambiental, el 6% de derechos humanos y el 5% juvenil. En relación a la colecta de dinero, en la mayoría de los países, las chicas indicaron una mayor predisposición a recaudar fondos que los chicos. Exactamente, las naciones donde los niveles de participación fueron más bajos fueron: Bulgaria, la República Checa, Estonia, Finlandia, Alemania, Italia, Letonia, Lituania, Polonia y Eslovaquia.

De un modo similar, Torney-Purta (2001) constata que más de la mitad de los adolescentes, de varios países occidentales, está dispuesto a recaudar dinero para una causa social.

Amadeo et al. (2002) exploran la orientación cívica de los adolescentes, de dieciséis naciones, en torno a dos áreas cívicas de carácter social: la colecta de dinero y la participación en diferentes organizaciones. En el primer caso, el 55% de los adolescentes dice estar dispuesto a recaudar dinero para una causa social. En el segundo caso, los porcentajes de implicación oscilan entre el 5% y el 33%. La modalidad organizativa dominante fue la asociación a una entidad de la caridad. Sobre todo, en Dinamarca (71%) y Noruega (80%). Otra diferencia llamativa la encontramos en la participación en actividades de voluntariado en beneficio a la comunidad. Mientras que cerca de la mitad de los adolescentes chilenos e israelíes participan en actividades de voluntariado a favor de la comunidad, menos del 10% de los estonios, polacos, rusos y suecos forman parte de este tipo de corporación. Asimismo, estos autores detectaron que los niveles de compromiso cívico eran bastante similares entre la adolescencia media y la adolescencia tardía alrededor de estas cuestiones cívicas.

Schulz et al. (2010) estudian siete actividades participativas relacionadas con el compromiso cívico en la esfera social. En concreto, se centran en las siguientes: estar afiliado a una organización juvenil; participar en una organización medioambiental;

formar parte de una organización por la defensa de los derechos humanos; ser parte de un grupo de voluntarios que ayudan a la comunidad; colaborar en una organización de colecta para una causa social; ser miembro de una organización cultura de base étnica; y participar en un grupo de jóvenes que realizan una campaña por una causa social. En general, la forma de participación más prevalente fue la colecta de dinero, seguida del voluntariado en beneficio a la comunidad, la colaboración en un grupo juvenil para una campaña con un fin social y la participación en causas medioambientales. Por último, es importante puntualizar que el 35% de los adolescentes no había participado en ninguna de estas actividades. En relación a este aspecto se detectaron diferencias entre naciones. En concreto, son los adolescentes chinos, daneses, finlandeses, coreanos y suecos los menos comprometidos en este tipo de actividades cívicas. Los que más: los colombianos, dominicanos, guatemaltecos, indonesios, mexicanos, paraguayos, rusos y tailandeses.

En el contexto internacional, otras investigaciones se han dedicado a explorar los índices de compromiso cívico general, el impacto que tiene la participación sobre el conocimiento cívico y las actitudes, así como la influencia de otras variables, entre ellas, el origen étnico y la religión.

Jonsson y Flanagan (2000) detectaron, en un estudio desarrollado con 6.030 adolescentes de ocho países, de últimos cursos de secundaria media y superior, que las chicas muestran un mayor compromiso social que los chicos en la mayoría de las naciones examinadas. En particular, las adolescentes rusas y suecas.

Flanagan, Gallay, Gill, Gallay y Nti (2005), en un estudio realizado en Estados Unidos, certifican que la participación en organizaciones comunitarias tiene un impacto positivo en la probabilidad de definir la democracia correctamente en la adolescencia tardía, aunque no en la adolescencia temprana y media. Con todo, la participación en grupos religiosos, de un modo específico, no se relacionó con este aspecto cognitivo. Además, observaron que las familias con un mayor nivel educativo enfatizaban la responsabilidad social y medioambiental más a sus hijos que las familias con un nivel educativo inferior. En concreto, esas familias enviaban a sus hijos un mayor número de mensajes que resaltaban la importancia de atender a las necesidades de otros, especialmente, a los miembros menos afortunados de la sociedad. Igualmente, acentuaban el valor de reciclar.

Hoskins, Janmaat y Villalba (2012), en una investigación con adolescentes de 14 años, de cinco Estados europeos –Finlandia, Inglaterra, Alemania, Italia y Polonia–, detectaron que la participación en actividades de voluntariado y la colecta de dinero tenían un impacto negativo sobre el conocimiento de las instituciones democráticas en Italia –en el primer caso– y, en Finlandia y Polonia, en el segundo. En cambio, la



participación en organizaciones de carácter religioso no tenía ningún efecto sobre el conocimiento democrático. No obstante, la colaboración en actividades de voluntariado y la colecta de dinero demostraron tener un efecto significativo en el desarrollo de actitudes participativas en los adolescentes en todas las naciones. En cuanto a la colaboración en organizaciones religiosas, esta tuvo un mínimo impacto, solo detectado en Finlandia. Así, parece que el compromiso cívico es mucho más importante para el desarrollo de las actitudes participativas que para el conocimiento.

Por otro lado, Torney-Purta, Barber y Wilkendorf (2006) descubren que, en Estados Unidos, el estatus de inmigrante no tiene ninguna correlación con el nivel de participación social, mostrando niveles de compromiso similares, tanto los nativos como los foráneos de distinto origen étnico.

En esta línea de ideas, Tutiaux-Guillon (2001) constata que los adolescentes con interés en la política y con una vinculación con la religión apoyan más la solidaridad y la tolerancia. En concreto, los adolescentes franceses se dicen solidarios con las personas sin hogar, las víctimas de una catástrofe natural y los desempleados. Para ellos, las causas humanitarias les atraen más que las políticas.

Igualmente, Zaff, Malanchuk y Eccles (2008) observan que la religiosidad correlaciona de manera positiva con la participación cívica y predice el compromiso cívico en la adultez. Además, a diferencia de Torney-Purta, Barber y Wilkenfeld (2006), estos autores encuentran algunas diferencias a tenor del origen nacional. Mientras que en la adolescencia media, los adolescentes americanos de origen europeo tienen mayores niveles de compromiso cívico que sus homólogos de origen africano, en la adolescencia tardía y la juventud son los adolescentes de origen africano los que presentan mayores índices de compromiso cívico.

Marzana, Marta y Pozzi (2012), en un estudio con adolescentes y jóvenes italianos, encuentran que la religiosidad es uno de los predictores de la actividad de voluntariado junto con los valores de compromiso social, el sentido de la comunidad, la confianza social, la personalidad prosocial, la conducta cívica, la participación en actividades extracurriculares y la autodeterminación. Tanto es así, que los adolescentes y jóvenes que participan como voluntarios –al menos tres horas a la semana al servicio de una asociación– presentaban altos niveles de religiosidad.

Por otro lado, Cicognani et al. (2012) detectan, en una muestra de 1.419 adolescentes belgas, que los niveles de participación fueron más altos entre las adolescentes que los adolescentes. Un dato que coincidiría con los hallazgos de Jonsson y Flanagan (2000) en relación al género. Además, estos investigadores descubrieron que la participación social de los padres tenía un impacto positivo en la participación cívica del adolescente. También, cuando los padres participan en actividades políticas. Es más,

las adolescentes parecen beneficiarse más que los adolescentes, en relación a la participación social, cuando ambos tienen unos padres social y políticamente comprometidos.

Por último, Erentaitė et al. (2012) observan que las adolescentes lituanas, de 14 a 20 años, exhiben un nivel de compromiso cívico –definido como actos de ayuda al país, a los menos afortunados y a la gente pobre, así como el trabajo para frenar el prejuicio– más alto que los chicos, y que estos informan, ligeramente, más implicación en actividades voluntarias de manera significativa. Además, las chicas muestran unos índices mayores de actividad cívica futura percibida. Igualmente, estos autores hallaron que los debates con padres y amigos, y, el interés por las noticias correlacionan de manera positiva con el compromiso cívico, el voluntariado y la actividad cívica futura.

#### 1.2.5.2. El compromiso político

La investigación llevada a cabo en esta área se ha centrado tanto en los niveles de compromiso político general, como en ciertas fórmulas políticas convencionales y prácticas convencionales y no convencionales.

En general, los índices de compromiso político entre los adolescentes y los jóvenes, de diferentes países, es bajo (Jover, 2001; Torney-Purta y Barber, 2011).

Curiosamente, los adolescentes que tienen padres activos en el terreno político y social evidencian mayores índices de compromiso político que aquellos adolescentes cuyos padres no están política y socialmente comprometidos (Cicognani et al., 2012). Es más, según estos autores las adolescentes se benefician mucho más del compromiso parental que los adolescentes, mostrando niveles de compromiso político más elevados que los adolescentes. Esto es, cuando padres y madres participan en actividades sociales y políticas. Sin embargo, no se detectaron diferencias significativas de acuerdo al género y la edad en la muestra general. En un segundo estudio, Cicognani et al. (2012) detectaron diferencias en el compromiso político de 1.871 adolescentes italianos, de último curso de secundaria superior, en función del tipo de escuela. Los adolescentes que estudiaban en Liceos exhibieron un mayor compromiso político que sus homólogos que estudiaban en institutos técnicos vocacionales. Aparte, Dassonneville, Quintelier, Hooghe y Claes (2012) observaron que ser miembro del consejo escolar correlaciona de manera positiva con el compromiso político general en la adolescencia tardía.

Por otro lado, al igual que Cicognani y sus colaboradores (2012), Eckstein, Noak y Gniewosz (2012) no hallaron diferencias en el compromiso político de los adolescentes

alemanes de acuerdo al género durante este periodo etario. Tampoco, en función de la edad.

Marzana, Marta y Pozzi (2012) detectaron que, los adolescentes y jóvenes italianos políticamente activos, presentaban valores de compromiso, expresiones de conducta cívica y autodeterminación más acusadas que sus homólogos no comprometidos en el terreno político.

En concreto, una de las fórmulas convencionales de participación política que más ha atraído a los investigadores es el voto. En relación a este aspecto político, la mayoría de los estudios coinciden en que tanto adolescentes, como jóvenes y adultos, manifiestan una fuerte inclinación a votar (Alazzi y Chiodo, 2008; Amadeo et al., 2002; Aquín, Nucci y Acevedo, 2007; Chiodo y Martin, 2005; Frías, 2001; Hahn, 1999; Hooghe y Wilkenfeld, 2008; Lukasova-Kantorkova, Rozsypalova y Sigutova, 2002; Maitles, 2010; Martens y Gainous, 2013; Martin y Chiodo, 2007; Megías et al., 2005; Rodríguez et al., 2016; Saha, 2007; Schulz et al., 2010; Tie-Chua, 2011; Torney-Purta, 2001; Torney-Purta, Barber y Wilkenfeld, 2006; Torney-Purta et al., 2001).

En este sentido, Tie-Chua (2011) halla que la intención de voto correlaciona con el estatus económico familiar y el nivel educativo del padre. Por otro lado, otros autores encuentran que la participación escolar no influye en la intención de votar (Rodríguez et al., 2016). Sin embargo, Martens y Gainous (2013) descubren que un clima abierto en clase; un estilo de enseñanza tradicional; la promoción del aprendizaje activo, a través de la visita de invitados a clase, la redacción de cartas a sirvientes públicos y el uso del *role-playing*; y la frecuencia de la instrucción cívica tienen un efecto positivo sobre la intención de voto durante la adolescencia. Además, estos investigadores constataron que las adolescentes planean votar en mayor medida que los adolescentes y que los latinos son el grupo étnico que exhibe una intención de voto menor.

Hahn (1999) nota diferencias en la voluntad de votar entre los adolescentes de diferentes naciones occidentales. Los daneses y estadounidenses son los que asumen una posición electoral más activa, mientras que los alemanes son los que muestran menor predisposición a acercarse a las urnas. Precisamente, los adolescentes alemanes justificaron este desentendimiento electoral en varias razones. Entre ellas, la poca fuerza que tiene un voto menos para cambiar la situación de la sociedad (*“un voto más, un voto menos, no va a haber mucha diferencia”*); la incapacidad de una persona para hacer que cambie la situación general; y la arbitrariedad de los políticos en su quehacer institucional. No obstante, quienes apoyaron la participación electoral indicaron que votar era un deber y porque si no los partidos conservadores podrían alcanzar el poder.

En esta misma línea, Torney-Purta et al. (2001) encuentran diferencias entre países y por género. Los adolescentes chipriotas, daneses, húngaros y eslovacos fueron los que mayor predisposición evidenciaron. Por el contrario, los adolescentes belgas, búlgaros, checos, estonios, alemanes y suizos fueron los que mostraron menor disposición política electoral. También destaparon diferencias en función del género. En dieciséis países, de los veintiocho examinados, las chicas mostraron una actitud más favorable al voto que los chicos. Ahora bien, en dos de ellos –Alemania y Suiza– la tendencia se invirtió. En el resto no se encontraron diferencias significativas.

De un modo similar, Amadeo et al. (2002) aprecian diferencias entre naciones. La diferencia más llamativa se halló entre Dinamarca y Suiza. Mientras que el 90% de los adolescentes daneses informó de su intención de votar, solo el 40% de los adolescentes suizos afirmó comprometerse en el juego electoral. Estos autores, además, apreciaron diferencias de acuerdo a la edad. Los adolescentes en la adolescencia tardía, en la mayoría de los países estudiados, mostraron mayores intenciones de voto que en la adolescencia media. Los tres países, en los que este patrón evolutivo no se cumplió, fueron: Chipre, Eslovenia y Suiza. En tanto que en los dos primeros hubo una estabilidad, en Suiza la tendencia se invirtió. Es decir, los adolescentes suizos de 14 años se mostraron más dispuestos a votar que sus homólogos de 17 años. También distinguen diferencias en virtud del género. Aunque solo en cuatro países: Chile, Israel, Polonia y Suecia. En ellos, las chicas adoptaron un papel político más activo que los hombres en la intención de votar.

Hooghe y Wilkenfeld (2008) también constatan diferencias entre adolescentes y jóvenes de diferentes naciones. En general, los adolescentes y jóvenes escandinavos –daneses, noruegos y suecos– revelaron una mayor voluntad electoral y conducta real que sus homólogos de Europa del Este –checos, polacos, eslovenos– y portugueses y suizos. En relación al género, descubrieron diferencias significativas únicamente en la adolescencia media, esto es, a los 14 años. En este caso, las chicas expresaron una mayor predisposición a acudir a las urnas que los chicos. Sin embargo, ni en la adolescencia tardía ni en la juventud se vislumbraron diferencias de acuerdo al género. Finalmente, detectaron una correlación positiva en cuanto a las actitudes de participación política entre la adolescencia media y la adolescencia tardía, y, entre la adolescencia tardía y la juventud, aunque este caso, en algunas naciones, como Polonia, el compromiso político descendió considerablemente.

Igualmente, Schulz et al. (2010) descubren diferencias nacionales. En este caso, son los adolescentes de Guatemala e Indonesia los que muestran mayor inclinación electoral. Los que menos, los adolescentes belgas, checos y suizos. Los dos primeros coincidiendo con Torney-Purta et al. (2001). Ahora bien, estos autores no hallaron diferencias de acuerdo al género.

Por otro lado, Chiodo y Martin (2005) y Alazzi y Chiodo (2008) encuentran diferencias en la participación política futura de los adolescentes en función de su emplazamiento geográfico dentro de un Estado. De un modo anecdótico, los adolescentes de 13-14 años de zonas urbanas son los que menos se plantean votar en el futuro, en contraposición a sus iguales situados en zonas rurales y suburbanas y a los adolescentes de 16-17 años de cualquier zona residencial.

Torney-Purta, Barber y Wilkenfeld (2006) en una investigación con adolescentes estadounidenses, con diferente origen étnico y nacional, certifican que, los adolescentes hispanos e inmigrantes es menos probable que voten, frente a los adolescentes que no son ni hispanos ni inmigrantes. Con todo, estas diferencias son pequeñas.

Igualmente reveladores son los resultados de Saha (2007) asociados al sufragio. En una investigación con 4.855 adolescentes australianos, de entre 17 y 18 años, encuentra que: el 44.9% dice sentirse preparado para votar; el 51.6% entiende las cuestiones políticas; el 48.8% comprende la política de los partidos políticos; el 49.2% es capaz de tomar una decisión acertada; y el 47.9 se ve capaz de votar. Saha (2007) detecta varios factores que inciden en el compromiso de votar. Los dos más importantes: el grado en el que el adolescente siente que es importante votar y el grado en el que el adolescente se siente preparado para votar. Pero otras variables también están en la base: el interés por la política y el sentimiento de orgullo patrio. De igual modo que Tie-Chua (2011), se observa que el nivel educativo del padre influye en la intención de votar, y, como Martens y Gainous (2013), que las adolescentes tienen una actitud política –hacia el voto– más pronunciada que los chicos. Saha (2007) también evidencia que la información política de los padres, estar interesados en el estudio de la ciudadanía, participar en las elecciones escolares y tener apego a la escuela correlaciona con la participación electoral.

En Canadá, Tupper, Cappello y Sevigny (2010) descubren que los adolescentes que estudian en centros donde la mayoría de su alumnado es de clase trabajadora muestran mayores reservas a participar en los procesos electores que los adolescentes que estudian en centros donde la mayoría de su alumnado proviene de familias con un mayor estatus económico.

Frías (2001), a diferencia de otros autores, encuentra que en España, tanto hombres como mujeres muestran frecuencias bastante similares en su implicación electoral. Tampoco encuentra diferencias ni en función de la clase social ni del nivel de estudios ni de la ideología política. Sin embargo, sí detecta diferencias en la frecuencia de participación electoral entre las distintas comunidades autónomas. Las más

participativas: Murcia, Extremadura y Comunidad Valenciana. Las que menos: la Comunidad Foral de Navarra, País Vasco y la Rioja.

Megías y colaboradores (2005) exploran los motivos por los que los adolescentes y jóvenes españoles votarían en una elección. Siete fueron las razones apuntadas: es un derecho (62.9%); es un deber (47.1%); para que no ganen otros partidos (23.6%); por ideología (19.6%); para ayudar a un candidato (8.2%); por ayudar a mi partido (7.8%); y porque alguien me ha convencido (4.8%). Estos investigadores detectaron diferencias de acuerdo a la edad, el género, el nivel de estudios, la religión, la ideología, el interés político, el nivel de información y el gusto por la política en varias de estas justificaciones.

Según sus hallazgos, a los 16 años se vota más por ideología y a partir de los 19 años por considerarlo un derecho. En cuanto al género, los chicos votan más por considerarlo un deber, ayudar a un candidato e ideología, en tanto que las chicas lo hacen por verlo como un derecho cívico. En cuanto al nivel de estudios, aquellos con estudios medios y superiores señalan más votar por ser un derecho, para que no ganen otros y por ideología. En relación a la religión, los participantes agnósticos y ateos votan más que los católicos practicantes para que no ganen otros partidos y por ideología. Respecto a la ideología, las personas autopositionadas a la derecha indicaron tener intención de votar por juzgarlo como un deber, mientras que las personas autopositionadas a la izquierda sustentaron su inclinación para que no ganasen otros partidos y por ideología. En cuanto al interés político, los adolescentes y jóvenes que manifestaron un mayor interés político señalaron votar por ideología y por ser un derecho, en mayor medida que sus homólogos con menor interés político. En relación al nivel de información política, se detectó que a mayor nivel de información se vota más por ideología y por valorarlo como un deber. Finalmente, los participantes que manifestaron un mayor entusiasmo por el terreno político apuntaron, en mayor medida que los menos entusiasmados, las dos caras jurídicas del sufragio: el derecho y el deber.

En el mismo estudio, Megías et al. (2005) indagaron en las razones por las cuales los adolescentes y jóvenes no tienen intención de votar. En este caso, doce fueron los argumentos principales que expuestos por los participantes: el desinterés individual por la política (35%); le da igual quién gane (27.9%); las elecciones son un tema irrelevante (20.8%); la corrupción (20.3%); ningún partido me representa (19.8%); mi voto no es útil (19.2%); falta de comprensión política (14.7%); no me he parado a pensar en ello (12.7%); no sé (8.6%); no creo en la democracia (6.6%); decepción con el partido votado (5.1%); se sabe quién va a ganar (4.1%). En este caso, los autores aprecian una tendencia respecto a estos motivos de acuerdo a la edad, el género, el interés y el nivel de información política. En cuanto a la edad, mientras que a los 16

años la apatía se justificó por la falta de comprensión y porque todavía no se ha pensado en ello, a los 21 años esta falta de compromiso se tradujo en la corrupción. En cuanto al género, las chicas dijeron no votar, más que los chicos, porque no entienden de política y porque ya se sabía quién iba a ganar. En relación al interés político, quienes informaron de un menor interés político citaron con más frecuencia no votar porque las elecciones no eran importantes y porque no les interesaba la política. Por último, quienes disponían de menor información política, mentaron esas dos mismas razones en mayor medida que quienes tenían más información política.

Por último, otros autores, que han llevado a cabo estudios transculturales, se han fijado en algunos factores que también están en la base de la participación política electoral futura.

Torney-Purta et al. (2001) observan que los adolescentes que perciben un clima abierto en clase, y, que ven las noticias en la televisión y disponen de mayores recursos educativos en el hogar –en algunos países– es más probable que vayan a votar.

En cambio, Amadeo et al. (2002) informan que los adolescentes con un mayor conocimiento acerca del funcionamiento y los valores de la democracia, que tienen interés en la política y que han aprendido en la escuela la importancia que tiene votar es más probable que participen en las elecciones futuras.

Schulz et al. (2010) notan que el contexto socioeconómico –en la mitad de los países–; el interés parental por cuestiones políticas y sociales; ser un participante activo en la escuela; tener conocimiento cívico; el interés por la política; tener sentimientos de eficacia interna y confianza en uno mismo; la confianza en las instituciones; y el apoyo a los partidos políticos son factores asociados a la predisposición a votar. Sorprendentemente, la participación en la comunidad no es un elemento que influya en la orientación a votar en la mayoría de los países, incluso, en algunos de ellos tiene un efecto negativo. Sin embargo, en un estudio posterior, realizado con adolescentes italianos, detectó que la participación social y el sentido de la comunidad predicen la participación electoral (Cicognani et al., 2012).

Una segunda acción política convencional, que ha centrado la atención de los investigadores, ha sido la participación en manifestaciones, huelgas y protestas.

En España, los índices de participación en este tipo de actividades políticas no convencionales es bastante bajo (Frias, 2001). El 93% de los adolescentes, jóvenes y adultos españoles declara que poco a menudo o casi nunca o nunca acude una manifestación.

No obstante, otros estudios más recientes, efectuados con adolescentes y jóvenes españoles, entre 15 y 29 años, revelan unos resultados mucho más alentadores. Cerca del 50% de los participantes aseguró haber participado alguna vez en una manifestación (Injuve, 2010, 2011). Además, los adolescentes que experimentan una educación democrática en sus escuelas muestran una inclinación más favorable hacia la implementación de este tipo de acción política (Rodríguez et al., 2016). En concreto, el 40.7% de los adolescentes está seguro de que formará parte de manifestaciones y un 20.2% casi seguro. Un porcentaje similar, aunque algo inferior, se encontró en la adhesión a las huelgas. El 32% de los adolescentes y jóvenes españoles informó que, en alguna ocasión, había participado en una huelga (Injuve, 2010). En cuanto a su intención, en un estudio posterior, se detectó que un 40.7% de los adolescentes indicó que con seguridad se adherirá a ellas y un 22.2% casi con total seguridad (Rodríguez et al., 2016). En este sentido, estos autores descubrieron que la participación escolar influyó significativamente en la intención de actuar en una manifestación y una huelga.

Además, Frías (2001) detecta que los varones participan en manifestaciones el doble que las mujeres. También, nota que las personas de ideología de izquierda llevan a cabo con más frecuencia este tipo de acciones que las autoperseccionadas a la derecha. Sobre todo, aquellos que se declaran de extrema izquierda. En cuanto a las comunidades autónomas, observa que las personas residentes en Andalucía, Castilla y León y Madrid son las que más practican esta acción política convencional. Los que menos, los habitantes de Extremadura, Cantabria y Asturias.

En esta línea de ideas, Megías et al. (2005) indagan en los fundamentos sobre los cuales los adolescentes y jóvenes se ven empujados a movilizarse en nuestro país. catorce son las razones que dan: obtener trabajo (64.6%); conseguir el cese de un conflicto bélico (35%); poder tener acceso a una vivienda (32.8%); por un mejor reparto de la riqueza (25.3%); la defensa de los derechos de los más débiles (22.3%); la protección del medio ambiente (17.9%); evitar robos y delincuencia (17.8%); la mejora de los servicios públicos (14.2%); la mejora de las condiciones de los inmigrantes (12.6%); preservar el derecho a la diversión (10.2%); poder hacer lo que a uno le apetece (6.3%); para que los inmigrantes 'no nos quiten lo nuestro' (5.3%); la defensa de las propias convicciones religiosas y morales (4.5%); y para que no se rompa la unidad de España (3.6%).

En relación a esta cuestión, los autores aprecian una tendencia en función de la edad, el nivel de estudios y el grado de religiosidad. En cuanto a la edad, observan que los participantes menores de 18 años justifican su participación bajo las premisas de: hacer lo que a ellos les apetece, divertirse y que los inmigrantes no les quiten aquello que considera suyo. En cambio, los participantes mayores indicaron formar parte de



una manifestación con el fin de defender los derechos de los más débiles, proteger el medio ambiente y conseguir la mejora de los servicios públicos. En cuanto al nivel de estudios, aquellos que disponían de estudios superiores señalaron, en mayor medida que aquellos con un nivel educativo inferior, la defensa de los derechos de los más débiles y la mejora de los servicios públicos. En cuanto al grado de religiosidad, mientras que para los católicos conservar la unidad de España fue el motivo principal, para los agnósticos y ateos fue la protección del medio ambiente y los derechos de los demás.

En el panorama internacional, cerca de la mitad de los adolescentes, de diferentes naciones, se mostró partidario de formar parte de marchas de protesta no violentas (Amadeo et al., 2002; Schulz et al., 2010; Torney-Purta, 2001; Torney-Purta et al., 2001).

En relación a este aspecto, Torney-Purta et al. (2001) observaron que en cinco países, de los veintiocho examinados, los adolescentes mostraron una inclinación más favorable a manifestarse que las adolescentes. Dichos países fueron: Chile, Hong Kong, Rumanía, Rusia y la República de Eslovaquia. Sin embargo, en Italia se notó la tendencia inversa.

Una tercera práctica política convencional, que ha despertado la curiosidad de varios investigadores, ha sido la militancia o la inclinación a afiliarse a un partido político.

En general, la mayoría de los adolescentes, jóvenes y adultos rechazan la posibilidad de militar (Amadeo et al., 2002; Frías, 2001; Rodríguez et al., 2016; Schulz et al., 2010; Torney-Purta et al., 2001; Tutiaux-Guillon, 2001).

En relación a este componente político, Frías (2001) advierte que menos del 5% de los adolescentes, jóvenes y adultos españoles es o ha sido miembro de un partido político. No obstante, observa que los varones, aquellos con un nivel de estudios superiores y una ideología política más marcada son más proclives a la militancia política.

Por su parte, Rodríguez y colaboradores (2016) observaron que la participación escolar tenía un efecto sobre la intención del adolescente a afiliarse a un partido político en el futuro.

Menos atención han recibido otras conductas políticas convencionales, como la inclinación a presentarse como candidato político a una elección autonómica o nacional (Lukasova-Kantorkova, Rosypalova y Sigutova, 2002; Schulz et al., 2010; Torney-Purta et al., 2001), el boicot económico (Injuve, 2010; Rodríguez et al., 2016; Schulz et al., 2010), la militancia sindical (Frías, 2001; Schulz et al., 2010; Tutiaux-Guillon, 2001), la asistencia a una reunión o mitin político (Injuve, 2010, 2011), contactar con algún político, participar en un foro de discusión política y firmar una

petición (Injuve, 2010). En todos los casos, salvo firmar una petición, la voluntad –o en su defecto la acción– de los adolescentes, jóvenes y adultos reflejó unos niveles de compromiso en torno a estos bastante bajos. Sobre todo, en las acciones políticas que tenían que ver con la candidatura, la militancia, el contacto político y la participación en un grupo de discusión. En el caso del boicot económico, los hallazgos de Rodríguez y colaboradores (2016) han puesto de manifiesto que la participación escolar incide positivamente en la intención del adolescente de no comprar ciertos productos puestos a la venta en el mercado.

En relación a la militancia sindical, Frías (2001) encuentra que el 87% de los adolescentes, jóvenes y adultos nunca ha tenido contacto con ningún sindicato. En este sentido, descubre que las personas autopoicionadas a la izquierda y de clase baja son los que han tenido mayor vinculación sindical.

Ubicándonos en un segundo nivel, otros autores han agrupado varias acciones políticas convencionales en una única escala con el objetivo de conocer la voluntad de los adolescentes en participar en estas y ver posibles diferencias, tanto nacionales como en cuanto a la edad y el género. En concreto, esta escala comprende las siguientes tres actividades: unirse a un partido político; escribir cartas al periódico sobre asuntos sociales y políticos; y presentarse como candidato a un cargo político público (Torney-Purta et al., 2001). La mayoría de los adolescentes no tienen interés en llevar a cabo estas acciones. En este caso, los índices más elevados de compromiso convencional se dan en Colombia, Hong Kong, Letonia, Polonia, Rumanía y Estados Unidos. Por el contrario, los niveles más bajos se detectan en la República Checa, Dinamarca, Alemania y Lituania. Además, en nueve países –Bélgica, Chipre, Estonia, Grecia, Hong Kong, Italia, Lituania, Rumanía y Suiza– los chicos revelaron un mayor compromiso político convencional que las chicas.

En un estudio posterior, con una escala convencional que aglutinaba esas mismas tres prácticas cívicas de naturaleza política, casi un tercio de los adolescentes presentó un grado de compromiso político exiguo (Amadeo et al., 2002). Los adolescentes que evidenciaron una mayor voluntad fueron los chilenos, chipriotas, estonios, israelíes, letonios y portugueses. Los que menos, los adolescentes procedentes de República Checa, Dinamarca, Noruega, Eslovenia y Suecia. Los dos primeros, curiosamente, coincidentes con los datos de Torney-Purta et al. (2001). Además, estos investigadores advirtieron de que, en la mayoría de las naciones, los adolescentes, en la adolescencia media, es más probable que participen en actividades políticas convencionales que al inicio de la adolescencia tardía. Al igual que Torney-Purta et al. (2001), en cuatro de los países que examinaron, los chicos mostraron un nivel de compromiso político convencional más alto que las chicas. Estos fueron: Chipre, la República Checa, Dinamarca y Rusia.

En un tercer estudio, Schulz et al. (2010) diseñan dos escalas convencionales. La primera contenía seis actividades, a saber, escribir una carta a un periódico, portar un distintivo o camiseta con un mensaje, contactar con un político, formar parte de una marcha pacífica o mitin, recoger firmas para una petición y elegir no comprar ciertos productos. La segunda escala reunió cuatro actividades. Estas fueron: ayudar a un candidato o partido durante una campaña electoral, unirse a un partido político, unirse a un sindicato y presentarse como candidato a una elección local. En el primer caso, la mayoría de los adolescentes expresaron una elevada intención participativa, con excepción de presentarse como candidato, que fue la acción que menor apoyo recibió. En relación a esta escala, fueron los adolescentes de Chile, Colombia, República Dominicana, Guatemala y México los que manifestaron un mayor compromiso político. Los que menos: los adolescentes belgas, coreanos y polacos. En relación a esta escala, en la mayoría de los países las chicas reflejaron unos índices de intención participativa más elevados que los chicos. En el segundo caso, los índices de compromiso fueron bastante bajos en la inmensa mayoría de los países. Los que señalaron unos índices más altos fueron los adolescentes colombianos, dominicanos, indonesios, mexicanos, paraguayos y tailandeses. Los que menos: los belgas, checos y coreanos. A diferencia de la escala anterior, en este caso fueron los adolescentes varones los que presentaron unos niveles de compromiso político superiores.

Finalmente, es preciso puntualizar que las acciones políticas no convencionales ilegales –como bloquear el tráfico, ocupar un edificio público o pintar eslóganes de protesta sobre muros– recibieron muy poco apoyo por parte de los adolescentes, indicando que no tienen intención de tomar parte en este tipo de actividades (Amadeo et al., 2002; Schulz et al., 2010; Torney-Purta, et al., 2001). Sin embargo, se aprecian diferencias entre países. Los adolescentes chipriotas, dominicanos, griegos e indonesios son los que presentan mayor predisposición a implicarse en este tipo de acciones. Los que menos: los chinos y daneses (Schulz, et al., 2010). De un modo similar, otros autores encuentran que los adolescentes griegos, son los más proclives a llevar a cabo este tipo de prácticas (Torney-Purta, et al., 2001). En cambio, otros detectan que son chipriotas y, los que menos, los checos, suecos y suizos (Amadeo, Torney-Purta, et al., 2002). Es más, estos autores notan diferencias en virtud de la edad. En la adolescencia media es más probable que en la adolescencia tardía que los adolescentes se comprometan en este tipo de acciones. En particular, en la pintura de eslóganes. Pero en relación a estas tres prácticas, también se perciben diferencias de acuerdo al género. En la mayoría de los países, los chicos muestran una mayor predisposición que las chicas a comprometerse en este tipo de actos políticos ilegales (Amadeo et al., 2002; Schulz et al., 2010; Torney-Purta et al., 2001).

En España, como en el resto de las naciones, este tipo de actividades ilegales no cuenta con el respaldo popular. Solo el 7% de los adolescentes y jóvenes españoles, entre 15 y 29 años, aseguró haber participado alguna vez en una acción de este tipo, como cortar el tráfico u ocupar un edificio (Injuve, 2010).

### 1.2.6. La nacionalidad

“El Señor me dijo: «Márchate; ahora te voy a enviar lejos, a las naciones paganas». Hasta ese punto la gente estuvo escuchando a Pablo, pero al oír estas últimas palabras, se pusieron a gritar: «¡Mata a ese hombre! ¡No tiene derecho a vivir!» Vociferaban, agitaban sus vestidos y tiraban tierra al aire. Entonces, el comandante ordenó que lo metieran dentro de la fortaleza y lo azotaran, para que confesara por qué motivo gritaban de esa manera contra él. Pero cuando quisieron quitarle la ropa, Pablo preguntó al oficial que estaba allí presente: «¿Es conforme a la ley azotar a un ciudadano romano sin haberlo juzgado?» Al oír esto, el oficial fue donde el comandante y le dijo: «¡Qué ibas a hacer! Ese hombre es un ciudadano romano». El comandante vino y le preguntó: «Dime, ¿eres ciudadano romano?» «Si», respondió Pablo. El comandante comentó: «A mí me costó mucho dinero hacerme ciudadano romano». Pablo le contestó: «Yo lo soy por nacimiento». Al momento se retiraron los que estaban para torturarlo, y el mismo comandante tuvo miedo, porque había hecho encadenar a un ciudadano romano”.

Hechos de los Apóstoles, 22.

#### 1.2.6.1. Delimitación conceptual

Generalmente, los términos nacionalidad y ciudadanía se utilizan de forma sinónima o concéntrica, desconociendo su diferente funcionalidad en el ordenamiento jurídico o, cuando menos, su diversa configuración jurídico-constitucional (Aláez, 2006; Perales, 2000). Es más, cada Estado es el que determina institucionalmente lo que constituye la nacionalidad (Del Barrio et al., 2013).

Desde la perspectiva del Derecho, la ciudadanía se entiende como una cualidad formal de la persona que le adscribe a un colectivo humano sobre el cual ejerce su poder el Estado. Sin embargo, la nacionalidad es un proceso jurídico de integración del individuo en las distintas esferas de la participación social y política dentro de una comunidad (Aláez, 2006).

No obstante, de esta indiferenciación también se hacen eco distintos códigos jurídicos. Por ejemplo, en el ordenamiento alemán y español es más frecuente encontrar el término nacionalidad que el de ciudadanía. En cambio, en el ordenamiento francés, italiano, inglés y norteamericano prima el uso del término ciudadanía, como una categoría que condensa ambos términos (Aláez, 2006).

Desde este enfoque de sinonimia, nacionalidad y ciudadanía pasan a definir al pueblo de un Estado, esto es, a sus ciudadanos. Hablamos de los individuos que pertenecen a una nación y que gozan de todos los derechos que el Estado reconoce a los nacionales.

Sobre todo, aquellos de carácter político. Pero a estos atributos jurídicos también se adhieren otros afectivos. Estos se refieren a los sentimientos de pertenencia y apego a la nación (Escudero, 2006; Hoyos y Del Barrio, 2006).

No obstante, Perales (2000) nos advierte que la nacionalidad, en algunos casos, no es una condición suficiente para garantizar el ejercicio ciudadano en el terreno político. Para poder disfrutar de esta condición se necesita, en muchos casos, disponer de una edad determinada y estar libre de cargas. Por ejemplo, en el caso del sufragio, es imprescindible haber cumplido los 18 años para poder ejercerlo o no tener algún tipo de discapacidad intelectual o enfermedad mental. También, pueden verse privado de este derecho los nacionales hayan cometido algún delito que lleve aparejada esa pérdida jurídica.

En este sentido, conviene puntualizar cómo se construye el sujeto jurídico unido por el vínculo de la nacionalidad. Siguiendo a Aláez (2006) y Perales (2000) existen dos institutos de acceso a la nacionalidad, a saber, la atribución y la adquisición. Estos, en el caso español, dan origen a dos tipos de nacionales: los originarios y los derivativos. Dichos mecanismos difieren tanto en cuanto al momento de integración del individuo en la colectividad, como en el título jurídico desencadenante, legalmente reconocido el primero y voluntariamente pactado el segundo.

La *atribución* suele coincidir con el momento del nacimiento. El individuo, en este caso el recién nacido, ante su falta de capacidad para expresar su voluntad de integrarse como sujeto colectivo nacional, delega esta intención al ordenamiento jurídico que es quien le *atribuye* automáticamente la nacionalidad. En esta modalidad, imperan dos criterios para la atribución de la nacionalidad, a saber, el *ius sanguinis* y el *ius soli*. El primero descansa en la filiación de los ascendientes, esto es, tener unos padres que ya poseen esa nacionalidad. Ahora bien, esta filiación no tiene por qué ser meramente genética, sino que también contempla la filiación legal por medio de la adopción. De tal modo, un niño adoptado pasaría a tener la nacionalidad de sus padres adoptivos. También sería el caso de la filiación derivada de las técnicas de reproducción asistida. El segundo, el *ius soli*, circunscribe sus efectos al nacimiento dentro de las estrictas fronteras territoriales del Estado. Pero también, al alumbramiento producido en territorios coloniales que aún pueda poseer algún Estado, o al nacimiento en buques o aeronaves de soberanía del país del que se trate. Con todo, ningún Estado utiliza uno de los criterios con exclusión absoluta del otro, pero sí prefiere uno u otro según cuál sea la finalidad política que le atribuya a la nacionalidad: *a)* conservar como nacionales a los emigrantes y a sus hijos –*ius sanguinis*–; o *b)* integrar en la nación al máximo número de inmigrantes llegados y nacidos en el territorio del Estado –*ius soli*–.

La *adquisición* suele coincidir con un momento posterior al nacimiento, y, habitual, aunque no necesariamente, posterior al de la mayoría de edad. En este caso el individuo –que ya suele poseer una nacionalidad previa– desea formar parte de un nuevo colectivo nacional, por propia voluntad, ante lo que, dados ciertos requisitos, los ordenamientos suelen permitirle la *adquisición* de la nacionalidad. Este tipo de nacionalidad, también llamada *naturalización*, presupone la extranjería o apatridia de quien la pretende. En esta modalidad operan tres criterios: el *ius domicilii* y la voluntad individual; la voluntad del Estado; y el *ius sanguinis* y el *ius soli* junto con el derecho de opción. Como respuesta a la movilidad individual, todos los ordenamientos contemplan la posibilidad de que los inmigrantes puedan convertirse en nacionales de un Estado –en el que residen– a través de un proceso de naturalización en el que el principal criterio para la adquisición de la nueva nacionalidad es el *ius domicilii* o residencia. En concreto, este primer criterio permite, a quienes tienen su residencia en el territorio de un Estado, convertirse en nacionales mientras dure su permanencia, pasando a ser destinatarios estables y permanentes de un conjunto de normas y titulares de una serie de derechos sociales y políticos. No obstante, el *ius domicilii* no cursa en solitario y de modo automático como criterio de adquisición de la nacionalidad, sino que está supeditado a la voluntad del sujeto interesado. Por tanto, no caben cambios de nacionalidad contra la voluntad de quien puede decidir qué vinculación quiere mantener con qué ordenamiento. Además, le corresponde al individuo, y no al Estado, la prueba del cumplimiento de los requisitos legales que configuran ese *ius domicilii*. En cualquier caso, el individuo puede expresar su voluntad por sí mismo o bien, a través de un representante legal –si es menor de 14 años o está incapacitado– previa autorización judicial. En relación al *ius domicilii*, la mayor parte de los ordenamientos utilizan el criterio de residencia bajo tres notas: legal, continuada y efectiva. Es decir, el solicitante dispone que la residencia es legal, continuada –e inmediatamente anterior a la petición– y real o efectiva. Este criterio varía de manera sustancial en el contexto internacional. Por ejemplo, en Bélgica, Francia, Países Bajos, Irlanda y el Reino Unido se estipula un mínimo de cinco años, en tanto que en Alemania es de quince. No obstante, en algunos países existe la posibilidad de adquirir la nacionalidad en un tiempo menor. Sobre todo, si se han prestado importantes servicios al Estado o por la procedencia de determinados terceros países. En concreto, en España la residencia se adquiere tras la residencia en el país durante al menos diez años. En cambio, para los nacionales de países iberoamericanos, Andorra, Filipinas, Guinea Ecuatorial, Portugal y sefardíes el tiempo exigido es menor: solo dos años. Pero este tiempo se puede reducir aún más, simplemente a un año, si entran en juego otras acciones, es el caso, por ejemplo, de aquellos que se casan con un español. El segundo criterio, la voluntad del Estado, señala que no basta con la intención del extranjero residente para adquirir la nacionalidad. Es necesaria también la voluntad del Estado de acogida. Desde el

Derecho, se encuentran dos tipos ordenamientos que explican este criterio: *a)* los que subordinan la adquisición de la nacionalidad a un acto discrecional del Estado; y *b)* los que lo configuran como un derecho subjetivo del extranjero que reúna los requisitos legales para ello. Un ejemplo prototípico del primer tipo, es el ordenamiento de Estados Unidos, que exige como condición, a los solicitantes, no militar en grupos ideológicamente disidentes, subversivos o radicales. El segundo lo representa el código canadiense, el cual construye la nacionalidad como un derecho de los extranjeros, en los que concurren ciertos requisitos, y, por tanto, no subordinan su concesión a la discrecionalidad política del Estado. En ellos se impone al poder público la obligación de conceder la nacionalidad al extranjero residente que la solicite –que cumpla con los requisitos legalmente establecidos– al margen de cualquier parecer institucional para su concesión o denegación. El tercer criterio, el derecho de opción, es una vía novedosa que han introducido varios ordenamientos jurídicos, entre ellos, el español. Esta vía se basa en la combinación de los criterios de atribución por nacimiento –el *ius soli* o el *ius sanguinis*– junto con la voluntad del individuo de incorporarse a un colectivo nacional. Se trata, en última instancia, de supuestos ligados a la presencia de una segunda nacionalidad, en los que el ordenamiento prescinde de la atribución automática de la nacionalidad y permite al individuo –del que se presupone cierta impregnación nacional– solicitar la nacionalidad de ese Estado. Esta fórmula de adquisición de la nacionalidad supone prescindir del *ius domicilii* sustituyéndolo por el *ius sanguinis* o el *ius soli* como criterios que, conjuntamente con la voluntad de opción del interesado, reflejan una aparente vinculación del optante con la comunidad. En España, estos supuestos van desde: *a)* la determinación de la filiación o el nacimiento –incluida la adoptiva–, después de los 18 años de edad del interesado; hasta *b)* el sometimiento actual o pretérito a la patria potestad de un español, pasando por la descendencia de padre o madre que haya sido originalmente español o nacido en España. Precisamente, esta modalidad de adquisición de la nacionalidad ha recibido duras críticas por parte de los juristas, ya que pone en tela de juicio su carácter constitucional al distinguir el Derecho entre españoles originarios y derivativos, que se desprende de la concesión de la facultad de optar a los descendientes de los primeros, pero no a los descendientes de los segundos.

Con todo, la adquisición de la nacionalidad está sujeta al cumplimiento de otros requisitos adicionales que nada tienen que ver con aquella, y que hacen referencia, por ejemplo, a la buena conducta cívica o la renuncia a una nacionalidad anterior, por mencionar dos ejemplos. En general, la mayoría de los ordenamientos jurídicos circunscriben estos requisitos a dos tipos de requerimientos: la integración política y sociocultural en la comunidad nacional de destino; y la lealtad política y la renuncia a nacionalidades previas.

En cuanto a la primera cláusula, se contempla un amplio elenco de elementos como axiomas que intentan justificar la integración política y sociocultural del naturalizable en la comunidad de destino. Entre estas exigencias, tipificadas en distintos textos jurídicos, destacan: el dominio de la lengua; el conocimiento de la historia del país; el conocimiento del sistema político-institucional; el buen comportamiento; y la no comisión de actos criminales que puedan poner en peligro la seguridad nacional. En el caso del ordenamiento español, los requisitos de integración política y social giran en torno a la buena conducta cívica y el suficiente grado de integración en la sociedad española que, en la práctica, se traduce en la adaptación a la cultura y estilo de vida españoles, la realización de actividades benéficas y sociales o el conocimiento de la lengua castellana u otra lengua española.

Con el objetivo de probar la integración del solicitante, los organismos institucionales efectúan una prueba para evaluar la integración del inmigrante, la cual se suele llevar a cabo en el Registro Civil de cada ciudad (Carrasco, 2014; Rincón, 2013). Se trata de un control en el que la autoridad valora el grado de adaptación del inmigrante a la colectividad a partir de una serie de preguntas de cultura patria general. Una preguntas que, por su contenido, han puesto en entredicho su validez para medir la integración del inmigrante en la comunidad en la que este reside (Carrasco, 2014; Rincón, 2013). Entre estas preguntas, encontramos las siguientes: nombre del estadio de fútbol del Real Madrid; ¿España es reino o reino republicano democrático?; ¿quién fue Carrero Blanco?; ¿dónde nació Picasso?; ¿Quién es el comandante en jefe del Ejército español?; ¿cuáles son los deportes que practican Navarro y Dani Pedrosa?; diga el nombre de dos deportistas españoles; ¿Qué es la gaita?; ¿cuál es el baile típico de Aragón?; ¿dónde termina el Camino de Santiago?; y ¿cómo se hace la tortilla española?. Es más, algunas voces señalan que la integración se debería medir por otro tipo de preguntas, más vinculadas a la esfera social y no tanto al conocimiento jurídico o social, que permitiesen al evaluador conocer lo que el recién llegado puede aportar a la comunidad o lo que ha hecho, durante su residencia, por los demás y la sociedad (Carrasco, 2014). Además, de la dificultad intrínseca de muchas de estas preguntas, incluso algunas de las cuales un español de origen no sabría con certeza su respuesta, se une la arbitrariedad de su formulación por parte del juez encargado del Registro Civil. Tanto es así, que el Ministerio se está planteando, dentro de la Ley de la Reforma Integral de los Registros, regularizar un examen de cultural general (Rincón, 2013). Aún así, ciertos colectivos de inmigrantes, los más vulnerables, seguirán encontrando trabas para acceder a la nacionalidad. Nos referimos a los extranjeros analfabetos o aquellos con algún tipo de discapacidad. Por ello, algunos juristas, conscientes más de este último caso, creen que los parámetros que miden la integración deberían ajustarse al grado de discapacidad que padece el inmigrante. También el Tribunal Supremo, atendiendo al primer caso, ha fijado nueva



jurisprudencia advirtiendo de que el analfabetismo no es una razón *per se* para denegar la nacionalidad siempre y cuando el foráneo pueda comunicarse en castellano (Rincón, 2013).

En cuanto a la segunda cláusula, la lealtad política y la renuncia a nacionalidades previas, los ordenamientos estipulan que la persona debe manifestar su lealtad política a favor del nuevo colectivo nacional de adopción y la subsiguiente expresión de renuncia a la nacionalidad previa, y, con ello, a las lealtades políticas anteriores que pudiera tener. Empero, en el caso de la admisibilidad de la doble nacionalidad, la lealtad es un supuesto revisable, con matices nacionales, que pende de las exigencias que cada Estado particular fije al inmigrante.

En suma, la nacionalidad es un artefacto jurídico que se *atribuye* a cualquier individuo tras su nacimiento –como en el caso de Pablo de Tarso– o que se *adquiere* –como en el caso del ‘comandante’– gracias al cumplimiento de una serie de requerimientos estipulados por la Ley. Hoy, como hemos visto, diferentes a la aportación económica al Estado. Además, esta *adquisición* derivativa de la nacionalidad nos descubre el carácter mutable de la nacionalidad, del cual deja constancia nuestra Constitución en su título 1 –capítulo primero, de los españoles y extranjeros–, artículo 11, punto 1: “*La nacionalidad española se adquiere, se conserva y se pierde de acuerdo con lo establecido por la ley*”.

#### 1.2.6.2. Estudios previos sobre la nacionalidad

##### 1.2.6.2.1. Estudios no empíricos

Una línea de investigación acerca del estudio de la nacionalidad tiene que ver en cómo esta es tratada en los libros de texto de Historia y Educación para la ciudadanía.

González (2004) revisa varios libros de texto de Historia, usados en diferentes escuelas argentinas, con el objetivo de conocer cómo los manuales representan el fenómeno de la inmigración desde el punto de vista de la inclusión de los recién llegados en la comunidad de acogida. Esta autora observa que la integración es explicada en las guías de tres formas diferentes. Una primera forma en que se habla de una integración de los foráneos a través de la aculturación y la adaptación al estilo de vida propio de la comunidad adoptiva. Una segunda forma, en la que la integración respeta los principios de diversidad, permitiendo el mantenimiento de la identidad étnica de los inmigrantes, y por ende, contribuyendo a un pluralismo cultural, público y evidente, en la sociedad que les ha dado la bienvenida. La tercera forma detalla que la integración del inmigrante se produce como consecuencia de la concesión –por parte de los poderes públicos– de la nacionalidad, entendiendo esta como un estatus

jurídico en el que el Estado tiene un papel protagónico en su reconocimiento y materialización, y, por ende, en la formación del inmigrante como sujeto nacional integrado en la sociedad.

Singüenza (2005) analiza la idea de nacionalidad proyectada en diferentes manuales escolares, de las asignaturas de Historia y Civismo y Lengua Nacional, utilizados en las escuelas mexicanas en la etapa de primaria. En los volúmenes de Historia y Civismo observa que la nacionalidad se asocia al territorio patrio y los antepasados comunes que hacen a todos los individuos de una comunidad iguales. Este énfasis en la 'tierra' se traduce en que todos los nacidos dentro de la nación son mexicanos, porque son hijos de una 'misma tierra' y viven en ella. Pero además, la nacionalidad es amar a la patria como a una madre, honrarla con el trabajo, respetarla y defenderla hasta dar la vida por ella. Un mensaje que lleva a la construcción de una nacionalidad sustentada en el reconocimiento y el afecto por los símbolos nacionales, estos son, la bandera, el escudo y el himno. Respecto a la primera se recuerda que hay que mirarla con respeto y que para saludarla hay que permanecer de pie frente a ella y en silencio. Este discurso se complementa con la presentación de aquellos héroes y sus virtudes, que sacrificaron su vida por el país, con el fin de transmitir una idea de unión. En los ejemplares de los dos últimos cursos de primaria, pese a tener una disertación reiterativa de la nacionalidad, significan esta con dos nuevos elementos: las tradiciones y los derechos y los deberes de la ciudadanía. En cuanto a las tradiciones, se afirma un apego a las mismas y la cultura nacional. Respecto a los segundos, se asegura que la patria se construye a través de derechos como la libertad y el servicio al país. En los manuales de Lengua Nacional, los textos continúan con sentido de la nacionalidad articulado en torno al apego a México a través de lecturas que promueven el conocimiento de las costumbres y formas de vida de los lugareños de distintas regiones del Estado. También se incluyen narraciones y poemas sobre los héroes, la patria y su historia. En consecuencia, existe un continuum entre ambas disciplinas escolares en ejemplificar la nacionalidad a través de la devoción nacional y la vinculación territorial.

Rodríguez y García (2012), después de consultar trece libros de texto de Educación para la ciudadanía, descubren que, en algunos manuales, el término ciudadanía se emplea asociado al de nacionalidad, diferenciando, por un lado, a las personas que en un país tienen deberes y derechos políticos, esto es, los nacionales, de los extranjeros residentes o inmigrantes ilegales que no gozan de tales derechos políticos, pero que en cambio sí disfrutaban de otros derechos cívicos.

#### 1.2.6.2.2. Estudios empíricos

Una segunda línea de investigación, iniciada por algunos profesionales del área de la Psicología y la Educación, atañe a cómo niños, adolescentes y jóvenes entienden la nacionalidad.

Carrington y Short (2000) entrevistan a doscientos sesenta y cinco niños, entre 8 y 12 años, de Inglaterra, Escocia y Estados Unidos, acerca de su noción de nacionalidad. Estos autores observan que la inmensa mayoría de los niños –ingleses, escoceses y estadounidenses– cuando piensan en la atribución de la nacionalidad estos se fijan en las características más tangibles o visibles, como el haber nacido en el propio país, hablar el idioma oficial, tener ascendientes oriundos del lugar, y, trabajar y vivir en ese país o comunidad. En este sentido, detectaron diferencias entre niños de diferentes naciones. Los niños americanos señalaron en mayor medida que sus homólogos británicos componentes jurídicos adheridos a la nacionalidad como el disponer de ‘papeles’. En cambio, los niños británicos dieron más peso al aspecto lingüístico –hablar inglés como primera lengua– que los americanos. Igualmente, analizan la representación de los niños bajo el supuesto de la *naturalización*. Como en el caso anterior, los niños americanos evidenciaron una concepción mucho más sofisticada que sus homólogos británicos en términos legales y políticos. En este caso, la mayoría de los niños pensó que se podía dejar de ser británico o americano. La razón principal que los niños aludieron fue el cambio de residencia a otro país. Una vez más, los niños británicos volvieron a acentuar la importancia de la lengua –hablar el idioma del lugar–, en mayor medida que los americanos, por ser este un requisito imprescindible para hacer efectivo ese cambio de nacionalidad. De un modo similar, los primeros apuntaron, con mayor frecuencia que los americanos, que una persona no podía cambiar su nacionalidad porque el lugar de nacimiento era crucial. Un tipo de respuesta que apenas se apreció entre los niños americanos. Como en la situación de *atribución*, los niños americanos, a diferencia de los británicos, resaltaron mucho más los elementos de carácter jurídico, cuando reflexionaron sobre los fundamentos implicados en el cambio de nacionalidad. Aun así, las referencias a la dimensión legal solo se apreciaron en algunos niños.

Morán y Benedicto (2003) indagan en cómo adolescentes y jóvenes españoles entienden el proceso de adquisición derivativa de la nacionalidad. Tanto adolescentes como jóvenes suponen que para que un extranjero pase a ser ‘español’ tiene que asumir los hábitos y estilos de vida de nuestra comunidad. Sobre todo, aprendiendo y empleando la lengua común: el castellano. Así, la asunción de las costumbres y formas de vida típicas de los lugareños se erigen como las dos condiciones *sine qua non* un inmigrante no puede llegar a considerarse español. Precisamente, esta concepción costumbrista de la ‘nacionalidad’ se aleja de cualquier noción legal ligada a

su naturalización, donde los aspectos jurídicos y políticos están completamente ausentes.

Hoyos (2003), Hoyos, Del Barrio y Corral (2004) y Hoyos y Del Barrio (2006) entrevistan a 98 niños y adolescentes, españoles y colombianos, entre 7 y 19 años, en relación a su representación acerca de la nacionalidad. Esta autora observa que la comprensión de la nacionalidad avanza en cuatro niveles. Un primer nivel en el que la nacionalidad se entiende como una característica fija, ligada al lugar de nacimiento, y que no se puede cambiar. Un segundo nivel en el que se expresa una inseguridad sobre la posibilidad de cambiar de nacionalidad. Se habla de mudarse y hablar el idioma del país receptor, pero los criterios son inestables. El participante en unos casos piensa que se puede cambiar y en otros no. Un tercer nivel en el que se admite el cambio de la nacionalidad desde una perspectiva no legal. Aquí se habla de la voluntad del individuo para poder cambiar la nacionalidad. También de la exigencia de llevar a cabo un comportamiento prosocial para poder ser admitido como miembro de una comunidad nacional. Igualmente, se mencionan otros aspectos sociales como la adquisición del idioma y la absorción de otros aspectos culturales y de folclore. El cuarto nivel refleja que el cambio de la nacionalidad se articula en un entramado legal. En este nivel el cambio de la nacionalidad se relaciona con procesos de carácter legal y estamentos institucionales como el Estado y las leyes. En este sentido, la autora observa que es entre los 7 y 10 años cuando los niños empiezan a entender la posibilidad de cambio de nacionalidad. También, es a los 10 años cuando algunos niños empiezan a hacer alguna alusión a los dispositivos legales para su consecución. No obstante, no es hasta la adolescencia media, cuando domina una concepción de la nacionalidad sustentada en aspectos legales e institucionales. Por último, la investigadora hace una clasificación de los temas asociados al concepto de nacionalidad mencionados por los participantes. Estos temas los organiza en cinco áreas. La primera, *aspectos anecdóticos*, agrupa aspectos situacionales. La segunda, *aspectos concretos*, incluye elementos como nacer, la lengua o mudarse. La tercera, *aspectos psicosociales*, reúne acciones como la voluntad y la conducta prosocial. La cuarta, *aspectos sociales*, aglutina elementos legales o cívicos como el compromiso por ayudar al país. La quinta, *características de la nacionalidad*, alude, principalmente, a lo intrínseco –como algo que no se pierde aunque sí pueda cambiarse–. En relación a esta categorización es de destacar que el tema de carácter legal aparece con fuerza a los 10 años, aumentando su robustez hasta la adolescencia tardía, y, que los temas como vivir o mudarse los consideran más los participantes españoles que colombianos.

### 1.3. Derechos y deberes de la ciudadanía

*“La libertad es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierran la tierra y el mar: por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida”.*

Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*.

#### 1.3.1 Aproximación conceptual

La ciudadanía en cuanto a *status* legal conlleva, como hemos visto, una serie de derechos y deberes.

El término *derecho* proviene del latín *directum*, que significa recto, bien dirigido (Gill, 2000). Tanto Delval (1994a) como Gill (2000) recogen el significado de este concepto que indica tanto la facultad natural del individuo para hacer, de un modo legítimo, aquello que le conduce a los fines de su propia existencia, como la capacidad de hacer o exigir todo aquello que la Ley o la autoridad establece a su favor, o bien lo que el dueño de una cosa le permite en ella. Comte (2003) y Gill (2000) nos acercan a una tercera aceptación del término. Esta se refiere al conjunto de leyes que limitan y garantizan lo que el sujeto puede hacer en el seno de una comunidad política determinada, sin incurrir en sanción y sin que otro se lo impida.

Delval (1994a), en un análisis semántico del término, afirma que su segundo sentido es bastante impreciso y controvertido, ya que se desconocen con exactitud cuáles son esos *fines* de la vida del hombre a los que se refiere la primera definición. Unos fines que no pueden tomarse de un modo aislado, dado que dependen, no solo del momento histórico en el que nos encontremos, sino también de las condiciones de vida y del nivel de desarrollo de las fuerzas productivas. Sin embargo, difícilmente podría lograrse la satisfacción de los derechos si no se acatase una serie de deberes (Peces-Barba et al., 2007). Unos deberes que pueden ser tomados de manera aislada, o bien asociados a una estructura política dada.

En concreto, la palabra *deber* viene del latín *debitum*, a través del francés *devoir*, que significa aquello que una persona está obligada con otra o lo que le debe (Hart, 1979).

Por su parte, Comte (2003), desde un punto de vista léxico, distingue el sustantivo del verbo. Mientras que el verbo *deber* señala una deuda (*debere*, en latín, deriva de *de habere*: poseer algo de alguien), el sustantivo indica una obligación, ya no *tener*, sino *tener que*.

En este orden de ideas, el deber es aquello a lo que alguien está obligado, bien por una regla divina, natural o positiva. Pero el deber también descansa en la ética, teniendo la obligación moral de corresponder a alguien, siguiendo las pautas nacidas del respeto o la gratitud (Gil, 2000).

Por otro lado, el análisis normativo del deber, sin distinguir entre deberes jurídicos y morales, sostiene que ambos son la expresión de una conducta, regida por una norma, que contiene la idea de que algo debe ser hecho (Hart, 1979). Los deberes jurídicos son de aplicación, siempre y cuando, las normas jurídicas exijan o prohíban una determinada conducta. Por ejemplo, los deberes que se estipulan en la ley penal cuando esta prevé el castigo a determinadas formas de conducta. Desde esta perspectiva los deberes pueden ser de dos tipos: negativos o positivos. Un deber negativo sería abstenerse de asesinar y un deber positivo sería pagar impuestos (Hart, 1979).

El deber ligado a la moral supone practicar las virtudes propias de un buen ciudadano (Gil, 2000). Los valores morales, individuales, se traducen en unos deberes éticos que, regulados por la razón, se manifiestan en la práctica social (Rodríguez, 2000). Además, la faceta moral de los deberes se asocia con los valores y principios que están detrás de los derechos (Peces-Barba et al., 2007).

Los deberes morales, desde un punto de vista positivo, son aquellas formas de conducta –negativa o positiva– que se considera que pueden ser exigidas legítimamente a los individuos, como una deuda, en virtud de las reglas de un código moral aceptado. Aunque puede ocurrir que no haya sanciones coactivas organizadas que obliguen a su acatamiento o castiguen su incumplimiento, pueden existir diversas formas de presión moral. La forma más usual de presión, en relación a los deberes morales convencionales, son las referencias a lo que las normas exigen a nuestra conciencia. En este sentido, sentimientos como la culpa o la vergüenza formarían parte de esta presión (Hart, 1979).

No obstante, Rodríguez (2000) entiende que los deberes morales, proyectados en el terreno interpersonal, son también deberes sociales. Sobre todo, porque las acciones individuales que desplegamos en la vida pública se suelen ajustar en función del impacto que puedan tener sobre los demás.

Un vocablo próximo al de *deber* es el de *obligación*. Este último tiene un matiz más subjetivo, indicando la forma en que el deber se apodera y dirige al hombre (*ob-ligare*). Esta correlación, entre obligación y deber, denota que los deberes son obligatorios, ya que fuerzan u obligan al individuo a cumplirlos (Gil, 2000).

1.3.2. Otras acepciones en relación a los derechos: los derechos naturales y los derechos humanos.

#### 1.3.2.1. Los derechos naturales

Los *derechos naturales* son aquellos derechos que están inscritos en la naturaleza o la razón, con independencia de su formulación positiva en cualquier legislación (Comte, 2003; Tamayo, 2014). Es decir, todo individuo posee, por naturaleza, una serie de derechos, con independencia de las cualidades personales que pueda tener (Jaffa, 1979). Se trata de un derecho anterior al Derecho, que sería universal y serviría de fundamento o de norma a los diferentes ordenamientos jurídicos (Comte, 2003). Además, es un derecho inmutable y vinculante a todo el género humano (Tamayo, 2014).

En el estado de naturaleza, los derechos de los hombres son perfectos e ilimitados, y sobre estos no pesa ningún deber. No obstante, el paso de un estado de naturaleza –el de los hombres sin gobierno– a una sociedad civil –Estado soberano–, efectuado a través del contrato social, supone la permuta de ese derecho natural e ilimitado a un derecho legal o convencional (Jaffa, 1979).

De un modo más exhaustivo, Strauss (1979) analiza los rasgos propios del derecho natural que él denomina *moderno*:

- El derecho natural se considera de modo independiente, es decir, fuera del marco de la teología o del Derecho positivo.
- El derecho natural tiene un carácter público.
- El derecho natural tiene su asiento propio en el estado de naturaleza, es decir, en el estado anterior a la sociedad civil.
- En la modernidad el derecho natural ha sido reemplazado por los ‘derechos del hombre’.
- El derecho natural moderno es eminentemente revolucionario, dado que adquirió su máxima capacidad de expresión gracias a la Revolución Francesa y la Revolución estadounidense. Unos momentos en los que los documentos políticos invocaron esta idea.

#### 1.3.2.2 Los derechos humanos

La expresión *derechos humanos*, como término específico, es de origen reciente. Es más, su fórmula, de inspiración francesa –derechos del hombre o *droits de l’homme*–, se remonta a finales del siglo XVIII (Schwelb, 1979). En sí misma, la expresión sirve para identificar una serie de instrumentos que tienen por función proteger y promover

la libertad y la igualdad de todos los seres humanos (Peces-Barba et al., 2007). Una concepción que deviene de la creencia de que el ser humano, por el mismo hecho de serlo, reclama el amparo de sus intereses o aspiraciones para su autorrealización personal (Medina, 1998).

Pero, además, esta expresión presupone una imagen de la persona como un ser valioso en sí mismo, en cuanto que está dotado de habilidades, competencias y capacidades –identificadas con la dignidad– que lo hacen singular y cuyo desarrollo y ejercicio se considera esencial (Peces-Barba et al., 2007). Justamente, es esta idea de una vida humana, que atiende a la dignidad y los valores inherentes individuales, el fundamento sobre el cual descansan esas exigencias previas de respeto y protección (Pérez, 1999).

En suma, los derechos humanos son unos mínimos de justicia sin los cuales mal podría hablarse de dignidad, libertad e igualdad (Medina, 1998).

En este sentido, tres valores –libertad, igualdad y solidaridad– se asocian a los derechos humanos en su concepción del ser humano. En concreto, los derechos humanos parten de la exaltación del valor de igualdad que poseen todos los seres humanos, considerados como seres dotados de dignidad. Una consideración que lleva a la necesidad de proteger y favorecer su autonomía e independencia, desde la presuposición de que solo así podrá desarrollar una vida humana digna (Peces-Barba et al., 2007).

Consecuentemente, los derechos forman parte de una determinada manera de entender la moralidad. (Peces-Barba et al., 2007). Así, para Comte (2003), los derechos humanos son una posibilidad exigida por la conciencia.

Asimismo, según Medina (1998), los derechos humanos poseen una serie de cualidades o características particulares:

- Su carácter *universal*. Los derechos humanos tienen pretensión de universalidad, al tener como sujeto activo a cualquier persona por el simple hecho de serlo.
- Su carácter *presocial*. Los derechos humanos se adhieren a la propia dignidad de la persona, independientemente de su contexto económico, social o cultural.
- Su alcance *transnacional*. En todas las civilizaciones se encuentran fundamentos del *derecho* a ser persona.
- Su carácter *prioritario, trascendental y absoluto*, con una posición jurídica en el ordenamiento positivo encaminada a la protección de bienes o intereses básicos para la realización personal.



- Su carácter *inalienable* –en cuanto que el sujeto no puede enajenarlos sin contradecir su propia dignidad y condición racional humana–, *imprescriptible* e *indefectible*, por su rango de derechos emanados del propio valor y dignidad del hombre.
- Se comportan a modo de *exigencias morales*, que requieren, para gozar de su protección y garantía, solo su reconocimiento formal en los textos normativos.

### 1.3.3. Los derechos humanos en la Historia

Más allá de sus remotos antecedentes, la cuestión acerca de la existencia de unos derechos humanos arranca con la Ilustración y el liberalismo político en el siglo XVII y, un siglo más tarde, con la Revolución Francesa y la Revolución de las Trece Colonias americanas (Alvar, 2008; Costa, 2006; Guerra, 2014; Pérez, 1999).

Antes de esa fecha la dignidad humana, fundamento clave de los derechos humanos, no se expresaba por medio de este concepto (Alvar, 2008). Es más, según Alvar (2008), el término es casi del todo ajeno en la Antigüedad, encontrando en el vocablo griego *philanthropia*, que, etimológicamente, significa amor a la humanidad, el concepto más próximo a esta idea. Igualmente, no existe en toda la República Romana un solo documento que garantice los derechos de las comunidades sometidas al imperialismo romano. Es decir, no hay una positivización de esa *humanitas* identificable como derechos humanos. Si bien la Constitución Antoniana, del año 212, concede la ciudadanía a todos los habitantes del Imperio, no se puede atribuir a este acto un precedente de los derechos humanos, ya que su intención no es la universalidad; máxime, al quedar fuera de esos derechos quienes habitaban fuera de la ecúmene. Además, su móvil no fue la defensa de los intereses y derechos de la población, sino poder censar a una mayor cantidad de personas para garantizar las levadas y las recaudaciones tributarias.

Durante la Edad Media, el olvido de los derechos humanos fue una constante (Costa, 2006). Así, no es hasta el siglo XVIII cuando se redactan las primeras declaraciones a favor de los derechos individuales con una pretensión universal (Pérez, 1999).

Sin embargo, la lucha por los derechos no termina en el siglo XVIII. Hemos de trasladarnos al siglo XX, concretamente a 1948, para encontrar su reconocimiento universal, y formal, con la redacción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos al término de la II Guerra Mundial (Almenar, 2000; Caride, 2007; García, 2007; Guerra, 2014; Justo, 2008; Medina, 1998; Pérez, 1999).

Desde este momento, se reconoce que toda persona es digna de unos derechos, no solo dentro de las leyes de un Estado del que es ciudadana ni frente a otros Estados, sino en cualquier lugar en el que se encuentre (Almenar, 2000).

En concreto, la Declaración Universal de Derechos Humanos consta de un preámbulo y un articulado dividido en cinco tipos de derechos diferenciados (Justo, 2008). El primer grupo lo integran los derechos y libertades de orden personal (artículos 3 al 11). El segundo grupo lo componen los derechos del individuo en sus relaciones con los grupos de los que forma parte (artículos 12 al 17). El tercer grupo son los derechos y libertades de carácter político (artículos 18 al 21). El cuarto grupo son los llamados derechos económicos, sociales y culturales (artículos del 22 al 27). Por último, están los derechos que hacen hincapié en los vínculos entre el individuo y la sociedad (artículos 28 al 30).

Además, la Declaración ha servido de base a gran número de instrumentos de derechos humanos posteriores que, en conjunto, constituyen la normativa internacional de derechos humanos (ONU, 2005). Entre esos instrumentos se encuentran el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), tratados que son jurídicamente vinculantes para los Estados que son Partes en ellos. La Declaración Universal y los dos Pactos conforman la Carta Internacional de Derechos Fundamentales.

A su vez, los derechos enunciados en la Declaración y los dos Pactos se han desarrollado en otros tratados como la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), en la que se declara que la difusión de ideas basadas en la superioridad y el odio racial serán punibles de acuerdo a la Ley, y, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), en la que se prevén medidas para erradicar la discriminación contra la mujer en la vida política y pública, la educación, el empleo, la salud, el matrimonio y la familia.

Igualmente, destaca la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), cuyo objetivo es proteger al menor de posibles daños y malos tratos. También, busca proveer su supervivencia y bienestar. Por ejemplo, mediante la atención de la salud y la educación. Además, esta carta les da a los niños el derecho a poder participar en la sociedad y una capacidad de decisión en relación a aquellos asuntos que les conciernen directamente.

Otros dos textos derivativos son: la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951) y la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984).

Tabla 1.3.1. Principales instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas (ONU, 2005)

Carta Internacional de Derechos Fundamentales Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948				
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 1966		Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966		
Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, 1951	Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, 1965	Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, 1979	Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes, 1984	Convención sobre los Derechos del Niño, 1989

En este orden de ideas, es preciso notar que varios autores reconocen el carácter evolutivo y mutable de los derechos humanos a lo largo del tiempo a través de tres generaciones (Caride, 2007; Guerra, 2014; Gómez, 2007; Medina, 1998; Pérez, 1999).

La primera generación hace referencia a los *Derechos Civiles y Políticos*. Estos derechos, que aluden a la *civis*, se agrupan en una doble vertiente: los derechos y libertades propiamente personales y los derechos políticos o de participación. Estos derechos se caracterizan porque imponen un deber de abstención a los Estados –por ejemplo, respetar la libertad de expresión–; es titular todo ser humano en general, y en cuanto a los políticos todo ciudadano nacional; y son reclamables en todo momento y lugar. En general, son derechos que formalizan los principios democráticos en los que debe sustentarse cualquier Estado de derecho. Ejemplos de este tipo de derechos serían: el voto, la libertad, la libertad de expresión o la libertad de religión.

La segunda generación hace referencia a los *Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Estos derechos ponen énfasis en la satisfacción de las necesidades básicas individuales. Los poderes públicos son los encargados de promoverlos, facilitando a todos los ciudadanos el acceso efectivo a ellos. Este marco impone al Estado la obligación de proporcionar los recursos indispensables para la satisfacción de dichas necesidades. Además, estos derechos son de carácter colectivo más que individual, es decir, su titular es el individuo en comunidad. Con todo, no son reclamables inmediata y directamente, sino que se encuentran condicionados por las posibilidades de cada país. Ejemplos de este tipo de derechos serían: el trabajo, la vivienda, la educación y la sanidad.

La tercera generación hace referencia a los *Derechos de los Pueblos o de la Solidaridad*. Este grupo de derechos aspira a dar respuesta a las nuevas realidades que surgen en el planeta y a las transformaciones demográficas, culturales y sociopolíticas. Exactamente, estos derechos se caracterizan porque son reclamables al Estado por

cierto colectivo nacional aun cuando el titular pueda ser también de otro Estado. No obstante, para su cumplimiento, se requiere de prestaciones positivas tanto del Estado como de la Comunidad Internacional. Además, estos derechos se asocian, por lo general, con el sentido de paz. Ejemplos de este tipo de derechos serían: la paz, disfrutar de un medio ambiente adecuado y el desarrollo sostenible.

Empero, otros autores consideran que ya está abierta una cuarta generación (Caride, 2007). Esta haría referencia a las preocupaciones y atenciones asociadas al progreso tecnológico y a sus consecuencias prácticas en el plano de la bioética. Ejemplos de este tipo serían: la eutanasia, el aborto o los tratamientos genéticos.

Por último, es preciso concluir esta evolución histórica señalando el establecimiento de aquellos órganos dedicados al control de los derechos humanos, entre los que destacan, el Alto Comisionado, el Comité de Derechos Humanos de la ONU, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, la Corte Penal Internacional y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (Guerra, 2014; Konvitz, 1979; ONU, 2005).

#### 1.3.4. Los derechos, los deberes y la moralidad

Como hemos visto, tanto los derechos como los deberes aluden, en cierta medida, a la moralidad. Precisamente, porque estos dos elementos cívicos están en la base de muchos de nuestros juicios morales. Unos juicios que tienen repercusión no solo en nuestra conducta social particular, sino también en la vida de la comunidad.

Exactamente, la moral está formada por un conjunto de normas generales que regulan la conducta de los individuos en relación a los demás, atendiendo a ciertos aspectos como la preservación de su integridad física y psicológica, el bienestar, la libertad o la distribución equitativa de los recursos disponibles. Tanto es así que establecen un elenco de derechos y obligaciones –en un sentido bidireccional– que prohíben actos de malevolencia y concretan el rango de personas a las que se aplican estas reglas. Unas reglas que establecen hasta dónde puede llegarse y qué es lo que no puede hacerse respecto a otros (Delval y Enesco, 1994).

En la Psicología, dos autores destacan en el estudio del pensamiento moral: Piaget y Kohlberg.

Piaget (1932) estudió el progreso en el juicio moral durante la infancia. Este autor observó que el juicio moral avanza desde una moral *heterónoma* a una moral *autónoma*. Primeramente, el niño se mueve en un estadio de respeto hacia leyes sagradas. No se trata de un respeto hacia el grupo, sino de un respeto hacia la figura

de autoridad, que, por lo general, la conforman los individuos de más edad. Por ejemplo, los padres. Este tipo de moralidad, Piaget la denominó moral *heterónoma*. Aquí, la moral depende de la autoridad del adulto y de la presión que este pueda ejercer sobre la conciencia del niño. De ahí que se evidencie un respeto incuestionable al adulto y un acatamiento ciego a las normas que este imponga. Esta posición heterónoma conlleva una orientación sistemática, conocida como realismo moral, que supone que las obligaciones y los valores están determinados por la norma, sin tener en cuenta el contexto y las intenciones. No obstante, el desarrollo intelectual, junto con la interacción con los iguales, conduce a un cambio de moral que sustituye a la anterior. Hablamos de la moral *autónoma*. La moral autónoma, que aparece alrededor de los 10 años, hace nacer en el niño la conciencia de ciertos principios, como el respeto mutuo y la igualdad, que están por encima de las normas particulares dadas por el grupo social. Unos principios que están en la base de una moral autónoma. De este modo, el niño es capaz de reflexionar sobre ciertas normas y discutir las, pudiendo no estar de acuerdo con ellas en nombre de principios morales como la justicia. Podemos decir, por tanto, que se produce un cambio desde una ética autoritaria hacia otra de compañerismo o democrática.

Kohlberg (1968) estudió el desarrollo moral desde la infancia hasta la adultez en individuos de diferentes culturas, descubriendo que el pensamiento moral se articula en torno a tres niveles, cada uno de los cuales se divide, a su vez, en dos estadios.

El primer nivel es el nivel *preconvencional*. Se trata de un nivel premoral donde priman las etiquetas, de lo bueno y lo malo, como referentes para evaluar las consecuencias de las acciones, o bien en términos del poder físico de los que enuncian las reglas o esas etiquetas.

En el primer estadio existe una clara orientación hacia el castigo y la obediencia. En este caso, se obedecen las reglas para evitar el castigo. En el segundo estadio aparece un hedonismo instrumental ingenuo. Así, el individuo ubicado en este estadio se conforma con obtener recompensas o devolver favores.

El segundo nivel es el nivel *convencional*. Este nivel se describe por el conformismo. El mantenimiento de las reglas del grupo se percibe como algo valioso.

En el tercer estadio, la buena conducta es aquella que trata de mantener las buenas relaciones y busca la aprobación de los otros. Aquí, el individuo intenta evitar la desaprobación y el disgusto de los demás. El cuarto estadio lo marca la orientación hacia la autoridad. Por ello, la conducta se ajusta al propio deber, mostrando respeto por la autoridad con el fin de evitar la censura y la culpabilidad resultante.

El tercer nivel es el nivel *postconvencional*. Se caracteriza por un impulso hacia los principios morales aceptados por uno mismo y que están por encima de la normativa social.

El quinto estadio hace referencia a la moralidad del compromiso, de los derechos del individuo y de la ley democráticamente aceptada. Así, el individuo juzga el bien de la comunidad. En el sexto estadio, la moralidad comprende los principios éticos individuales de la conciencia. Principios como la justicia, el respeto por la dignidad y la igualdad de derechos están presentes.

### 1.3.5. Estudios anteriores sobre los derechos y los deberes

#### 1.3.5.1. Estudios centrados en los derechos humanos y del niño

Melton fue uno de los primeros investigadores que se decidió a estudiar los derechos desde el punto de vista de los niños. Un hecho que marcó un punto de inflexión en la investigación en torno a esta cuestión (Casas, 2007).

Melton (1980) exploró el concepto de derecho y las actitudes hacia los derechos de los niños en una muestra de ochenta niños estadounidenses del estado de Boston. Este autor observó que la comprensión de los derechos avanza en tres niveles.

En un primer nivel, el niño, en su egocentrismo, percibe todo lo que él tiene y se le da como representativo de un derecho otorgado por una autoridad benevolente. En los niños más pequeños se aprecia una dificultad para diferenciar entre un “es” y un “debería”. En la mente del niño, si alguien es capaz de hacer o tener algo es por un derecho. Como consecuencia, está la convicción de que la gente mayor tiene más derechos porque puede hacer más cosas, y los niños tienen derechos solo si los adultos se lo permiten.

En un segundo nivel, los derechos son vistos como una parte de un sistema de leyes promulgadas y potencialmente cambiadas por la gente. Estos derivan de una noción convencional acerca de las expectativas necesarias para un funcionamiento social ordenado y beneficioso. Los derechos se basan en una justicia elemental asociada con ser bueno, agradable u obedecer las leyes.

En un tercer nivel, los derechos son conceptualizados sobre un lugar elevado de la ética y la ley natural. Estos son vistos como una parte de los requerimientos para el mantenimiento de la dignidad humana y la libertad individual. En este marco, uno puede adherirse a un sistema de derechos no reconocido en la ley o en la convención

social. La justificación de los derechos está basada en principios universales abstractos, como el derecho a la libertad de expresión o la privacidad.

Este autor observa un progreso en la comprensión de los derechos durante la infancia, donde los niños más mayores evidencian una visión más madura acerca de estos, en la cual, la existencia de derechos no depende de los caprichos de una figura de poder. Además, notó que los participantes, con un estatus económico elevado alcanzaban el segundo nivel con mayor prontitud que sus iguales con un estatus económico más bajo. Una tendencia que se repitió en el caso de las actitudes hacia los derechos de los niños: los niños con elevado estatus evidenciaban actitudes positivas hacia los derechos de los niños dos años antes que sus iguales con un bajo estatus.

En esta misma línea, Delval, Del Barrio y Espinosa (1995), en un estudio con 88 niños y adolescentes españoles, entre 8 y 16 años, encuentran que cuando estos reflexionan acerca de sus derechos en situaciones en las que su preservación se ve amenazada, su conceptualización también avanza en tres niveles.

En un primer nivel, los niños apenas se plantean la existencia o no de una serie de derechos, puesto que en su entorno cotidiano estos están salvaguardados. Además, desconocen situaciones en las que dichos derechos se violan. Cuando estas se producen, las soluciones que se plantean están siempre en el entorno inmediato que rodea al niño. Prácticamente, no recurren a pedir ayuda fuera de su contexto habitual. Este se reduce a la familia, la escuela y las amistades.

En un segundo nivel, emerge la noción de derecho de forma más o menos explícita. No obstante, se aprecian diferencias dependiendo del contenido concreto al que haga referencia el derecho. Los derechos que son más familiares, como, la alimentación y la educación, a veces se piensan atendiendo a criterios expuestos en el nivel anterior, mientras que otros, más alejados de su experiencia, como el derecho a la información veraz, no aparecerán hasta el nivel posterior. Los niños conciben, cuando estos se vulneran, que existe la posibilidad de recurrir a personas que se sitúan fuera del entorno habitual e instituciones. Estas últimas, siempre las más cercanas. Por ejemplo, la Policía o el Ayuntamiento.

En el tercer nivel, la noción de derecho se hace explícita. Se habla de la existencia de una serie de derechos inalienables y de determinados mecanismos que garantizan su cumplimiento. Los participantes piensan que la sociedad, a través de una serie de mecanismos institucionales, debe garantizar los derechos de los niños. Es así como aparece la noción de Estado en las respuestas de este nivel.

Al igual que Melton (1980), estos investigadores dan cuenta de un progreso en las concepciones acerca del concepto de derecho en virtud de la edad. Delval y

colaboradores (1995) advierten que el primer nivel fue el más prevalente entre los 8-10 años, mientras que a los 11-13 años lo fue el segundo, y a los 14-16 años, el tercero.

Por otro lado, Montenegro y Ocaña (1994) estudian las ideas de 226 niños y adolescentes, entre 11 y 14 años, en torno a varios aspectos relacionados con los derechos. Sus hallazgos dan cuenta de que la mayoría de los niños y adolescentes ha oído hablar de los derechos a través de los medios de comunicación. Además, la mayoría cree que, hoy en día, no se respetan. Sobre todo, por las guerras y la violencia, pero también, por situaciones concretas de maltrato. Sin embargo, algo más de la mitad desconoce los organismos destinados a su protección. Entre quienes hablan de entidades dedicadas a su protección, las más nombradas fueron la familia y los amigos. Pocos nombraron otras instituciones, como la Policía, la ONU, Unicef o Amnistía Internacional.

Posteriormente, estos autores aplican un programa para divulgar la Convención de los Derechos del Niño y vuelven a recoger nuevos datos. En concreto, descubren que los niños piensan que ha sido importante hablar de los derechos, ya que les ha ayudado a conocer su existencia y respetarlos.

En este orden de cosas, Helwig (1995) se aproxima al pensamiento de 48 adolescentes, en relación a dos derechos –la libertad de religión y expresión–, con el propósito de determinar si dichos derechos son juzgados como universales y no contingentes a las leyes existentes. Sus datos revelan que la mayoría de los adolescentes está a favor de la libertad. No obstante, es menos probable que los adolescentes más pequeños apoyen la libertad de expresión y religión cuando estas entran en conflicto con la ley. Así, es menos probable que consideren aceptable la violación de una ley que limite estas libertades.

Por otro lado, Ruck, Keating, Abramovitch y Koegl (1998) estudian el pensamiento de 169 niños y adolescentes de Toronto, entre 8 y 16 años, en relación a los derechos en general –y los derechos de los niños en particular–, su titularidad y la posibilidad de su revocabilidad.

A diferencia de Melton (1980) y Delval, Del Barrio y Espinosa (1995), estos clasifican las respuestas de sus participantes en simples categorías temáticas. En relación al concepto de derecho, distinguen ocho tipos de respuesta de carácter excluyente: el desconocimiento; la concepción errónea; la semejanza con una ley o regla –los derechos serían reglas que uno debe seguir–; la protección y la seguridad en cuanto que el derecho es algo que nos mantiene seguros y libres de agravios; algo que puedes hacer o te permiten; algo que se concede; creencias y principios que uno tiene; privilegios o cosas a los que uno tiene derecho.



Sus hallazgos constatan que, entre los 10 y 16 años, es menos probable que a los 8 años, que los participantes señalen no saber qué es un derecho. Además, los participantes de más edad, en comparación con los de 8 años, reflejaron la creencia de que todo el mundo tiene derechos.

En relación a los derechos de los niños, la mayoría de los niños y adolescentes sostuvo que estos poseían una serie de derechos, tales como el juego, la educación, el cuidado, la toma de decisiones o la libertad de expresión. Las razones derivadas de su titularidad son variadas. Se encuentra un desconocimiento de su porqué; se apela a su universalidad –como algo que todo el mundo debería tener–; garantizan el respeto a los valores y a los demás; dan protección; y aseguran la libertad y la autodeterminación. También se aprecian concepciones erróneas. En este sentido, se observó que los niños mayores sustentaron su argumentación, en mayor medida que los pequeños, en el respeto y los valores y la autodeterminación.

Por último, a medida que el niño avanza en edad, es más probable que crea que un derecho puede ser revocado. Las figuras que señalan con autoridad para su anulación van desde los padres hasta otras figuras individuales de poder –‘alguien más fuerte que tú’–, la Policía, los tribunales o el Gobierno. También hay quien cree que son posesiones inherentes o principios que nadie puede usurpar. Así, los niños de 8-10 años es más probable que crean, que sus compañeros de 12-16 años, que son los padres u otros personajes ‘mayores’ los que pueden quitar los derechos a un sujeto. Curiosamente, son los niños de 12 años comparados con el resto los que creen que los derechos no se pueden revocar dado que son principios y creencias que uno tiene.

Amnistía Internacional (2003) lleva a cabo un estudio, con 2.820 estudiantes universitarios –de Magisterio y Pedagogía– y 254 profesores de Educación Superior de diferentes universidades, con presencia en el territorio español y que cuentan con esta titulación, con el fin de averiguar la opinión y el nivel de conocimientos de los encuestados en relación a los derechos humanos. Sus datos revelan que la inmensa mayoría de los estudiantes considera que no sabe lo suficiente acerca de los derechos humanos. En este sentido, buena parte de los futuros maestros y pedagogos españoles sienten que no están lo suficientemente preparados para ser educadores a este respecto. Un dato que coincide con la visión del profesorado. Casi todos los docentes opinaron que los alumnos salen muy poco preparados en materia de derechos humanos. En este sentido, prácticamente todos los participantes coinciden en señalar que los planes de estudio deberían incluir alguna asignatura que tratase explícitamente el tema de los derechos humanos. Para los profesores cuatro son las áreas principales que deberían trabajarse dentro del campo de los derechos humanos: la sensibilización contra la intolerancia y el racismo; los derechos del niño; la no discriminación de la mujer; y el derecho a recibir educación. Por otro lado, los

investigadores descubren que el derecho a la educación y la igualdad son los dos derechos más familiares para los estudiantes. Y para algo más de la mitad: el derecho a la nacionalidad, asilo y asociación. En cambio, el derecho que menos han oído es el de la libertad de circulación. Asimismo, los autores notan que el conocimiento general que tiene el alumnado de ciertos textos vinculados con los derechos humanos es, en algunos casos, relativamente bajo. Por ejemplo, mientras el 58.5% de los estudiantes de Magisterio y el 76.8% de los estudiantes de Pedagogía conocía la Declaración Universal de los Derechos Humanos, solo el 46.6% de los discentes de Magisterio y el 57.7% de los alumnos de Pedagogía tenía conciencia de este documento. En relación a este aspecto, el 55.5% del profesorado concluyó que el alumnado recibía información acerca de las cartas asociadas a los derechos humanos. Sobre todo, indicaron que se enfatizaba la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración sobre los Derechos del Niño. Con todo, llama la atención que casi todos los estudiantes señalen Internet y las ONG como los dos principales medios de obtención de información respecto a los derechos humanos y releguen la biblioteca de su facultad en tercer lugar con bastante más distancia. En particular, en el caso de los estudiantes de Magisterio, que la clasifican en un cuarto lugar después de la prensa. Tanto es así que el 44.9% de los estudiantes de Magisterio sostiene que el material disponible en materia de derechos humanos en su escuela es suficiente para tener un conocimiento adecuado sobre este asunto. Con todo, la visión que tienen los estudiantes de Pedagogía acerca de los recursos bibliográficos de sus escuelas es mucho más positiva. Para el 60.4% de los estudiantes de Pedagogía los materiales documentales que hay en sus facultades son suficientes para alcanzar una alfabetización apropiada sobre los derechos humanos. Por último, se indagó en el apoyo incondicional de los estudiantes hacia el ejercicio de ciertos derechos que se reunieron en cinco grupos: el derecho a la igualdad ante la Ley; la libertad de pensamiento, conciencia y religión; la libertad de opinión y expresión; el derecho a la propiedad; y la libertad de circulación y emigración. La inmensa mayoría de los estudiantes secundó siempre los derechos agrupados en las tres primeras categorías. Menor apoyo recibieron los otros dos grupos de derechos, los cuales solo fueron refrendados, de manera categórica, por algo más de la mitad de los estudiantes. Es preciso puntualizar que la libertad de circulación y emigración fue el derecho que menos apoyo incondicional recibió en el caso de los participantes procedentes de la escuela de Magisterio.

Paralelamente, Casas et al. (2005) se centran en explorar los conceptos que niños y adolescentes, españoles e italianos, tienen acerca de los derechos y su defensa. Tanto niños como adolescentes afirman saber qué es un derecho. Sin embargo, los autores no examinan el significado que los participantes otorgan a esta palabra que dicen conocer. Precisamente, la mayoría de ellos cree que todos los humanos, incluso los

niños, tienen derechos. En concreto, los participantes identifican –por orden de frecuencia– los siguientes derechos ligados a la infancia: la educación, la atención a las necesidades básicas, el juego, el buen trato, la voluntad propia y la libertad. Es importante notar, que las niñas identificaron significativamente más derechos que los niños. Asimismo, observaron que la edad correlaciona de manera positiva con la defensa de los derechos. De ahí que los participantes de mayor edad se mostrasen más proclives a defender ciertos derechos que tiene el niño que los participantes más pequeños. Entre ellos, se encontraba el derecho a la intimidad, libertad, participación e integración.

Jares (2006) encuesta a 122 estudiantes universitarios, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, acerca de los derechos humanos. Exactamente, pide a los estudiantes que escriban tres palabras ligadas a este constructo jurídico. Para estos jóvenes universitarios, la libertad, la igualdad y el respeto son los descriptores principales de los derechos humanos. De estos datos, el autor extrae tres conclusiones capitales: *a)* aunque los tres elementos reseñados tienen que ver con la esencia de los derechos humanos, se ignora el núcleo central de este concepto, esto es, la dignidad del ser humano, la cual solo fue citada por tres participantes; *b)* estos tres aspectos, pese a ser los elementos definitorios de los derechos humanos para buena parte de la muestra –libertad (50%), igualdad (42%) y respeto (30%)– no concitan el consenso de la mayoría; y *c)* apenas se hacen referencia a los derechos humanos de segunda generación. Además, descubre que la inmensa mayoría de los estudiantes aseguró no haber recibido ningún tipo de formación en relación a la ‘educación para la paz’. Posteriormente, indaga en el conocimiento que tienen 63 estudiantes acerca de los textos en los que se recogen los derechos humanos. Sorprendentemente, solo el 49% indicó saber documentos concretos que reconocían este tipo de derechos. Los dos textos más citados fueron: la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución. No obstante, también se apreciaron referencias vagas e imprecisas, en la mayoría de los casos, con una deficiente formulación lingüística.

Helman y Castorina (2007) analizan las concepciones de los niños en torno a los derechos a partir de una serie de narrativas donde su consistencia entra en juego. En especial, se fijan en el derecho a la intimidad. Sus hallazgos manifiestan que la noción de derecho aún no se ha consolidado durante la infancia. Sobre todo, porque el derecho se concibe de un modo condicionado, atado a la normativa vigente. Así, cuando un individuo manifiesta una conducta que se aleja de la norma, es más probable que los niños no reconozcan la existencia de derechos.

Este mismo procedimiento, a través de la presentación de situaciones hipotéticas, es el que sigue Kohen (2007) para estudiar el pensamiento de 64 niños y adolescentes

madrileños –entre los 7 y los 14 años– en relación a las posibles sanciones que puede desencadenar la violación de un derecho. Esta investigadora descubre que, primero, los niños proponen sanciones que no hacen referencia a normas. Algunos incluso aluden a sanciones internas, de tipo moral, como el arrepentimiento o la reflexión. Después, los niños apelan a la existencia de normas, indicando, los más avanzados, que solo se puede sancionar en virtud de la existencia de un código legal.

En este marco, otros autores han explorado el conocimiento acerca de los derechos y las actitudes hacia estos teniendo en cuenta la influencia de otras variables, como la experiencia en órganos de participación; la nacionalidad y la religión; su emplazamiento local o el impacto de la educación.

Seguro (2010) constata que los niños y adolescentes que cuentan con experiencia en órganos de participación muestran un mayor nivel de conocimiento sobre sus derechos.

Por otro lado, Khoury-Kassabri y Ben-Arieh (2008) encuentran, en una muestra de 954 adolescentes –entre 12 y 14 años– de Jerusalén, que la nacionalidad y la religión juegan un papel clave en el desarrollo y comprensión de los derechos del niño. En cuanto a la nacionalidad, observan que los adolescentes judíos tienen un mayor conocimiento acerca de los derechos que los adolescentes árabes. También, evidencian un mayor apoyo acerca de los mismos. Además, perciben ciertos actos, con consecuencias físicas dañinas, como una violación de los derechos en mayor medida que sus homólogos árabes. En cuanto a la religión, los adolescentes no religiosos están más de acuerdo que los adolescentes religiosos en que la autodeterminación es uno de los derechos del niño. También, se muestran más a favor de la defensa de los derechos del niño y perciben las acciones que producen algún daño como una vulneración de los derechos.

Torney-Purta, Wilkenfeld y Barber (2008) detectan, al igual que Khoury-Kassabri y Ben-Arieh (2008), que la nacionalidad es un factor que influye en las orientaciones personales de los adolescentes hacia los derechos. Tanto es así, que adolescentes de Chile, Colombia y Chipre muestran unas actitudes más positivas hacia los derechos humanos que sus homólogos de Dinamarca, Reino Unido y Estonia. Curiosamente, descubren que las adolescentes tienen un mayor conocimiento de la Declaración de los Derechos Humanos y de la Convención de los Derechos del Niño que los adolescentes. Sin embargo, estos últimos conocen significativamente más que las primeras los objetivos de las Naciones Unidas. Asimismo, estos autores notaron que los adolescentes de países con menos libertad política era más probable que conociesen el propósito de la Declaración de los Derechos Humanos. Además, Torney-Purta y sus colaboradores detectaron que los adolescentes que leían prensa y

confiaban en el valor de la participación en sus escuelas tenían un mayor conocimiento acerca de los fundamentos de la Convención de los Derechos del Niño.

Lahat, Helwig, Yang, Tan y Liu (2009) estudian a 170 adolescentes chinos, de entre 13 y 17 años, de zonas rurales y urbanas, con el objetivo de indagar en su razonamiento acerca de dos tipos de derechos del niño. Estos fueron los derechos de autodeterminación y cuidado. El primer grupo incluyó tres derechos: la libertad de expresión, la libertad de religión y la privacidad. El segundo reunió también tres derechos: la sanidad, la educación y el apoyo emocional de los padres. Sus resultados evidencian que la mayoría de los adolescentes apoyan el ejercicio y disfrute, por parte del niño, de los derechos de autodeterminación y cuidado si bien, el apoyo fue menor cuando estos entraban en conflicto con los intereses o el juicio de una autoridad. En este caso, los derechos vinculados con el cuidado del niño se secundaron con mayor fuerza que los de autodeterminación en los escenarios en que estos entraban en conflicto con los deseos y posicionamientos personales de la autoridad. Además, estos autores descubrieron diferencias en virtud de la edad. Los adolescentes, en la adolescencia tardía, defendieron con más fuerza el ejercicio de los derechos de autodeterminación que en la adolescencia media, incluso cuando estos interferían con el criterio de una autoridad externa. También detectaron diferencias de acuerdo a su emplazamiento en relación a este tipo de derechos. Los adolescentes de las zonas urbanas sustentaron, en mayor medida que los adolescentes de las zonas rurales, la práctica de los derechos de autodeterminación por parte del niño. Por ende, parece que los adolescentes chinos refrendan los derechos del niño aun cuando estos entran en conflicto con la autoridad.

Covell y Howe (2001) revelan que el recibir instrucción en materia de derechos aumenta el apoyo a los derechos humanos y del niño. Por otro lado, estos autores detectaron que las chicas mostraron una actitud más positiva que los chicos hacia los derechos de los adultos.

En esta línea, Finocchio (2005) analiza el contenido cívico registrado en los cuadernos de clase de 48 niños de diferentes escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires, encontrando que los derechos del niño es un tema que apenas es tratado en las escuelas, ya que solo aparece citado en contadas ocasiones coincidiendo, la mayor parte de las veces, con la celebración del Día del niño.

### 1.3.5.2. Estudios sobre los derechos y los deberes de la ciudadanía

Más allá del tratamiento exclusivo de los derechos, que han efectuado varios investigadores en el campo de la Psicología, otros se han parado a analizar tanto los derechos como los deberes cívicos.

En este nivel, algunos estudios se han centrado en la identificación y la importancia otorgada por adolescentes y jóvenes a los derechos y los deberes.

Sherrod (2003) descubre que los derechos más conocidos por adolescentes y jóvenes son: la educación, la sanidad, la vivienda, estar libre de discriminación y el trabajo. Además, este autor hace una distinción entre derechos y libertades. En este sentido, nota que las dos libertades más consabidas son: la libertad de expresión y de religión. En cuanto a los deberes, distingue cuatro áreas, atendiendo a su naturaleza. La primera área se asocia a la participación y la tolerancia. Se mencionan deberes como votar, defender los derechos de las minorías, protestar contra leyes inadecuadas y ser tolerante. La segunda área comprende deberes ligados al altruismo. Se consideran deberes como promover el bien a la comunidad, ayudar a los necesitados y hacer servicios a la comunidad. La tercera área incluye deberes patrióticos. Aquí se citan deberes como ser patriota y respetar la bandera. La cuarta y última área aglutina deberes relacionados con la productividad, como hablar inglés y trabajar.

En un estudio posterior, Sherrod (2008) halla que tanto los derechos como las libertades son considerados igual de importantes. No obstante, repara que ambos –derechos y libertades– se asocian con las responsabilidades cívicas, pero no políticas. Un dato que supone que los adolescentes ven más la ciudadanía en términos de responsabilidades cívicas, asociando los derechos con deberes cívicos, que políticas. Además, nota que las adolescentes consideran más importantes las libertades –como la libertad de expresión, el trabajo, la libertad de religión y manifestación– que los adolescentes. En cuanto a la edad, observa que los adolescentes mayores dan menos importancia a ciertos derechos –como sanidad, vivienda o educación– que los pequeños.

En España, Soriano (2006) compara la imagen que los adolescentes autóctonos e inmigrantes, de la provincia de Almería, tienen acerca de los derechos y los deberes. En cuanto a los derechos, los inmigrantes hablaron de compartir los mismos lugares de ocio que los españoles, la educación, el trabajo, la igualdad de género, la libertad de religión, el respeto a la lengua materna y la libertad de pensamiento. Los españoles indicaron la libertad, la convivencia, la educación, la familia, la salud y la protección. En cuanto a los deberes, en ambos casos, se alude al respeto y a estudiar.

Por otro lado, otras investigaciones han girado, exclusivamente, en el análisis de los deberes del ciudadano.

Dejaeghere y Hooghe (2009), en el estudio ya citado, se centran en el análisis de la importancia que los adolescentes belgas confieren a los deberes. Los deberes que estiman como más significativos son: obedecer las leyes, informar de un crimen, ayudar, votar y ser activo en la comunidad.

Por el contrario, Ho (2010) encuentra que, para los adolescentes singapurenses, el deber primario de un ciudadano es la promoción de las relaciones raciales y la unidad nacional en pos de la armonía social.

Uğurlu (2013) explora el grado de importancia que los adolescentes, turcos y americanos, otorgan a ciertos deberes cívicos. Sus resultados relevan llamativas diferencias nacionales. Para los adolescentes americanos, las tres responsabilidades más importantes que tiene un ciudadano son: obedecer la Ley, trabajar duro y mostrar respeto hacia los representantes del Gobierno. En cambio, unirse a un partido político, comprometerse en discusiones políticas y seguir las noticias políticas en el periódico, la radio o la televisión fueron responsabilidades que, a su juicio, eran triviales. Por el contrario, para los adolescentes turcos los tres deberes más importantes que tiene un ciudadano son, por este orden, votar en cada elección, cumplir la Ley, y la voluntad de servir en el Ejército para defender al país. Asimismo, los adolescentes turcos consideraron que unirse a un partido político, comprometerse en discusiones políticas y participar en una protesta pacífica contra una ley que se valora como injusta eran los deberes cívicos más banales. En este sentido, el autor destaca las cuatro diferencias nacionales más significativas. Estas tuvieron que ver con la voluntad de prestar servicio en el Ejército para defender el país, conocer la historia patria, seguir las noticias en los medios de comunicación y votar. En cuanto a la primera, mientras que el 84% de los adolescentes turcos valoró como muy importante implicarse en la defensa militar del país, solo el 32% de los adolescentes americanos compartió esta misma opinión. Una diferencia que Uğurlu achaca al hecho de que el servicio militar es una obligación institucional en Turquía. En cuanto a la segunda, en tanto que el 77% de los adolescentes turcos estimó que conocer la historia del propio país era un deber cívico trascendental, únicamente el 27% de los adolescentes americanos lo sintió así también. Según el autor, esta diferencia puede venir motivada por el tipo de currículum escolar al que se enfrentan los educandos que, en el caso de Turquía, dan un énfasis especial a la Historia. En relación a la tercera inconsistencia detectada, seguir las noticias y los eventos políticos en la prensa, la radio o la televisión, el 57% de los adolescentes turcos la evaluó como muy importante, en comparación a un 18% de los adolescentes americanos. Respecto a la cuarta diferencia, la cual tiene que ver con el deber de votar, esta responsabilidad fue

apreciada por el 84% de los participantes turcos como capital, frente a un 35% de los adolescentes americanos que pensó igual que ellos. No obstante, el autor también descubrió dos similitudes, dignas de mención, entre los adolescentes –turcos y americanos– acerca de los deberes que tiene la ciudadanía. Estas hicieron referencia a dos obligaciones cívicas: obedecer la Ley y trabajar duro. En cuanto al cumplimiento del ordenamiento jurídico, este fue pensado como muy importante por el 84% de los adolescentes turcos y por el 69% de los adolescentes americanos. Porcentajes más próximos se encontraron respecto al deber de trabajar duro. En este caso, el 70% de los adolescentes turcos y el 60% de los americanos coincidieron en señalar que trabajar duro era un deber cívico fundamental.

En cambio, otros autores se han inclinado solo por estudiar la evaluación que adolescentes y jóvenes hacen de los derechos. En España, Jover (2001) comprueba que los derechos más apreciados son los derechos sociales, económicos y culturales, seguidos de los derechos de los pueblos. En concreto, los seis derechos mejor valorados fueron: el trabajo, disfrutar de un medio ambiente adecuado, la educación, la cultura, la vivienda, la libertad religiosa y la libertad de expresión. Por su parte, González (2013) presenta unos datos que, parcialmente, se asemejan a los de Jover (2001). En este caso, el derecho a la sanidad fue el más valorado. A él le siguieron: la educación, la libertad de expresión, disfrutar de un medio ambiente adecuado y la asociación.

Por último, otras exploraciones han analizado el discurso cívico de los adolescentes con el fin de detectar qué aspecto cívico privilegian más: los derechos o los deberes (Cabrera et al., 2005; Morán y Benedicto, 2003; Valderrama, 2004). Mientras que Cabrera et al. (2005) y Morán y Benedicto (2003) notan que los adolescentes tienen una mayor conciencia de los derechos que de los deberes, en cuanto a ciudadanos, Valderrama (2004) observa una primacía de los deberes frente a los derechos, en sus conceptualizaciones acerca de la ciudadanía.

#### 1.3.5.3. Estudios centrados en el tratamiento de los derechos y deberes del ciudadano en el ámbito educativo

Una tercera vía de indagación corresponde al estudio de los derechos y deberes cívicos, tanto en los manuales escolares como en los programas oficiales. También a la importancia que los profesores, dedicados a la instrucción cívica, conceden a estos constructos en clase.

Gonzales, Riedel, Avery y Sullivan (2001) examinan los Estándares cívicos en la etapa de secundaria, apreciando que las referencias a los derechos son mayores que las de



los deberes. En concreto, cuentan un total de 154 referencias a los derechos contra solo 82 notas referidas a las responsabilidades cívicas.

En un segundo estudio, Gonzales, Riedel, Williamson, Avery, Sullivan y Bos (2004) analizan algunos libros de texto de Educación cívica de secundaria. Estos autores contabilizaron un total de 2.102 referencias a los derechos, frente a un total de 529 citas que se hicieron a los deberes. Además, examinaron el tipo de derechos y deberes a los que se prestó más atención en estos manuales. Los derechos de expresión, prensa, asociación y religión fueron los más nombrados. En cuanto a los deberes, los más mencionados fueron: votar, estar informado y respetar la ley. A un resultado similar llegó Astiz (2007) que, después de revisar varios libros de texto de Ciencias Sociales y Educación cívica, descubre que las guías, en general, enfatizan más los derechos que las responsabilidades.

Tanto Akar (2006) como Evans (2006) observan que los profesores de secundaria –libaneses y británicos– dan más peso en sus clases a la enseñanza de los deberes y las responsabilidades que a los derechos y libertades.

## 1.4. La esclavitud

*“Tenía yo 7 años cuando comencé a trabajar en la fábrica. Las horas de trabajo eran de cinco de la mañana a ocho de la noche, con un descanso de treinta minutos al mediodía para descansar y comer. En esa fábrica había cincuenta niños de mi edad, poco más o menos. Con frecuencia caían enfermos a causa del trabajo tan pesado. ¡A golpes de látigo era como mantenían a los niños trabajando!”*

Testimonio de un obrero inglés, 1832.

### 1.4.1. Estado del arte

La esclavitud, lejos de ser un estado en el que se encontraban ciertos seres humanos en la antigüedad, es un hecho actual. Hoy, miles de personas se hallan sometidas a prácticas propias de la esclavitud (Aburto, 2017; Badra, 2017; Domínguez y Gálvez, 2017a, 2017b; Gálvez y Domínguez, 2017a, 2017b, 2017c; Martín, 2000; OIT, 2011; Ordaz, 2013; Sahuquillo, 2017a, 2017b; Salim, 2016; Weichmann, 2016; Weissbrodt y Dottridge, 2002).

La esclavitud es un fenómeno que parece que resiste a la fuerza legal de los textos que la condenan. Precisamente, la esclavitud fue uno de los primeros temas que preocupó a los redactores de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948, refiriéndose a ella en su artículo cuarto.

Artículo 4. *Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.*

En otras palabras, nadie tiene derecho a hacer esclavo a otro, ni uno puede hacer esclavo a un segundo (ONU, 2005). Sin embargo, pese a este alegato internacional, por parte de numerosas naciones –firmantes de esta carta–, las formas análogas a la esclavitud siguen siendo un problema grave y persistente. Un estado que comprende varios tipos de abusos que violan parte de los derechos humanos (Centro de Derechos Humanos de la Oficina de las Naciones Unidas, 1991).

Pero, ¿qué es la esclavitud? Una de las primeras definiciones la encontramos en el Derecho romano clásico (Finley, 1979). En concreto, en el ordenamiento jurídico publicado por el emperador Justiniano I en el año 533 d. C. (*Digesto* 1.5.4.1). El texto significa la esclavitud como una institución por la cual una persona se encuentra sujeta al dominio de otra, *contra naturam*. De este modo, la persona pasa a ser propiedad de otra. Sin embargo, desde el punto de vista legal, el esclavo no podría ser

considerado una persona, dado que el Derecho positivo lo declaraba desprovisto de derechos.

Ya en nuestros días, la RAE (2014) define la esclavitud como “Estado del esclavo. 2. Sujeción rigurosa y fuerte a las pasiones y afectos del alma. 3. Sujeción excesiva por la cual se ve sometida una persona a otra, o a un trabajo u obligación. 4. Hermandad o congregación en que se alistan y concurren varias personas a ejercitarse en ciertos actos de devoción”.

Podemos concluir que, la esclavitud emerge en la historia como consecuencia de la división del trabajo y la escasez de recursos, incluido el humano. Una situación que llevó a pensar en los extranjeros como los sujetos perfectos para completar –y, en algunos casos sustituir– a la población trabajadora (Bueno, 2011; Finley, 1979). Pero la esclavitud, más allá del ámbito laboral u ocupacional, es un estado que –en origen– genera sufrimiento físico y daño psicológico al esclavo (Bueno, 2011; Enjuto, 2007; Finley, 1979; Weissbrodt y Dottridge, 2002). En la Edad Antigua, por ejemplo, la cercanía con el *dominus* –en el ámbito doméstico– favorecía un elevado número de privaciones y violencia que, la mayoría de las veces, promovían la huida de los esclavos de la casa. Las razones que motivaron estas fugas fueron: a) el maltrato físico continuado por parte de los propietarios; y b) el miedo: al castigo físico; la respuesta cruel del *dominus*; o a una posible sentencia de muerte derivada de los delitos cometidos bajo la coacción del amo (Enjuto, 2007).

Asimismo, el acto de sumisión puede provocar ciertos procesos psicológicos en el esclavo, los cuales pueden terminar en una actitud de *servilismo* (Comte, 2003). Esta actitud se produce cuando el individuo –en este caso, el esclavo– ha interiorizado su propia sumisión hasta el punto de creerla legítima. Un efecto que se manifiesta en una obediencia sin resistencia ni rebelión ni dignidad.

Durante la Edad Antigua, la institución de la esclavitud nunca se vio amenazada, pese a la idea de que era *contra naturam*. Tanto es así que la esclavitud se fue consolidando con el paso de los años. No obstante, al final de la Edad Media –tras la llegada de los europeos a América– aparecieron las primeras voces, con argumentos morales, a favor de la abolición de la esclavitud (Finley, 1975). Curiosamente, estos primeros discursos contrarios a la esclavitud no tuvieron un fundamento ecuménico desde el punto de vista étnico. Buen ejemplo de ellos son los mensajes abolicionistas, de base humanista, emitidos por la Iglesia Católica –al inicio de la Edad Moderna– en los que por una parte condenaba el uso de amerindios como mano de obra esclava y por otra –casi de modo sorpresivo e irónico– recomendaba la esclavitud de los negroafricanos en el Nuevo Mundo (Bueno, 2011). De ahí que los negroafricanos sufriesen una opresión inconmensurable en las colonias que los grandes imperios europeos, entre ellos el

español, tenían en América. En esta época, los negroafricanos trabajaban sin descanso, incluso los días festivos, en multitud de tareas, entre ellas, la extracción de mineral. En las minas de Guadalcanal, las condiciones extremas y el sufrimiento se extendían hasta la nocturnidad. Los esclavos, durante la noche, eran enjaulados en pequeñas celdas excavadas bajo tierra donde dormían hacinados. Prácticas inhumanas semejantes se reprodujeron en Hispanoamérica. En La Española, los negroafricanos trabajaban en las minas de oro y la plantación del azúcar. En las minas su jornada era de Sol a Sol, en un ambiente laboral con problemas de ventilación y derrumbamientos que provocaban su defunción. En las plantaciones azucareras, las condiciones eran igual de lamentables. Tratados con absoluta indiferencia por parte de las autoridades, oficiales y propietarios eran sometidos a un sinfín de torturas y crueles ofensas. Los esclavos negroafricanos eran marcados con hierro candente en la cara y los brazos, generalmente, con la letra 's' y el dibujo de un clavo que significaba 'esclavo'. También eran maltratos de un modo atroz cuando, a juicio del amo, no habían trabajado lo suficiente o habían cometido algún agravio. Más allá de amenazas, gritos, órdenes y la presencia del látigo, existían otro tipo de castigos mucho más sádicos. Dos eran los castigos más habituales en el Nuevo Mundo. Uno de ellos consistía en azotar con una cuerda o correa, y, de manera simultánea, verter sobre las heridas producidas aceite hirviendo. Luego, estas se lavaban con pimienta en agua salada para ayudar a su cicatrización. Otra variante era unguir sobre las llagas sebo de vinagre o sebo hirviendo. Este castigo podía terminar de dos modos. El primero, enterrando al esclavo en un hoyo, de modo que solo la cabeza quedase fuera, y permanecer así toda la noche. El segundo era abandonarlo sobre una mesa tapado con una manta mientras tenía atadas las manos y los pies con un palo atravesado. Pero el esclavo también podía ser ejecutado cuando su amo debía importantes cantidades de dinero a sus acreedores. Este maltrato severo estimuló en muchas ocasiones la huida de los esclavos y solo, de un modo anecdótico, su rebelión colectiva y organizada (Bueno, 2011).

Con todo, la esclavitud continúa al inicio de la Edad Contemporánea. El caso más flagrante fue el de EE.UU., donde –en la época revolucionaria– el 41.6% de la población, en los estados del Sur, era afroamericana; en su mayoría, esclava (De la Guardia, 2000). Aunque muchos revolucionarios, implicados en la Guerra de Independencia, criticaron la situación del esclavo, al considerar que la esclavitud atentaba contra la libertad, no todos estuvieron de acuerdo en abolirla (De la Guardia, 2000). Así, no es hasta el siglo XIX, gracias al movimiento de múltiples activistas y políticos –entre ellos, Wilberforce, Garrison, Nabuco y Rafael María de Labra– cuando la esclavitud queda abolida oficialmente en los Estados occidentales y de ultramar.

En este sentido, es importante notar que el primer documento internacional que condenó esta práctica fue la Declaración de 1815, relativa a la abolición universal de la trata de esclavos, a la cual le siguió el Acta de Bruselas, de 1890, la cual contenía medidas para controlar y prevenir el comercio de esclavos. En concreto, preveía la creación de una Oficina de la Esclavitud para inspeccionar este mercadeo. Por ello, se sometieron a vigilancia naval las rutas marítimas que se sabía que eran las preferidas por los tratantes de esclavos. Con todo, desde este primer documento original, de principios del siglo XIX, hasta 1957, se han emitido alrededor de 300 acuerdos internacionales relativos a su supresión, resultando, todos ellos, incapaces de acabar, por completo, con la esclavitud (Weissbrodt y Dottridge, 2002).

En pleno siglo XX, el sistema de segregación racial en Sudáfrica, el *apartheid*, se ha considerado como una forma análoga a la esclavitud, a tenor de las directrices de ciertos organismos internacionales. Este sistema institucionalizado, cuasi colonial, no solo supuso un problema de discriminación racial, sino que la población negra, despojada de sus derechos, se vio sometida, involuntariamente, a una situación de esclavitud donde se la explotaba, también, en el ámbito laboral, en beneficio de una minoría blanca (CDHONU, 1991; Weissbrodt y Dottridge, 2002).

Aunque la esclavitud adquiere formas clandestinas en la actualidad, se hace mucho más patente en otras naciones. En los casos en los que esta cursa de manera latente, por las sanciones que implica, es muy difícil detectarla. En particular, por la impotencia que sienten las víctimas de estos abusos que se ven incapaces de salir de esta situación (CDHONU, 1991; Domínguez y Gálvez, 2017a).

A este respecto, se pueden distinguir las siguientes formas de esclavitud en la contemporaneidad, a saber, el trabajo infantil; los niños en los conflictos armados; la trata de personas y explotación sexual; la servidumbre por deudas; los matrimonios forzados; y la explotación laboral.

El trabajo infantil es una actividad en la que participan 215 millones de niños (OIT, 2011). Desafortunadamente, es una fórmula muy solicitada, dada su rentabilidad y la facilidad para disciplinar a los menores, que, por miedo, no suelen protestar (CDHONU, 1991). Los niños trabajan, básicamente, porque pertenecen a familias pobres en las que se espera que todos los miembros útiles contribuyan al mantenimiento de la unidad familiar (Martín, 2000; Weichmann, 2016). Por ejemplo, en Bolivia, el trabajo infantil es legal. La ley permite trabajar como autónomos a los niños a partir de los 10 años y como empleados de cuenta ajena a partir de los 12 (Weichmann, 2016). Una acción que va en contra de los preceptos de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Artículo 32. *Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.*

Es decir, el niño tiene derecho a estar protegido contra el desempeño de cualquier trabajo que ponga en peligro su salud, educación o desarrollo (ONU, 2005).

Asimismo, esta práctica interfiere en el ideario de Unicef, que ve en el trabajo infantil una forma de vulneración de los derechos del niño. También, para la OIT (Weichmann, 2016).

Hay niños de 7 y 10 años que trabajan alrededor de 13 horas diarias y ganan menos de una tercera parte del salario de un adulto (CDHONU, 1991). En Bolivia, el salario asciende a 1.20 euros la hora (Weichmann, 2016). En otros casos, estos trabajos no son remunerados (Martín, 2000). Los niños que tienen empleos asalariados suelen trabajar en el servicio doméstico (CDHONU, 1991; Martín, 2000). Una modalidad que les hace estar expuestos a un sinfín de abusos sexuales y físicos (CDHONU, 1991; OIT, 2011). Los niños que trabajan por cuenta propia suelen limpiar zapatos o cristales; lavar automóviles; o vender periódicos, chicles u otras baratijas en la calle (Martín, 2000; OIT, 2011; Weichmann, 2016).

En casos extremos, se secuestra a los niños y se les retiene en campamentos remotos, donde se les encadena por las noches para evitar que huyan (CDHONU, 1991). No obstante, también hay familias que venden a sus hijos, por años de trabajo obligatorio, a cambio de un préstamo (CDHONU, 1991; Martín, 2000). En otras ocasiones a los niños se les obliga a trabajar (Badra, 2017; CDHONU, 1991). Por ejemplo, en el país itálico, el 75% de los niños inmigrantes –entre 14 y 17 años– se ha visto forzado a laborar contra su voluntad (Badra, 2017). Los niños también trabajan en canteras (CDHONU, 1991; Martín, 2000; OIT, 2011), la agricultura, la pesca y la minería (OIT, 2011). Dichas tareas son perjudiciales para su salud y su desarrollo, tanto físico como intelectual, emocional y social (Martín, 2000). Se calcula que 115 millones de niños –la mayoría, asiáticos– están involucrados en este tipo de actividades laborales catalogadas como peligrosas (OIT, 2011). Las lesiones a las que conduce este elenco de tareas oscilan desde la deformación corporal derivada del peso de las cargas (Martín, 2000) hasta traumatismos, enfermedades respiratorias y depresión (OIT, 2011). Es más, según denuncia la OIT (2011), cada minuto muere un niño por accidentes, enfermedades o graves traumas psicológicos vinculados con ellas.

Sorprendentemente, existen dos posturas públicas contrapuestas acerca de la conveniencia del trabajo infantil (Martín, 2000). Hay quienes afirman que la infancia debería estar reservada para el estudio y el juego, siendo la colaboración –en los

quehaceres domésticos– la única tarea en la que el niño podría participar. Los mismos sostienen que su implicación menoscaba el empleo y el salario de los adultos. Además, perpetúa la pobreza extrema. Por ello, consideran que debe eliminarse. Por otro lado, están quienes sostienen que, con una adecuada protección y supervisión, constituye un medio de socialización, formación y autoestima. La participación de los niños se cree beneficiosa en la medida en que es constructiva. Sobre todo, por permitir el desarrollo de habilidades que serán necesarias para el trabajo en la vida adulta. Aunque apoyan la prohibición del trabajo en ocupaciones peligrosas, defienden que, los niños que quieran, tengan derecho a colaborar con sus familias.

Esta última corriente la representaría el Gobierno de Bolivia. Un Gobierno que ha planteado a la comunidad internacional la posibilidad de que los niños tengan derecho a trabajar. Incluso algunos niños indican que trabajar les da dignidad y orgullo. En esta misma línea, un sindicato infantil –Unatsbo– señala que no se puede prohibir el trabajo infantil mientras haya familias en la miseria (Weichmann, 2016).

Dicho todo esto, es preciso diferenciar entre trabajo infantil y el trabajo que supone esclavitud infantil. Una cuestión que, en el plano práctico, resulta muy difícil de dilucidar y delimitar (Weissbrodt y Dottridge, 2002). En líneas generales, podemos indicar que el trabajo infantil es toda aquella actividad laboral en la que el niño participa y que no supone ningún tipo de abuso o daño personal. Una actividad que, además, no entorpecería su derecho a la educación y que se desarrollaría en condiciones de absoluta protección. Por el contrario, el trabajo que supone esclavitud infantil, sería toda aquella actividad que se desarrolla en condiciones de explotación, sin ningún tipo de amparo, en un entorno peligroso e insalubre, que daña la salud –física y/o psicológica– del niño, obligándole no solo a no poder continuar con su educación, sino también a estar sometido a un trato degradante y cruel. Con todo, un elemento es compartido por ambas modalidades laborales: el trabajo siempre es forzado.

En el ámbito internacional, la OIT, con el fin de prevenir la explotación del trabajo infantil, redactó un Convenio sobre la edad mínima, en 1973, que establecía una edad mínima para trabajar, no menor de la edad en que cesa la obligación escolar pero no inferior a los 15 años. No obstante, esta fijó a los 14 años para los países cuya ‘economía y medios de educación estén insuficientemente desarrollados’. En cualquier caso, el Convenio permite que los niños entre 13 y 15 años –12 años en los países en desarrollo– realicen ‘trabajos ligeros’. En cambio, la edad mínima para los ‘trabajos arriesgados’, que puedan resultar peligrosos para la salud, la seguridad o la moralidad del menor, se fija a los 18 años (Weissbrodt y Dottridge, 2002).

Por otro lado, el movimiento de niños, niñas y adolescentes trabajadores, conocido como NAT, es otro organismo que también lucha contra la explotación y el trabajo en condiciones indignas. Precisamente, entre sus reclamaciones, destacan la exigencia de que la educación se ajuste a su situación laboral y el derecho a poder ejercer un trabajo digno (Villagrasa, 2008).

La participación de los niños en conflictos armados es otro ejercicio de esclavitud, el cual hace referencia al reclutamiento obligatorio de los infantes en el servicio militar. Una operación que tiene consecuencias bastante graves para el niño. Mientras que muchos niños pierden la vida o sufren las secuelas de la discapacidad, otros son interrogados, torturados, golpeados o mantenidos como prisioneros de guerra (CDHONU, 1991). Como en el caso del trabajo infantil, esta práctica es reprobada en uno de sus títulos de la Convención de los Derechos del Niño.

#### Artículo 38. Los conflictos armados

1. *Los Estados Partes se comprometen a respetar y velar por que se respeten las normas del Derecho internacional Humanitario que les sean aplicables en los conflictos armados y que sean pertinentes para el niño.*
2. *Los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar que las personas que aún no hayan cumplido los 15 años de edad no participen directamente en las hostilidades.*
3. *Los Estados Partes se abstendrán de reclutar en las fuerzas armadas a las personas que no hayan cumplido los 15 años de edad. Si reclutan personas que hayan cumplido los 15 años, pero que sean menores de 18, los Estados Partes procurarán dar prioridad a los de más edad.*
4. *De conformidad con las obligaciones dimanadas del Derecho Internacional Humanitario de proteger a la población civil durante los conflictos armados, los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar la protección y el cuidado de los niños afectados por un conflicto armado.*

Esto es, que las naciones signatarias se comprometen a adoptar todas las medidas posibles para asegurar que las personas que todavía no hayan cumplido los 15 años no participen, de manera directa, en las hostilidades. Así, ningún menor de 15 años podrá ser reclutado en las Fuerzas Armadas. Además, los Estados velarán por la protección y el cuidado de los niños afectados por los conflictos armados de conformidad con las normas del Derecho Internacional (ONU, 2005).

La trata de personas y la explotación sexual es otro modo de esclavitud. El secuestro forzado, el reclutamiento y transporte clandestino de mujeres y niñas, con fines sexuales, es un hecho bien documentado (Aburto, 2017; Badra, 2017; CDHONU, 1991; Domínguez y Gálvez, 2017a, 2017b; Gálvez y Domínguez, 2017a, 2017b, 2017c;



Sahuquillo, 2017b; Salim, 2016; Weissbrodt y Dottridge, 2002). La explotación sexual no solo tiene presencia fuera de nuestras fronteras (Aburto, 2017; Salim, 2016) sino también dentro de los límites de nuestra nación (Domínguez y Gálvez, 2017a, 2017b; Gálvez y Domínguez, 2017a, 2017b, 2017c; Sahuquillo, 2017b). En Asia, cerca de 7.000 mujeres yazidíes han sido convertidas en esclavas sexuales por el ISIS (Salim, 2016). En España, 4.430 víctimas de explotación sexual han sido liberadas entre 2012 y 2016. Además, según el Ministerio del Interior, existen 23.846 personas en riesgo de trata y explotación sexual (Domínguez y Gálvez, 2017a).

Aunque la explotación sexual es el denominador común en los casos ilustrados, esta adquiere matices diferentes en función del Estado en el que nos encontremos. En Asia –y, en algunos casos, en España– la explotación sexual se reduce a la esfera privada (Aburto, 2017; Gálvez y Domínguez, 2017c; Salim, 2016). En otros casos, se dirige al ejercicio público de la prostitución (Domínguez y Gálvez, 2017a, 2017b; Gálvez y Domínguez, 2017a, 2017b; Sahuquillo, 2017b; Weissbrodt y Dottridge, 2002).

En el primer caso, la mujer vive retenida y vigilada por sus captores, dueños o contratantes. Completamente indefensa, esta se ve sometida a un sinfín de abusos, tales como, latigazos, violaciones grupales y negación de alimento. Pero también puede ser agredida con palizas, golpes, violaciones individuales o quemando cigarrillos en su mano (Aburto, 2017; Gálvez y Domínguez, 2017c; Salim, 2016). Una inhumanidad que, desgraciadamente, no se reduce a la figura del amo o captor, sino que también se extiende a otros agentes del entorno social –incluso a las mismas mujeres *libres*– que aprueban la esclavitud femenina, y contribuyen, de manera pública –con su vigilancia y siguiente denuncia de fuga–, a la continuidad del cautiverio de las esclavas (Aburto, 2017).

En el segundo caso, entre las formas de control interpersonal figuran: *a)* los malos tratos; *b)* el control físico de los hijos, con amenazas de quedarse con ellos como rehenes si decidiesen marcharse; *c)* las amenazas graves de daño físico, incluido el asesinato; *d)* el mantenerlas en una situación de permanente pobreza y endeudamiento; y *e)* la vigilancia constante en aras de que las mujeres carezcan de libertad para poder salir solas. Es esta coacción y la falta de libre voluntad las condiciones que convierten a la prostitución forzada en una de las manifestaciones contemporáneas de la esclavitud (Weissbrodt y Dottridge, 2002).

En España, la mayoría de las mujeres víctimas de explotación sexual proviene, principalmente, de Rumanía, Nigeria y China (Domínguez y Gálvez, 2017a, 2017b; Gálvez y Domínguez, 2017a). Aunque también se encuentran mujeres de otras nacionalidades, como brasileñas (Sahuquillo, 2017b) y de países de Europa del Este, como Bosnia y Bulgaria (Gálvez y Domínguez, 2017b). Una vez en el país, todas

asumen una deuda económica que las condena a la esclavitud sexual hasta conseguir saldar esa deuda contraída (Domínguez y Gálvez, 2017b; Gálvez y Domínguez, 2017a; Sahuquillo, 2017b).

Igualmente, se ha comprobado que la prostitución correlaciona con la promoción y el incremento del turismo (CDHONU, 1991).

Por otro lado, encontramos la servidumbre por deudas. Esta cara de la esclavitud supone que la víctima no puede dejar su trabajo o la tierra que cultiva mientras no reembolse el dinero adeudado. Si bien la deuda podría pagarse en un determinado plazo, la servidumbre se presenta cuando, a pesar de todos los esfuerzos, el deudor no consigue cancelarla. Incluso esta deuda puede ser heredada por los hijos del trabajador en servidumbre (CDHONU, 1991; Weissbrodt y Dottridge, 2002). En España, la servidumbre por deudas parece estar ligada a la comisión de actos delictivos; por lo general, robos. Y, también, con la mendicidad. En concreto, las Fuerzas de Seguridad españolas han destapado veinte casos, de estos dos tipos, en los dos últimos años (Gálvez y Domínguez, 2017b).

Igualmente, los matrimonios forzados son otra forma de esclavitud (Salim, 2016). El concierto de matrimonios es otra de las *praxis* esclavistas que se ha descubierto en nuestro país: familias que se dedicaban a arreglar el enlace de sus hijas a cambio de una dote (Gálvez y Domínguez, 2017b).

Por último, está la explotación laboral (Badra, 2017; Gálvez y Domínguez, 2017c; Ordaz, 2013). Esta variedad esclavista supone el trabajo en condiciones ínfimas y denigrantes; principalmente, en fábricas y en el sector de la agricultura. Se trata de personas que son obligadas a cubrir jornadas continuadas sin ningún tipo de descanso (Gálvez y Domínguez, 2017c) o durante periodos más reducidos, pero igualmente prolongados, de 16 horas diarias los 7 días de la semana (Ordaz, 2013). También, es posible que no reciban ningún tipo de remuneración (Gálvez y Domínguez, 2017c) o que trabajen a razón de un euro la hora (Ordaz, 2013). El entorno en el que viven es bastante ignominioso: muchos viven dentro de las naves en las que trabajan, con las ventanas enrejadas (Ordaz, 2013); otros viven hacinados en habitaciones con colchones tirados sobre el suelo y cubiertos con mantas viejas; otros duermen en cuadras –sin ventanas ni calefacción–, alimentados una sola vez al día, con sobras de la comida de su patrón acompañadas de un trozo de pan duro (Gálvez y Domínguez, 2017c).

En este orden de ideas, Gómez (2007) teoriza que, en las sociedades occidentales, existe un equivalente a la esclavitud: la *marginalidad*. Partiendo de una reflexión sobre dos de las *pasiones* cívicas, la libertad y la igualdad, ligadas a la idea de ciudadanía, apunta que el carácter social de la segunda –esto es, la falta de igualdad– es el que

conduce al individuo a la exclusión y con ello a la 'esclavitud'. A su juicio, este ostracismo, equiparable a la esclavitud, deviene de la desgracia individual –la enfermedad o la muerte de parientes– que hace que el sujeto se quede en la calle; las características psíquicas; o un desastroso ejercicio de la propia libertad. Una desigualdad que se intensifica por el prejuicio social y la falta de justicia social.

#### 1.4.2. Estudios previos

La esclavitud, pese a su relevancia social, es un tema que muy pocos profesionales, del ámbito de la Psicología y la Educación, se han decidido a estudiar. Incluso siendo uno de los regímenes con mayor presencia en nuestra Historia. Entre quienes se han acercado a este tópico, bien de manera directa o indirecta, han usado una doble vía de indagación. Una, a través del análisis de los libros de texto de Geografía e Historia. La otra, mediante estudio de las representaciones que sobre ella tienen las personas.

Wasburn (1997) analiza 65 manuales de Historia, publicados entre 1900 y 1992, con el propósito de ver cómo los libros de texto, usados por los estudiantes de secundaria del estado de Indiana, describen la esclavitud. La autora observa cómo, dependiendo del periódico histórico, los libros dan una representación diferente de la esclavitud. Primeramente, los ejemplares impresos entre 1900 y 1930 ofrecen una imagen balanceada de la esclavitud señalando los pros y contras del sistema esclavista. En cambio, en los libros publicados durante los años de la Gran Depresión, se observa que los autores parecen justificar la esclavitud apelando a las fuerzas del mercado. Sin embargo, los manuales, publicados entre 1940 y 1950, ofrecen una discusión, desde el punto de vista moral, que simplifica la esclavitud como algo malvado. Los materiales redactados entre 1960 y 1970 consideran la esclavitud como un estado que va en contra de la teoría democrática americana. Por último, los libros editados entre 1980 y 1992 tratan ciertos aspectos del sistema esclavista atendiendo a los valores neoconservadores en términos de religión –como factor que motivó a los abolicionistas a luchar– y valores tradicionales asociados a la tutela cuidado de los esclavos por parte de las mujeres.

Llorent (2008) efectúa una revisión de varios manuales de Geografía e Historia en la etapa de Educación Primaria, descubriendo que uno de los temas que se toca es la explotación infantil, donde se explica al alumnado que hay niñas que hacen trabajos remunerados como criadas y que otros niños marroquíes no asisten a la escuela porque trabajan.

En Estados Unidos, Epstein (2000) entrevista a diez adolescentes, de 16 a 17 años, la mitad de origen africano y la otra mitad de origen europeo, con el objetivo de conocer

sus concepciones acerca de la historia nacional y su enseñanza. Sus datos revelan que los adolescentes tienen una imagen bastante diferente de la Historia con arreglo a su origen étnico. Mientras que para los estudiantes de origen europeo la historia de su nación arranca con el descubrimiento, exploración, colonización y establecimiento de los europeos en el Nuevo Mundo, para los estudiantes de origen africano esta historia comienza con la esclavitud de los africanos, o de individuos de otras etnias, la cual fue el motor que sirvió para levantar la sociedad. Para estos estudiantes de origen africano, la esclavitud fue un sistema que emplearon los europeos, en términos económicos, para facilitar su asentamiento y prosperidad, al no pagar a los esclavos por el trabajo que realizaban. Además, algunos mencionaron que proliferó un mercado de esclavos, donde estos eran comprados y vendidos, y que su número aumentó, exponencialmente, como consecuencia del crecimiento de las colonias. Asimismo, algunos de estos adolescentes imaginaron a los esclavos como personas con coraje que lucharon por recuperar su libertad. Por ello, muchos de ellos, se rebelaron. Curiosamente, los adolescentes europeos no tienen presente la esclavitud en la historia de su nación hasta bien entrado el siglo XIX. Esta se menciona cuando hablan de: *a)* Abraham Lincoln, como un político admirable, que luchó por la libertad de los esclavos; y *b)* la Guerra Civil Estadounidense que contribuyó a la abolición de la esclavitud. Unos episodios históricos, vinculados con la esclavitud, que los adolescentes de origen africano también incluyeron en sus narrativas. Es más, algunos de estos participantes recordaron cómo, pese a ganar los esclavos su libertad, en algunos estados del Sur se continuaba con una cuasi esclavitud articulada en el racismo y la segregación. En este sentido, son ciertos adolescentes, de origen africano, los que hacen hincapié en el papel de los estados del Sur cuando reflexionan acerca de la guerra y el estado de los esclavos en esa época, indicando que estos Estados querían seguir manteniendo la esclavitud por ser un sistema rentable, desde el punto de vista económico, para la producción de algodón. Otros estudiantes, de origen africano, también hablaron de cómo ciertos documentos jurídicos anteriores al siglo XIX, como la Carta de Derechos –promulgada tras la independencia de Estados Unidos de la metrópoli– no afectaban a los esclavos, con lo cual, imaginaron la construcción de los Estados Unidos como una nación con un carácter esclavista. Por otro lado, la mayoría de los adolescentes de origen africano informaron que en las clases de Historia apenas se hablaba de la contribución y las aportaciones que los africanos habían hecho a la historia nacional, y que su mención se reducía, por lo general, a las lecciones en las que se abordaba el tema de la esclavitud.

Por otro lado, Amnistía Internacional (2003) observa que para el 91.7% de los profesores universitarios españoles, docentes del grado de Magisterio y Pedagogía, la esclavitud es un tema que guarda relación con los derechos humanos. No obstante,

solo el 51.6% de los docentes consideró que este tema debería tratarse en Universidad cuando se discutiesen los derechos humanos en clase.

Baigorri, Chaves y Fernández (2004), después de recopilar 3.500 redacciones, de estudiantes extremeños, entre 12 y 13 años, notan que la esclavitud es un tema que emerge cuando hablan de los problemas a los que se enfrenta el inmigrante en España, definiendo esta como una condición de explotación en el ámbito laboral, sobre todo, al desempeñar trabajos, los recién llegados –en el campo o en el servicio doméstico–, que son mal pagados.

Finalmente, Castro (2009) entrevista a 28 adolescentes y mujeres de Costa Rica, de origen africano, con el propósito de conocer su percepción acerca de las formas de opresión y discriminación vinculadas con el fenómeno de la esclavitud, pretérita y contemporánea, en su nación. Las participantes apuntan que, como consecuencia de la esclavitud, muchas mujeres perdieron su identidad para pasar a ser “*la negra*”. Dicho apelativo, recalcan las participantes, era un sustituto del nombre propio que contenía un significado negativo. Igualmente, señalan que muchas de estas mujeres eran víctimas de abusos públicos, como insultos, empujones y burlas, que se justificaban atendiendo a su género y raza. Para poder aguantar psicológicamente estas intromisiones, algunas hablan de que las mujeres se aferraban a la fe, como una especie de salvavidas para poder resistir y continuar con su vida.

## 1.5. La política y las instituciones

### 1.5.1. Denominaciones políticas: la *democracia* y la *dictadura*

La *democracia* deriva de los vocablos griegos *demos* y *kratos*, que significan ‘pueblo’ y ‘poder’, y que, por tanto, definen el léxico como el gobierno del pueblo o la soberanía del pueblo (Alcón, 2009).

Precisamente, la democracia, como espacio político, se la debemos a varios políticos griegos como Solón, Clístenes, Efiálfes, Cimón, Temístocles, Pericles, Milciades, Cleón y Nicias (Fernández-Liria, 2008). La democracia era, entre los helenos, el gobierno del *demos*, esto es, la población adscrita a las distintas *deme*. Por *deme* se entiende el conjunto de aldeas del campo y circunscripciones urbanas que funcionaban como células básicas de la participación política en toda Ática desde el siglo V a.C. Se trataba, al mismo tiempo, de unidades territoriales, organizaciones políticas y sede de actos públicos y religiosos. La incorporación política estaba libre de segmentaciones territoriales o jerarquías socio-económicas, pues la pertenencia a una *deme* era hereditaria, independientemente, del lugar de residencia y tampoco existía discriminación por la riqueza, la propiedad, el prestigio o la sangre (Sánchez, 2000). Aunque, esta inclusión, sin distinción, es lo que daba a la democracia clásica una base identificable con las mayorías sociales, dos colectivos quedaban excluidos de la participación según el marco jurisdiccional de aquella época: *a)* los *xenoi* –extranjeros– que carecían de derechos colectivos; y *b)* todos los que se encontraban bajo la tutela del patriarca de una casa patrimonial (*oikos*) y de sus hijos varones no emancipados, *id est*, las mujeres y los esclavos (*douloi*). Por ende, en la asamblea (*ekklesia*) solo se reunían libremente los ciudadanos, considerados como tales los varones mayores de 18 años vecinos hereditarios del Ática. La asamblea era el cuerpo soberano de la *polis*, la institución de la toma de decisiones. *Ekklesia* y *deme*, según Sánchez (2000) son términos sinónimos: ambos significan soberanía y enuncian la independencia de la ciudad-estado a partir del principio del gobierno popular. En ellas se constituían oradores (*rhetores*), más o menos espontáneos, que eran quienes tenían el cometido de ordenar los debates y establecer las votaciones. Así, Atenas es considerada el primer ejemplo de democracia. En este caso, una democracia *directa*, institucionalizada en la asamblea en la que participaban sin mediación todos los ciudadanos plenos (Sánchez, 2000; Sartori, 1979). Pero la griega, es, al mismo tiempo, una ‘pseudodemocracia’ por la exclusión de mujeres, menores, esclavos y extranjeros de los derechos ciudadanos de participación (Sánchez, 2000).

En este orden de ideas, algunos filósofos de la época, entre ellos Sócrates y Aristóteles, fueron muy críticos con la democracia ateniense (Fernández-Liria, 2008). Tanto Sócrates como Aristóteles reprobaron que la voluntad del *demos* se impusiese sobre

Derecho, esto es, que las decisiones populares se encontrasen por encima de la Ley. Una dinámica política que negaba la aceptación de la omnipotencia del Derecho. Naturalmente, que impere la voluntad de la mayoría no tendría nada de malo si la mayoría decidiese siempre el bien de la comunidad. Sin embargo, esto no siempre es así. Es más, la supremacía del *demos* podría acabar convirtiéndose en la tiranía de aquellos que tuviesen la capacidad suficiente para persuadir a los miembros de la arena política. Por tanto, ambos teóricos fueron partidarios de la existencia de una democracia constitucional, que anulase esa primera democracia ‘en estado bruto’, en la que el *demos* tuviese la obligación de someterse a la Ley y las malas leyes pudiesen ser corregidas de manera legal. Su meta era evitar, por medio de un marco legal, que hasta la más injusta violencia hubiese de ser considerada legítima si esta fuese querida, mayoritariamente, por la ciudadanía.

Con todo, la democracia ha sido el sistema de gobierno y de convivencia que la mayoría de las naciones han adoptado como modelo (Fernández-Liria, 2008). La democracia es el régimen político institucionalizado donde, bajo el reino del Derecho, existe una sociedad civil autónoma en la que los ciudadanos participan en los asuntos públicos y no solo a través del voto (Alcón, 2009; Tuvilla, 2006). En cualquier caso, es el régimen en el cual el pueblo es soberano. Eso no significa que gobierne, si siquiera que elabore la Ley, sino que nadie puede gobernar o legislar sin su aprobación o al margen de su control (Comte, 2003). De ahí que gobernar *para* el pueblo constituya el objetivo último de cualquier gobierno democrático (Sartori, 1979). Pero la noción contemporánea de democracia más allá de nombrar a los representantes políticos, legislar y tomar decisiones colectivas da cuenta de otros aspectos, como los derechos, que explican la participación ciudadana (Helwig, Arnold, Tan y Boyd, 2007; Salmerón, 2006).

En este sentido, Gómez (2007) señala que la naturaleza de la democracia está compuesta por cinco componentes o realidades divergentes. La primera es el *imperio de la Ley*. Este elemento jurídico es el que hace al Estado un Estado de Derecho, en el que todos, incluidos los políticos, han de cumplir las leyes, las cuales están por encima del propio gobernante. La segunda es el *respeto y la garantía de los derechos humanos y de las libertades ciudadanas*. El tercer componente es la *ausencia de obstáculos al pluralismo político y social*. Es decir, no sería propio de un régimen democrático impedir institucionalmente la pluralidad en el campo social y político. La cuarta realidad es la existencia de *elecciones*, libres y periódicas, que garanticen ese pluralismo mencionado en el punto anterior, así como una ley electoral justa dentro de la misma comunidad. La quinta realidad es la *limitación del poder*, tanto temporal como funcional. La limitación temporal hace referencia a la previsión de un periodo de mandato determinado. Este término, dispuesto en la mayoría de las democracias de

Occidente, no se da en otros países fuera de esta linde, donde un gobernante –después de ganar unas elecciones– puede gobernar durante un tiempo ilimitado. Este fue el caso, por ejemplo, de Turkmenistán, donde Saparmurat Nyyázow, tras ser elegido como presidente de la República en 1991, años más tarde, en 1999, el Parlamento lo declaró presidente vitalicio, lo que le permitió gobernar el país hasta su muerte en 2006. Una derivada hacia la autocracia que también podría producirse en Turquía, tras la reelección de Recep Tayyip Erdogan, en donde no solo se prevé una durabilidad de su cargo hasta el año 2029, sino que también se vaticina un giro político hacia el absolutismo, dado que el presidente electo cuenta con todas las potestades ejecutivas –sin control parlamentario y ante un poder Judicial debilitado– que le ayudarán a perpetuar su poder (Sanz, 2017). Esta idea nos conduce a hablar de la última limitación: la funcional. Esta hace referencia a la división de los tres poderes del Estado: el Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial. Aunque, como advierte Gómez (2007), esta restricción no es suficiente si no se cuentan con medidas institucionales orientadas a evitar las alianzas latentes entre el poder político y los otros poderes públicos, así como, económicos y mediáticos.

Empero, según Stammer (1979) para que la democracia sea factible se deben dar tres condiciones en la sociedad: *a)* la existencia de una amplia clase media, estable y arraigada; *b)* una conciencia social y política entre la ciudadanía; y *c)* una adecuada comunicación recíproca entre los dirigentes y las masas. Precisamente, es la ausencia de estas condiciones lo que explicaría, para este autor que, en algunos países, la democracia no cuente con las estructuras sociales necesarias para poder afianzarse. Entre ellos, podrían citarse varios países de África. Por ejemplo, Suazilandia, que es una monarquía absoluta; Sudán, donde desde 1989 Ahmad al-Mirghani es presidente *de facto* tras un golpe de Estado; Eritrea que tras su independencia en 1993 de Etiopía es gobernado por Isaiás Afewerki; o Guinea Ecuatorial que es una dictadura militar donde Teodoro Obiang lleva treinta y cuatro años en el poder.

En esta línea de ideas, Estrada (2006) y Pérez (2000) sostienen que para que exista la democracia en una comunidad se precisa de una ciudadanía informada y responsable, es decir, capaz de entender la información política y con una predisposición activa y participativa en la toma de decisiones públicas y políticas de su localidad.

Por otro lado, varios autores han distinguido distintas formas democráticas. Desde el área del Derecho Constitucional se distingue la democracia *directa* de la *representativa* (Ballarín, 2001a, 2001b). Desde la psicología, algunos profesionales, siguiendo los fundamentos del Derecho, añaden un tercer tipo: la democracia *por estricto consenso* (Helwig, 1998; Helwig, Arnold, Tan y Boyd, 2007).



Partiendo del Derecho Constitucional, Ballarín (2001) define la democracia *directa* como aquella forma de organización política en la que el conjunto de los ciudadanos de una comunidad, titulares de derechos, expresa de modo inmediato la voluntad suprema de la sociedad. Es a los mismos sujetos, y no a otros, a los que les corresponde adoptar las leyes y las decisiones más importantes de su localidad. Si bien, dadas las características –territoriales, demográficas, económicas y sociales– de los modernos Estados actuales, esta modalidad política resulta inviable, existen ciertos institutos de democracia que se acercan a esta fórmula directa. Hablamos de la democracia ‘semidirecta’ que se contempla en ciertos procedimientos: el *referéndum*, donde se defieren al cuerpo electoral determinadas decisiones, y la *iniciativa popular*, en la que la ciudadanía, amparada por la jurisdicción, pone en marcha una propuesta legislativa. Pero también, debe citarse la *Asamblea Popular*, en la que el electorado, o una sección de él, toma decisiones, previa discusión como cualquier órgano colegiado. Su máximo exponente: las *Landsgemeinde*, practicadas en varias zonas montañosas de Europa Central, especialmente en los cantones suizos, donde los habitantes votan las enmiendas propuestas por el Consejo de Gobierno. En España existen las ‘Asambleas de vecinos’, reconocidas por el ordenamiento jurídico existente, a través de la fórmula ‘concejo abierto’, en el que a los habitantes junto con el alcalde les corresponde el gobierno y la administración de determinados municipios regulados por este sistema organizativo. Por el contrario, la democracia representativa, siguiendo a Ballarín (2001) es una forma de Estado en la que el pueblo ejerce su soberanía a través de la elección periódica de los órganos legislativos. Esta conexión entre los sufragistas y los elegidos conlleva la existencia de una responsabilidad política de los representantes ante los electores.

Paralelamente, Helwig (1998) y Helwig y sus colaboradores (2007) significan la democracia por *estricto consenso* como aquella forma de gobierno en la que los individuos también participan de manera directa, a través del sufragio, en la cosa pública con el matiz de que la completa unanimidad es requerida para que una decisión sea aprobada.

Con todo, dentro de las democracias occidentales, también es posible identificar diferentes tipos democracias, atendiendo a su misma estructura y sentido, desde el punto de vista de la filosofía política. Dentro del paradigma político se distinguen dos formas democráticas, a saber, la democracia *estatista* y la democracia *natural* o *política*, las cuales expresan dos maneras de entender y desarrollar la acción política (Altarejos, 2006). La democracia *estatista*, dominante en toda Europa, tiene como objetivo hacer iguales a los ciudadanos. De ahí que el Estado se imponga como agente de igualación. En concreto, el Estado asume un papel benefactor, por medio de algunos pronunciamientos, para que los individuos alcancen una intencionada

igualdad cívica. Además, ejerce una labor de tutela, controlando la libertad de los ciudadanos para que no incurran en abusos. En consecuencia, el Estado es el que organiza la democracia. En cambio, en la democracia *natural* no se pretende que las personas lleguen a ser iguales, sencillamente, porque así se conciben por naturaleza: libres e iguales. En este caso, el acento se pone en el Gobierno y no en el Estado, como árbitro de los límites de la acción política y social, ordenándola pero no configurándola. Tanto es así que las desigualdades, que sin duda se dan, deben ser enmendadas por los mismos ciudadanos mediante el ejercicio de su libertad, la cual es indisociable de su responsabilidad. Justamente, es en este punto donde, según la teoría política, descansa el déficit de la democracia *estatista*: el olvido de la responsabilidad personal –salvo la responsabilidad penal– y con ello su actividad social, que no va más allá de la acción electoral. En otras palabras, mientras que en la democracia *estatista* el ciudadano es receptor de acciones políticas, sobre todo legislativas, en la democracia *natural* se contempla la creación de un ciudadano con un papel mucho más activo y participativo en la sociedad.

Por último, otros autores han recogido los ‘significados secundarios’ de la democracia (Sartori, 1979). Hablamos de los distintos apelativos que la pueden acompañar y que, en última instancia, condicionan su sentido ofreciendo matices diferentes al político original. Estos apelativos, según Sartori (1979), son cuatro: *a)* democracia *social*, está orientada a la ‘democratización’ de la sociedad tanto en el plano interpersonal, a través de un trato respetuoso e igualitario para todas las personas, como social, por medio de la nivelación de las diferencias de estatus; *b)* democracia *económica*, preocupada por la redistribución de la riqueza y la equiparación de las oportunidades económicas entre la población, tiene como objetivo que todos los individuos de una sociedad mantengan una renta y posibilidades crematísticas idénticas; *c)* democracia *industrial*, se acota al ámbito laboral, y alude a la democracia en la fábrica, lo cual exige el autogobierno de los trabajadores de cada empresa, de manera directa, de modo que estos sean los que participen en su gestión; y *d)* democracia *popular*, con un tono político y a la vez económico, este tipo de democracia, también denominada ‘democracia progresista’ o ‘democracia soviética’, persigue, principalmente, la igualdad jurídica, política y económica de la ciudadanía de una localidad.

Por otro lado, el segundo concepto que nos ocupa es el de *dictadura*. En concreto, la dictadura es todo poder –autoritario o militar– impuesto por la fuerza, que suspende tanto las libertades –individuales y colectivas– como el funcionamiento normal del Estado, generalmente, a título provisional, con el presunto fin del interés común (Comte, 2003). Este control ilimitado del poder estatal lo suele ejercer un individuo, camarilla o grupo pequeño (Stammer, 1979). Una intervención que también se traslada a la esfera social en la que el régimen se sirve de la propaganda; la censura

de libros; el control de la enseñanza –para evitar el tratamiento de contenidos considerados como ‘subversivos’–; el despliegue del patriotismo militarista; y el desarrollo de programas específicos de vinculación con el Ejército y la Gendarmería con la escuela para reafirmar su poder e instaurar unos ‘valores nacionales’ comunes (Llobet, 2015).

Entre los romanos, la dictadura era un gobierno de excepción, legalmente instituido, con una duración de seis meses, con la finalidad de salvar la República (Comte, 2003; Neumann, 1957). Según Neumann (1957), la dictadura romana, previa a la época de Sulla, no es *sensu stricto* una ‘dictadura’ pese a que la palabra ‘dictador’ deriva del ordenamiento jurídico romano. Esto se debe a la naturaleza de este tipo de dictadura. En concreto, la dictadura romana fue una magistratura, autorizada y definida en amplitud y duración. Por ello, no debe ser confundida esta fórmula con lo que es, en esencia, una dictadura: un sistema político en el que el poder es arrogado por un individuo o grupo sin circunscribir la amplitud y la duración de su poder. En Roma el ‘dictador’ era nombrado por uno de los cónsules por un periodo de medio año con un doble objetivo: defender al país contra el enemigo externo y hacer frente a la disensión interna. Este tenía la obligación de nombrar a un caballero mayor que diese órdenes a la caballería, pero no tenía autoridad para cambiar la Constitución, declarar la guerra, intervenir en los procedimientos civiles, o imponer nuevas obligaciones fiscales a la ciudadanía. Sin embargo, dentro de estos límites, el poder soberano del pueblo romano estaba concentrado en las manos del dictador. Los cónsules se convirtieron en sus subordinados, el poder de intercesión de los tribunos no se aplicaba contra sus actos y tampoco un ciudadano –condenado en juicio criminal– podía solicitar su derecho de apelación (*provocatio*) al dictador (Neumann, 1957).

En este orden de ideas, Stammer (1979) distingue cinco características fundamentales que dan sentido a este sistema político. La primera es el *exclusivismo y la arbitrariedad en el ejercicio del poder*. La dictadura no contempla la división de poderes. Tanto es así que el poder político recae en manos del dictador o de un grupo de dirigentes, los cuales dirigen y manipulan el Gobierno, de manera autocrática, con el fin de alcanzar el monopolio absoluto del poder. Igualmente, suprimen ciertas instituciones y grupos sociales y políticos rivales. La segunda es la *supresión o limitación de los vínculos jurídicos del poder político*. Se elimina el Estado constitucional o bien, se crea un nuevo orden jurídico. Este aspecto supone una clara dificultad o imposibilidad para regular la sucesión del dictador con legitimidad. La tercera es la *eliminación o restricción sustancial de las libertades civiles*. La cuarta versa sobre la *agresividad e impulsividad en la adopción de decisiones*. La política promovida por el dictador o la élite dirigente descansa en un activismo político, basado –a menudo– en un mesianismo ideológico encaminado a transformar o disciplinar la

sociedad. La quinta hace referencia al empleo de *métodos despóticos de control político y social*, que van desde la intimidación y la propaganda hasta la imposición de la obediencia y el terror.

Por último, varios teóricos han distinguido varios tipos de dictaduras (Neumann, 1957; Stammer, 1979). Neumann (1957) identifica tres clases de dictadura: la dictadura *simple*, la dictadura *cesarista* y la dictadura *totalitaria*. La dictadura *simple* hace referencia a la mera monopolización del poder político por parte del dictador. Este puede ejercer su poder a través del control absoluto de los medios gubernamentales convencionales de coerción, a saber, el Ejército, la Policía, la Burocracia y la Justicia. Esta fórmula suele ocurrir en aquellas naciones donde la población tiene una falta de conciencia política. De ahí que la política sea un asunto de una pequeña camarilla o grupo social, que compite por el favor del dictador, esperando ganar prestigio y riqueza por su vínculo personal con la autoridad. El resto de la ciudadanía apenas actúa en la vida política de su localidad. Sus actos se reducen a la tributación y el servicio militar. Finalmente, es importante notar que el único control social presente bajo esta modalidad es el soborno y la corrupción dirigida a ciertos sectores influyentes de la sociedad con el fin de asegurar su afiliación y apoyo al régimen institucional. La dictadura *cesarista* debe su nombre al líder romano Julio César, cuyo tipo de gobierno ha inspirado esta variante política. Esta dictadura incluye un nuevo elemento: la necesidad del apoyo popular. Es decir, este tipo de dictadura se liga a la expresión política de la masa. En este caso, el dictador se siente obligado a construir el sostén del pueblo, como una base, para ascender al poder y/o mantenerse en él. En este sentido, algunas dictaduras de este tipo, se han centrado en exaltar las cualidades del tirano con el objetivo de captar el amor y la admiración de la ciudadanía, incluso de aquellos que, a priori, le desprecian. La democracia *totalitaria* emerge cuando el monopolio coercitivo del poder y el respaldo popular son insuficientes para garantizar el poder. En consecuencia, se precisa el control de otros elementos sociales como la educación, los medios de comunicación y las instituciones económicas que aseguren la preparación de la ciudadanía en pro del régimen. El mismo, gracias a la supervisión de estos aspectos, pretende dominar la vida privada de cada ciudadano. Esta variante puede ser colectiva o individual, o sea, que puede o no tener una forma ‘cesarista’. Exactamente, cinco son los factores que delimitan la dictadura totalitaria moderna: a) el paso del imperio de la Ley al Estado policial, donde el poder coercitivo del Estado se impone en detrimento de los derechos individuales, puesto que la autoridad interfiere en la vida, libertad y propiedad de los individuos; b) concentración del poder, en la que el dictador acapara todo el poder político con determinado grado y forma; c) la existencia de un único partido estatal que monopoliza todo el poder. Este partido monopolista es un instrumento flexible que no solo proporciona la fuerza institucional suficiente para

controlar la maquinaria del Estado y la sociedad, sino que también contribuye a cimentar los elementos autoritarios dentro de la comunidad. Sin duda, el partido es una pieza clave en el sistema. Sobre todo, si tenemos en cuenta que tanto los instrumentos tradiciones de coerción no bastan para controlar al conjunto de la sociedad como que ciertas instancias societales, tales como el Ejército y el funcionariado, no pueden ser siempre dignos de confianza; *d)* la transición de una sociedad plural a una sociedad totalitaria basada en el control, lo cual se logra a través del liderazgo, la atomización y aislamiento de los individuos –destruyendo o debilitando la unidad social–, transformando la cultura en propaganda, creando élites escalonadas y sincronizando todas las organizaciones sociales de modo que sean fieles y serviciales al Estado; *e)* el terror como medio para asegurar la confianza cívica, es decir, la práctica de una incalculable violencia sobre los individuos para que el régimen pueda sobrevivir.

En cambio, Stammer (1979) distingue cinco tipos de dictadura que denomina: *gobierno despótico unipersonal*, *régimen apoyado en élites*, *régimen totalitario*, *despotismo oriental* y *dictadura constitucional*. Es más, este teórico considera que las monarquías absolutas son un tipo de ‘dictadura’, siempre y cuando el soberano gobierne como un déspota, esto es, violando las normas consuetudinarias del ejercicio de la autoridad monárquica. El *gobierno despótico unipersonal* tiene una apariencia maquiavélica y su voluntad original es ejercer un poder absoluto mediante la manipulación de todos los medios sociales y tecnológicos disponibles. La toma de poder se produce, por lo general, por medio de una revolución palatina o un golpe de Estado, cuando la sociedad atraviesa una situación crítica. Por ejemplo, cuando hay inseguridad social, conflictos de clase, una crisis democrática o amenazas militares. No obstante, este tipo de gobernantes pueden conseguir afianzar su poder mediante plebiscitos o campañas militares victoriosas. Su objetivo no es el bien de la nación sino la ambición personal, la eliminación de posibles rivales y la conquista de territorios extranjeros. Normalmente, el período de duración del Gobierno suele ser breve, con una estabilidad precaria, ya que el dictador no está apoyado por una organización fuerte, sino por algunos grupos sociales minúsculos. En cualquier caso, el dictador ejerce su poder como un déspota, sin escrúpulos morales, pero capaz de tomar decisiones audaces. El *régimen apoyado en las élites* se caracteriza por la formación de una pirámide de poder dentro del Estado autoritario. El dictador controla los puestos capitales de la sociedad a la cabeza de un grupo de élites sociales y grupos de poder como el Ejército, la Policía, la Burocracia, la nobleza, las clases adineradas y los grupos dominantes en el Parlamento. En este caso, el dictador se esfuerza por conseguir un equilibrio de poder entre las élites y cohesionar a los grupos que lo respaldan contra los demás. En este sentido, existe una división de funciones políticas, donde el líder se rodea de consejeros y comités consultivos, que limitan su

arbitrariedad. Además, se presupone que cuanto más estable sea la base del régimen mayor será su continuidad. Por ello, también se busca la aprobación popular. De ahí que se desarrollen distintos mecanismos orientados a resaltar la personalidad del dirigente para que acabe en admiración y veneración. Con todo, existen ciertos riesgos que pueden hacer tambalear el régimen, entre ellas, las rivalidades entre las élites dirigentes y las amenazas militares exteriores. El régimen *totalitario* lo encarnan las dictaduras fascistas –o semifascistas– y el sistema político de base comunista. Esta dictadura surge, por lo general, gracias a la crisis de los sistemas económicos de corte capitalista. Asimismo, existen métodos de disciplina y control social para movilizar y organizar a las fuerzas políticas y sociales. En particular, a las clases medias. Este sistema se desarrolla a través de un movimiento social activista y militante centralizado –dirigido autoritariamente por una minoría política militante– y un partido monopolizador –y sus secciones–, el cual edifica todo un aparato de poder que abarca el conjunto de los sectores que completan la sociedad. Entre sus objetivos, se encuentra la transformación de la sociedad, mediante una economía dirigida y centralizada, una ideología política difuminada y un sistema jurídico que justifique y sustente el régimen. El *despotismo oriental* contiene elementos de la ‘dictadura de las élites’ y de ‘la dictadura totalitaria’. Esta modalidad se localiza, geográficamente, en las regiones del Cercano Oriente, incluyendo a antiguas civilizaciones como la Rusia tártara y zarista. En este sistema político las funciones económicas, administrativas y políticas de la nación están en manos de una clase dirigente. La misma está compuesta por terratenientes burocráticos, administradores de tierras, funcionarios y sacerdotes influyentes. Igualmente, por el Ejército. El gobernante que, es posible que goce también de cierta autoridad dentro del orden religioso, exige a sus súbditos obediencia y sumisión total, aunque puede respetar ciertos derechos de algunos grupos sociales concretos. Como en la ‘dictadura de las élites’ la mayoría de los conflictos surgen en el seno de la clase dirigente; fuera de ella, la insurrección se frenaba mediante métodos de represión. De un modo similar a la ‘dictadura totalitaria’, se pueden emprender algunas obras dirigidas a la transformación de la sociedad como las hidráulicas. Por último, la dictadura *constitucional* es aquella que respeta los límites fijados por la Carta Magna de una nación. Hablamos de ‘dictadura constitucional’ cuando se proclama la Ley marcial o el Estado de sitio y el poder Ejecutivo, concretamente el mando militar, limita los derechos y libertades civiles. Su función es proteger o restablecer el orden legal tradicional en una situación de emergencia –interna o externa–, cuando esta no puede solventarse por los cauces constitucionales ordinarios, siendo necesario el empleo de otros procedimientos de excepción. Por consiguiente, esta dictadura no tiene objetivos revolucionarios respecto al cambio sociopolítico, aunque puede cumplir funciones contrarrevolucionarias si los conflictos de clase o las disputas entre las élites sociales y políticas se multiplican.

### 1.5.2. Aproximación al mundo cívico-político del niño y el adolescente

El campo cívico y político es un terreno enormemente vasto que comprende aspectos tanto del funcionamiento social e institucional como de los sistemas políticos circundantes. Se trata de un área general en la que tanto el niño como el adolescente tarda en tener contacto con ella. Lo político, más que lo cívico, es una esfera bastante ajena al niño, pese a que ya, desde el comienzo de su vida, está sometido a la autoridad de otros y experimenta relaciones de dependencia y poder (Delval, 1989). Pero el contacto con la esfera social y política, a través de los medios de comunicación y su irrupción en la vida habitual de su ciudad –donde ve ciertas figuras e edificios institucionales que reflejan un orden político e institucional–, junto con la experiencia didáctica escolar, le hacen, paulatinamente, adentrarse en el conocimiento y la comprensión de este entramado con múltiples aspectos abstractos.

Seguramente, muchas de sus ideas sean pintorescas y reflejen ciertas lagunas. Pero, en cualquier caso, no hay que olvidar que son el trasfondo de su desarrollo intelectual y de lo que entienden por orden social (Delval, 1986). Estas constricciones individuales, junto con la complejidad *per se* del campo explica la dificultad de alcanzar una concepción fundamentada a una edad temprana. Además, la construcción de lo cívico y lo político dista de ser un proceso lineal. Está lleno de avances y retrocesos (Delval, 1990).

### 1.5.3. El conocimiento cívico y político

La investigación orientada a explorar el conocimiento político general de adolescentes y jóvenes ha detectado diferencias en función de ciertas variables demográficas y escolares (Attar-Schwartz y Ben-Arieh, 2012; Conway, Ahern y Wyckoff, 1981; Fairbrother y Kennedy, 2011; Furnham y Gunter, 1983; Hooghe y Dassonneville, 2011; Iyengar, 1979; Martens y Gainous, 2013; Pammett, 1971; Rich, 1976; Sterck, 1983; Tirado y Guevara, 2006). De igual modo, respecto al nivel de conocimiento cívico genérico (Amadeo et al., 2002; Ichilov, 2007; Schulz et al., 2010; Torney-Purta et al., 2001).

En relación al índice de conocimiento político, la investigación ha constatado que a medida que el niño crece, aumenta su nivel de conocimiento acerca del campo político (Iyengar, 1979). También, que los adolescentes y jóvenes varones muestran unas ideas políticas más ricas que las chicas (Attar-Schwartz y Ben-Arieh, 2012; Furnham y Gunter, 1983; Hooghe y Dassonneville, 2011; Rich, 1976). Igualmente, se descubren diferencias respecto al tipo de escuela a la que asisten. Los niños que provienen de escuelas con un elevado estatus económico evidencian un grado de conocimiento

político más elevado que sus homólogos que proceden de escuelas con un bajo estatus económico (Martens y Gainous, 2013). Asimismo, los adolescentes que estudian en centros de secundaria orientados a la formación profesional –hijos en su mayoría de obreros– tienen menos conocimiento político que sus homólogos que estudian en otros centros de secundaria –ateneos e institutos–, hijos de profesionales (Sterck, 1983). De un modo similar, los estudiantes matriculados en escuelas privadas religiosas manifiestan una mayor conciencia política que sus iguales adscritos a escuelas públicas (Pammett, 1971). En esta línea, otros estudios han mostrado que la religión también influye en el conocimiento. Los adolescentes que se perciben como muy religiosos informan de una mayor sabiduría política que aquellos religiosos o menos sensibles a la religión (Attar-Schwartz y Ben-Arieh, 2012). Además, dentro de la escuela, la percepción de un clima abierto en clase correlaciona de manera positiva con el conocimiento político (Fairbrother y Kennedy, 2011; Hooghe y Dassonneville, 2011; Martens y Gainous, 2013). También, la experiencia de trabajar en grupo (Hooghe y Dassonneville, 2011), la participación en el consejo escolar (Fairbrother y Kennedy, 2011) y la cobertura de cuestiones sociales y políticas en clase (Rich, 1976) así como el estatus independiente y obligatorio de la asignatura de Educación para la ciudadanía (Fairbrother y Kennedy, 2011). Por otro lado, tanto las expectativas de estudio como el nivel educativo que se espera alcanzar se vincula con el conocimiento político. Aquellos adolescentes que tienen mayores expectativas académicas obtienen puntuaciones más altas en conocimiento político que sus iguales con unas expectativas académicas menores (Tirado y Guevara, 2006). Adicionalmente, disponer de mayores recursos literarios en casa, ingresos y padres con estudios son factores que contribuyen a un mayor entendimiento de la política (Tirado y Guevara, 2006). De igual modo, Furnham y Gunter (1983) encontraron que los adolescentes con familias con un capital económico y social excelso tenían un mejor conocimiento político que sus pares provenientes de hogares con una capital inferior. Por último, seguir las noticias en los medios (Fairbrother y Kennedy, 2011; Furnham y Gunter, 1983; Hooghe y Dassonneville, 2011; Iyengar, 1979) y solo en el caso de aquellos con interés político (Conway, Ahern y Wyckoff, 1981); ver la televisión (Tirado y Guevara, 2006); ser miembro de un partido (Iyengar, 1979); tener interés por la política (Furnham y Gunter, 1983); percibir a los iguales como fuentes de información política (Iyengar, 1979); y hablar de política con los amigos y los padres está asociado con altos niveles de conocimiento político (Fairbrother y Kennedy, 2011; Hooghe y Dassonneville, 2011).

En relación al conocimiento cívico, mientras que algunos estudios señalan que las adolescentes cuentan con un menor conocimiento cívico que los adolescentes (Amadeo et al., 2002; Ichilov, 2007; Torney-Purta et al., 2001 –cuando se controlan otros factores–) otros evidencian justamente la tendencia inversa (Schulz et al., 2010). En cuanto al contexto familiar, los adolescentes que provienen de familias con un índice



socioeconómico alto, esto es, con padres con estudios superiores, ocupaciones profesionales de responsabilidad y un gran número de libros en casa, exhiben un mayor conocimiento cívico que sus homólogos que proceden de familias con un índice socioeconómico menor (Schulz et al., 2010). Igualmente, otras exploraciones han demostrado que los adolescentes con padres más formados son más letrados en términos cívicos (Amadeo et al., 2002; Ichilov, 2007). También, contar con un mayor número de fuentes bibliográficas en casa (Amadeo et al., 2002; Ichilov, 2007; Torney-Purta et al., 2001). En cuanto al plano individual, las expectativas de educación futura correlacionan de manera positiva con el conocimiento cívico (Amadeo et al., 2002; Ichilov, 2007; Schulz et al., 2010; Torney-Purta et al., 2001). Asimismo, discutir con los padres sobre temas políticos y sociales y el consumo de medios incide, positivamente, en la conciencia cívica del adolescente (Schulz et al., 2010). En concreto, este impacto positivo de los medios –medido a través de la lectura de los periódicos o el visionado del noticiario– sobre el conocimiento cívico se ha constatado en otras incursiones (Amadeo et al., 2002; Torney-Purta et al., 2001). En cuanto a la escuela, la percepción de un clima abierto en clase se asocia con un mayor nivel de conocimiento cívico (Ichilov, 2007; Schulz et al., 2010). También la experiencia democrática de participar dentro de la institución escolar (Amadeo et al., 2002; Schulz et al., 2010; Torney-Purta et al., 2001). De igual modo, el estatus económico del alumnado influye en la conciencia cívica del adolescente (Schulz et al., 2010). Por último, es preciso puntualizar que el uso de otra lengua en casa, diferente a la estatal (Schulz et al., 2010) y pasar las tardes fuera de casa con los amigos (Amadeo et al., 2002; Torney-Purta et al., 2001) tienen un efecto negativo sobre el conocimiento cívico.

#### 1.5.4. La investigación anterior

##### 1.5.4.1. El gobierno, la autoridad y la institución judicial

Un primer grupo de investigaciones, desarrolladas dentro de esta área, tiene que ver en cómo niños y adolescentes se representan el Gobierno y el Estado. Otras, sin embargo, se han fijado en sus ideas acerca de la autoridad y el sistema judicial.

Berti (1994), después de examinar las secciones de Historia de varios libros de Ciencias Sociales, utilizados en la etapa de primaria, y observar que ciertas cuestiones políticas no eran tratadas con profusión, sino, más bien, de un modo superficial, desarrolla seis estudios de los cuales vamos a destacar cuatro. En el primero, examina cómo cincuenta niños de 9 años, de diferentes escuelas de Brescia, interpretan algunos conceptos políticos que los libros de texto dan por sentado y cuyo sentido no explican. Entre ellos, analiza el de Estado y su formación; el Gobierno o la tarea de

governar; los quehaceres del faraón; y la Ley. En relación al Estado, el 54% de los niños informó que no sabía qué era, frente a un 28% que lo definió como un gran territorio y un 8% como un grupo de gente. Solo un 10% lo concibió como un cuerpo político. En este sentido, aunque algunos niños eran capaces de nombrar Estados pretéritos como Mesopotamia, Roma y Grecia, el conocimiento acerca de su formación también fue limitado. Para el 41% de los niños su fundamento descansó en la unión de pueblos, en tanto que el 34% no supo cómo se habían fundado y un 15% aludió que su creación había coincidido con la construcción de viviendas. Además, un 10% señaló que se habían creado por medio de procesos naturales o que Dios había sido su autor. En cuanto al Gobierno, el 44% de los niños dijo que gobernar era un mando dedicado a obtener un servicio personal para uno mismo o su familia, mientras que el 56% apuntó que, aunque directo y personal, este tenía una función pública, como emitir leyes y ser la cabeza de las Fuerzas Armadas. En cuanto a las tareas del faraón, ninguno de los niños le atribuyó las funciones expuestas en los libros de texto, a saber, juez supremo, sumo sacerdote y jefe de mando de la armada. Irónicamente, el 60% de los niños no recordó haber leído nada sobre él en los libros de texto. Entre quienes sí lo recordaron, negaron que esas tres funciones –juez, sacerdote y jefe de mando– las llevase a cabo el faraón. Respecto a la Ley, solo el 18% indicó no saber qué eran. El resto las definió como reglas que deben ser respetadas. En un segundo estudio, entrevista a cuarenta y ocho niños 8 años, de la ciudad de Adria, los cuales había estudiado con dos tipos de libros, un grupo que habían tenido una guía con un tratamiento prolijo de los temas, y otros con una guía con un desarrollo débil. La autora observa que las respuestas de los niños están afectadas por el material didáctico al que se enfrentan. En este caso nos detenemos en dos conceptos: el Estado y el Gobierno. En relación al Estado, detectó que los niños que tenían un ejemplar donde este término apenas era considerado desconocieron este término en mayor medida que aquellos que estudiaban con un libro de texto donde este tema era abordado de manera más recurrente. En relación al Gobierno, los resultados mostraron una tendencia similar. Mientras que el 62% de los niños que tenían materiales más exigentes mencionaron ciertas tareas del gobierno como mandar a la armada o formular leyes, solo el 16% de los niños, que tenían un libro de texto con un desarrollo sucinto y difuso, fueron capaces de señalar estas tareas. Sin embargo, no se encontraron diferencias en cuanto a cómo estos se formaron. En un tercer estudio, Berti se detiene en explorar el razonamiento de noventa niños y adolescentes, entre 7 y 13 años, acerca la centralización del poder político en un caso en concreto: la fundación del reino de Egipto. Para ello, presentó a los participantes un fragmento extraído de un libro de texto, de tercero de primaria, donde se hablaba del asunto. En concreto, su incursión se focalizó en tres aspectos: *a)* el significado de la frase ‘Menes unió los pueblos de Egipto en un gran reino’; *b)* cómo Menes había llevado a cabo la unidad de los pueblos de Egipto hasta formar el reino; y *c)* el cambio en la vida, si lo

hubiere, de Menes y los habitantes después de la unión de los pueblos. En relación al primer punto, el 19% no supo explicar el sentido de la frase y el 13% dijo que llamó a los habitantes para una reunión donde les explicó sus intenciones. En cambio, el 68% describió esta unidad en términos políticos a través de la imposición de las mismas leyes y autoridad política. En cuanto a la gestión de la unidad, se detectaron tres tipos de respuestas: el desplazamiento de los habitantes a un nuevo lugar, dejando sus antiguas casas y construyendo otras nuevas en otro espacio geográfico diferenciado; la unión de los pueblos mediante diversas infraestructuras urbanas, tales como puentes, muros, presas y viviendas sin que las personas tengan que desplazarse; y la unión política a través de una organización común articulada en leyes y gobernadores subalternos a la autoridad del faraón como jefes comarcales y virreyes. Precisamente, las dos primeras categorías fueron las más prevalentes en el pensamiento de los niños y adolescentes, si bien la consideración de la unión política aumentó con la edad. Respecto a las consecuencias de la unificación, nueve resultados fueron identificadas: la conversión de Menes en el líder, que da órdenes y tiene el poder (41%); la amistad y la colaboración interpersonal (38%); la existencia de leyes (28%); la aparición de esclavos y sirvientes (14%); trabajar para Menes (11%); el inicio del comercio (8%); la existencia de una religión (6%); Menes gobierna (6%); y el pago de impuestos (4%). En este sentido, se detectaron cambios en función de la edad en las cuatro primeras razones. La primera y la tercera experimentaron un incremento en su consideración atendiendo a la edad, en tanto que las otras dos sufrieron un descenso. Por último, la autora indaga en cómo sesenta niños italianos, entre 8 y 13 años, reflexionan ante la posibilidad de que cuatro reinos decidan unirse en un único reino. En este caso, encuentra que los niños piensan esta anexión de tres formas diferentes. La primera hace referencia a la creación de una única entidad espacial, moviendo a los habitantes de un lugar a otro o construyendo puentes de unión entre ambos espacios. El desplazamiento de la población se imagina en aquellos casos en que la distancia de los reinos es muy grande o los separa un mar de por medio. La segunda hace referencia a la construcción de nexos y la creación de un único poder orientado al gobierno sin mediación de autoridades políticas inferiores. La tercera hace referencia a la institución de un poder jerárquico, establecido previa colaboración de los distintos reyes, la subordinación de varios respecto a uno y el nombramiento de otras autoridades. Exactamente, esta última visión de la anexión fue más prevalente entre los niños de 10 y 13 años, en tanto que la primera fue más habitual en el pensamiento de los niños de 8 años. Luego, una vez más, vemos cómo el conocimiento político progresa conforme el niño avanza en edad.

Berti y Benesso (1998) efectúan dos estudios con niños italianos, de diferentes edades, con el objetivo de conocer sus nociones acerca de varios temas políticos e institucionales. En un primer estudio, examinan las concepciones de sesenta niños,

de la ciudad de Milán, en torno a siete elementos vinculados con la nación y el Estado, a saber, reino, rey, límite, impuesto, soldado, capital y Policía. Las investigadoras observaron cambios en la representación de estos objetos de acuerdo a la edad. Entre los 5 y 6 años, los niños apenas conocen los conceptos de frontera, capital y reino. La policía, el soldado y el rey los definen por sus rasgos más conspicuos. Por ejemplo, el rey lo describen como alguien rico, padre de una princesa, que lleva corona y da órdenes a los sirvientes. Los soldados como personas que luchan, y el policía como alguien que mete a los ladrones en prisión. De un modo similar, los impuestos los conciben como simple dinero o monedas. A los 8 años el conocimiento acerca de la frontera, la capital y el reino progresa. Estos los imaginan a partir de sus características visibles. La frontera se imagina como una línea que separa dos lugares, de la capital se dice que es Roma o una ciudad importante, y del reino que es un lugar donde vive el rey o donde él manda. Igualmente, maduran sus nociones respecto a los otros elementos indagados. Ahora, se describen los impuestos como el dinero que se paga al Ayuntamiento para obtener suministro de electricidad y gas. Los policías y los soldados son empleados con jefes que dirigen sus acciones y les pagan. Por último, a los 11 años, todos los niños conocen los términos presentados. La mayoría, cuando los explican, aluden a una estructura u organización social latente. Por ejemplo, el reino se detalla como un lugar gobernado por un rey quien, a su vez, es un monarca; los impuestos como contribuciones cívicas que deben ser pagadas para que el Estado cubra los gastos; los soldados como sirvientes públicos que luchan con sus homólogos, de otros países, por la defensa de su patria; el policía como alguien que protege la Ley, abriga a los ciudadanos y es pagado por el Estado; y la frontera como los límites que delimitan cada Estado. De todos estos conceptos, el que presentó mayor dificultad fue el capital, la cual todavía se siguió definiendo, por la mayoría de los estudiantes, como un lugar importante y no como la sede del Gobierno central. En un segundo estudio, vuelven a examinar los conceptos de capital y frontera junto con tres entidades políticas más: Estado, región y provincia. En este caso entrevistan a treinta niños italianos, de 9 años, a los que previamente instruyen sobre estos contenidos. Las autoras comprueban que las ideas de los niños, respecto a estos elementos políticos, cambian a raíz de la enseñanza mostrándose más sofisticadas. Precisamente, antes de la enseñanza la mitad de los niños describió las fronteras como una entidad material; el Estado como un largo territorio; la región como una división del Estado para la mejor distribución de la población; la provincia como ciudades importantes; y la capital, la mitad como el lugar donde se ubica el Gobierno, y la otra mitad como, una ciudad importante, el lugar donde vive el Papa o lo desconoció. Después de la enseñanza, casi todos los niños arguyeron que el Estado era un territorio cuyas fronteras derivaban de las vicisitudes históricas y que estaba habitado por una masa de gente, la cual estaba gobernada por autoridades políticas establecidas en la capital de la ciudad. Además, la mayoría se refirió a las regiones y

provincias como centros autónomos de poder, aunque limitado. En cuanto a las fronteras, se pasó de una concepción geológica, basada en los accidentes geográficos, a una política como consecuencia de la acción humana a través de las guerras y los acuerdos entre Estados. En relación a la capital, la mayoría admitió que era el lugar donde se encontraba el Gobierno de la nación. Así pues, estos datos evidencian que con una enseñanza explícita y adecuada se pueden corregir las ideas de los niños y contribuir a un mayor conocimiento político correcto sobre este dominio.

Berti y Andriolo (2001) exploran la variación de las concepciones acerca de la Ley, el Estado y el Gobierno, en una muestra de cuarenta y tres niños de 8 años, de la región del Véneto, divididos en dos grupos, uno experimental y otro control, sometiendo a los primeros a un proceso de instrucción formal sobre dichos tópicos. Sus datos revelan que los niños que han recibido formación académica sobre temas políticos muestran un conocimiento mayor que sus iguales que no han recibido enseñanza formal. Además, los primeros experimentan un progreso positivo respecto a sus nociones previas. La mayoría de los niños del grupo experimental, después del proceso educativo, sabían que tanto la Escuela como la Policía estaban financiadas y controladas por el Estado. También, que los jueces eran pagados por el Estado y cuyo trabajo no se reducía únicamente al establecimiento de penas y la toma de decisiones respecto a una presunta culpa, sino que iba más allá, asociándose, por ejemplo, con el arbitraje. Además, casi todos conocían que el dinero que dispone el Estado se obtenía por medio de la tributación. De igual modo, el conocimiento de otros oficiales públicos también se enriqueció. En concreto, la mayoría de los niños del grupo experimental dio más respuestas correctas acerca de los deberes de los funcionarios con excepción del presidente de la República. Casi todos sabían que la cabeza del Gobierno en Italia era el Primer Ministro y que este era elegido por el presidente de la República y aprobado por el parlamento. Por otro lado, la noción de Ley también mejoró. Todos los niños del grupo experimental definieron las leyes como reglas y bastantes indicaron que estas eran elaboradas por el parlamento y escritas en libros. Entre ellos, el código civil, el código penal y la Constitución. Espontáneamente, algunos niños dieron ejemplos concretos de leyes, concentradas en la prohibición del hurto y el homicidio, indicando, al mismo tiempo, que su no cumplimiento va seguido de un castigo, lo que evidencia su conciencia sobre la función penal de la Ley. Por último, algo más de la mitad definió el Estado como un territorio con leyes o autoridades políticas que gobiernan en él. Las autoras, nueve meses más tarde, volvieron a entrevistar a los participantes para valorar la estabilidad de los cambios en sus concepciones. En relación al presidente de la República se detectó una regresión respecto a cómo se designa. También, en cuanto a la tarea de resolver disputas adjudicada al juez, la cual fue menos considerada. Igualmente, descendió el número de niños que dijo que el Primer Ministro era elegido por el presidente de la República y aprobado por el

parlamento. Por otro lado, aunque el conocimiento de la Constitución permaneció estable en el grupo experimental, su retención descendió en el grupo control. Nueve meses más tarde ninguno de los niños del grupo control mencionó la Constitución. No obstante, en este grupo se observó un progreso en el conocimiento de las leyes. En suma, parece que el currículum y la enseñanza son dos poderosos factores que contribuyen al conocimiento político y de las instituciones si bien, algunas nociones parecen ser más resistentes a su mantenimiento.

En Latinoamérica, Lenzi (1998, 2001) analiza la concepción que veintidós niños argentinos, entre 11 y 12 años, tienen acerca del Gobierno de su país. En concreto, se fija en cuatro elementos: su función social, la legislación, el presidente y su organización. En relación a su *función social*, la mayoría imaginó al Gobierno como un grupo de personas entre las cuales el presidente es la figura que más autoridad tiene. Estos colaboran de manera mancomunada en busca del bien del país. Esta versión moralizada y benefactora se traduce en acciones como proteger a los ciudadanos, ayudarlos y evitar el caos. Pocos piensan otro tipo de acciones más allá de estas, como cobrar impuestos o importar y exportar productos. En relación a la *legislación*, la evitación de ese caos, previamente mencionado, se hace a través de la promulgación de leyes. En efecto, el Gobierno ordena el país a través de una serie de normas como no robar o no robar que refuerza esa visión moralizante. En cuanto al *presidente*, todos los niños entienden que este es el cargo máximo y el que tiene más poder. Tanto es así, que las leyes tienen que ser aprobadas por él para que tengan vigencia. En el caso de que no desempeñe bien su función, muy pocos niños piensan que puede ser expulsado de su cargo, ya que no hay nadie que esté por encima de él. Sin embargo, otros hipotetizan que debería haber alguna ley que lo controlase, en tanto que otros sostienen la existencia de un código jurídico que lo vigila, así como algunos organismos, también internacionales, que velan porque la autoridad cumpla de un modo justo y honrado con su cometido. Respecto a la *organización*, piensan que es necesario que el Gobierno esté constituido por varias personas, ya que el presidente sería incapaz de hacer frente a todas las tareas que su posición exige. Estas personas que le ayudan son los ministros, los senadores y los diputados. Algunos niños ya comienzan a apuntar la especialización de las funciones de estos funcionarios respecto a la titularidad del cargo. Por ejemplo, el Ministro de Educación se ocupa de todos los asuntos relacionados con este campo, en tanto que el de Economía lo hace en materia en las cuestiones concernientes a la riqueza, la producción y el comercio de bienes y servicios. En este sentido, pocos son los que, de manera espontánea, nombran los tres poderes. En el caso de hacerlo la comprensión acerca de su autonomía y control mutuo dista de ser una realidad. Posteriormente, vuelve a examinar las nociones de los niños una vez que han recibido enseñanza formal sobre el Gobierno, y otros temas políticos, en la escuela. La autora detecta que los niños tienen dificultad para recordar

ciertos aspectos sobre los que han sido instruidos. Entre ellos, los tres poderes del Estado. La mitad no hizo referencia a ellos. Entre quienes se refirieron a ellos, les atribuyeron tareas globales, como hacer juicios o leyes, o hicieron una denominación carente de significado. Además, se consideró que todos eran igual de importantes. No obstante, se apreció un ligero incremento del conocimiento del poder legislativo. De igual modo, la concepción moralizada y benefactora aún se manifestó. Con todo, otros cambios fueron detectados. Por ejemplo, se tuvo en cuenta la existencia de funcionarios intermedios entre el Gobierno y la sociedad, como los inspectores, a los cuales se les atribuyó la tarea de supervisar directamente el cumplimiento de la función benefactora del Gobierno, revisando, por ejemplo, que haya medicamentos en los hospitales. En consecuencia, parece que las nociones previas del alumnado son un enorme desafío para la enseñanza de las Ciencias Sociales, la cual deberá repensar una secuencia de enseñanza eficaz con el fin de que los estudiantes ganen más conocimiento acerca del Gobierno.

Lenzi, Borzi, Pataro e Iglesias (2007) analizan las concepciones de un grupo de niños y adolescentes argentinos, entre 7 y 17 años, procedentes de la ciudad de Buenos Aires, sobre el Gobierno nacional. Sus hallazgos revelan que la noción de Gobierno avanza en tres niveles. En un *primer* nivel, los niños conciben el Gobierno como una entidad benefactora, asistencialista y personalizada. En este nivel se encuentran los niños entre 7 y 9 años. Los niños de 7 años ven el Gobierno como un lugar espacial donde vive el presidente. El presidente se imagina como una autoridad paternal intrínsecamente buen, protectora y a la que se le debe obediencia. Básicamente, porque cuida al país haciendo el bien. La mayoría de estos niños indica que accede al cargo por medio de la elección popular y que es ayudado por otras personas que no pertenecen al ámbito político. Ya, alrededor de los 9 años, se piensa que es asistido por un grupo de personas del campo político. Estos creen que el Gobierno está formado, además de por el presidente, por el gobernador, el vicepresidente y 'señores del congreso'. Para todos, el presidente es la figura más importante. No obstante, los niños creen que el presidente trabaja con el resto de su equipo de modo horizontal, esto es, sin liderazgos, ayudándose mutuamente y sin mandar. En este sentido, no aceptan que el presidente ordene a la gente. El *segundo* nivel, alcanzado a los 11 años, se imagina el Gobierno como una colectividad de individuos donde la máxima autoridad es el presidente. Estos individuos son funcionarios que lo acompañan y lo ayudan debido a la amplitud de tareas a las que tiene que hacer frente. Su propósito es el mantenimiento del orden mediante la promulgación de normas. Una labor legislativa dirigida a evitar el caos social. En este sentido, algunos aluden a la Constitución como un libro que contiene todas las leyes. Igualmente, de manera espontánea, se menciona la existencia de los tres poderes del Estado: el Legislativo, el Ejecutivo y el Judicial. Empero, ignoran quiénes integran cada poder y cuál es su

cometido institucional. Por ende, todavía no se piensa en un poder político distribuido en tres poderes independientes, integrados por figuras diferentes, y que se controlan mutuamente. El *tercer* nivel se alcanza en la adolescencia. En él encontramos a adolescentes entre los 13 y los 17 años. En concreto, este nivel se subdivide en dos subniveles: *a)* concepciones *menos* avanzadas; y *b)* concepciones *más* avanzadas. Los adolescentes ubicados en el primer subnivel dibujaron al Gobierno como el representante del pueblo elegido por sufragio. Además, se añadieron más funcionarios –como diplomáticos, cancilleres o secretarios– y se precisaron las actividades gubernamentales dirigidas a la sociedad, las cuales perdieron su carácter asistencialista para ganar un tono más público y global. Se habló de la educación, la sanidad, el medio ambiente o la regulación de precios. Por otro lado, aunque se incrementó el número de alusiones a la Constitución los tres poderes siguieron siendo un punto crítico en su comprensión sin apreciar ningún avance respecto al nivel anterior. Los adolescentes emplazados en el segundo subnivel percibieron al Gobierno como una institución articulada en torno a los tres poderes diferentes con el objetivo de evitar su concentración. Sin embargo, algunos adolescentes todavía presentan alguna dificultad y restricción en la comprensión de alguno de estos poderes.

En cuanto a la autoridad, la investigación se ha focalizado en el estudio de las figuras políticas e institucionales, la Ley o la autoridad en general. Comenzaremos detallando las primeras.

Barnes (1902) reúne 1.800 composiciones escritas de niños y adolescentes americanos donde se les interroga acerca de su presidente. La inmensa mayoría de los participantes señalan, en sus redacciones, que les gustaría ser como su presidente. En particular, por sus cualidades personales, las cuales estiman admirables. Ellos hablaron que el presidente McKinley era un caballero, agradable, gentil, cristiano, justo, generoso, buen esposo y bondadoso. También por su capacidad intelectual. Tanto niños como adolescentes apelaron a su inteligencia, indicando que era un hombre instruido, leído y con gran experiencia. Del mismo modo, se atendió a su competencia política, una característica que aumentó con la edad. Sobre todo, en la adolescencia, que fue cuando se tuvo más en cuenta. En concreto, se habló que McKinley amaba a su país, gobernaba de manera adecuada y se acercaba a los ciudadanos. En este sentido, es importante notar que muy pocos participantes sustentaron su simpatía por el presidente por sus posesiones materiales. Este aspecto apenas fue contemplado en sus ensayos. En suma, la representación benigna que tienen niños y adolescentes acerca de la autoridad presidencial se fundamentó en mayor medida en presupuestos de naturaleza personal que política.

Hess y Easton (1960) analizan la imagen que niños y adolescentes americanos, de una escuela sita en Chicago, tienen acerca de la autoridad presidencial. La mayoría de los



niños sostuvo una imagen bastante positiva del presidente de Estados Unidos, viéndolo como un individuo con elevadas cualidades morales –como la honestidad– trabajador, unido a la gente y con un conocimiento superior al resto de la gente. Resultados algo similares encontraron cuando les preguntaron por una autoridad política más lejana para ellos: el presidente de China. El presidente de China se pensó como alguien que trabajaba tan duro como otras personas, tan honesto como los demás, unido a la gente como otros, buena persona como tantos otros y con más conocimiento que el resto. Aunque la imagen no fue tan positiva como cuando se les preguntó por el presidente de Estados Unidos, los datos sugieren que tanto niños como adolescentes, al menos hasta la adolescencia media, tienden a ver, en general, a la autoridad política en términos positivos.

Greenstein (1960) estudia la representación y actitudes que niños y adolescentes, entre 9 y 13 años, de la ciudad de New Haven, tienen sobre ciertas figuras políticas e institucionales. Para la mayoría de los niños más pequeños el presidente y el alcalde son las figuras políticas consideradas más importantes, frente a otros personajes institucionales como el policía, el director del colegio o un líder religioso. Sin embargo, aunque buena parte de los niños conocía el nombre del presidente y el alcalde, muy pocos sabían exactamente cuáles eran sus deberes. Un dato que evidencia que el ‘conocimiento afectivo’ precede al conocimiento sobre las funciones de estos. Además, la mayoría de los participantes evaluó de manera positiva tanto al presidente como al alcalde y al gobernador de su localidad. En esta fotografía de la autoridad política, Greenstein distinguió tres tipos de respuesta alrededor de la figura local –el alcalde– y la nacional –el presidente–. La primera hace referencia a la provisión de *servicios* al niño. Entre los deberes de estos personajes, está desarrollar infraestructuras a favor de la infancia, como construir escuelas, parques y piscinas. La segunda hace referencia a su *benevolencia*. Los niños dibujan a estos líderes políticos como personas que ayudan, cuidan y protegen a la ciudadanía. La tercera alude a su *papel normativo*. Los estudiantes piensan que estas figuras son especialistas en llevar a cabo buenas acciones institucionales, en pro de la comunidad, desde el punto de vista moral. No obstante, esta percepción acerca de su magnanimidad decrece con la edad. Adicionalmente, se hallaron otras connotaciones favorables acerca de estas figuras políticas que no casaban con las categorías anteriores. Las más significativas fueron: su sabiduría, su capacidad y su actitud solícita.

En un estudio posterior, Greenstein (1975) analiza la percepción que niños y adolescentes, entre 10 y 14 años, de tres países –Reino Unido, Francia y Estados Unidos–, mantienen en torno a los líderes políticos de sus comunidades nacionales. En el caso del Reino Unido dos figuras se tomaron como referencia: la reina y el Primer Ministro. En Francia: el presidente de la República Francesa y el Primer

Ministro. Y, en Estados Unidos: el presidente de la nación. Sus resultados evidencian que los niños británicos describieron tanto a la reina como al Primer Ministro con gran detalle, haciendo una división de su labor. En concreto, se describe a la reina como aquella que gobierna el país, Inglaterra y otras naciones de la Commonwealth. También, como una figura que participa en actividades ceremoniales, toma decisiones para solucionar problemas, contribuye a la labor legislativa y desarrolla actividades comunicativas e internacionales. Igualmente, al Primer Ministro se le atribuye la función de gobernar y, secundariamente, de legislar e implementar políticas económicas. Curiosamente, se evaluó de un modo más positivo a la reina que al Primer Ministro, mostrando los niños hacia primera sentimientos más positivos y hacia el segundo más neutros. Por el contrario, los niños franceses muestran un conocimiento mayor del presidente de la República que del Primer Ministro, al cual ven como un oficial con una labor secundaria y menor que sustituye al presidente cuando este está muy ocupado. Como los niños británicos, describen a estas figuras en términos de mando, gobierno y organización estatal. También, que trabajan de manera conjunta con otros oficiales públicos. Sobre todo, el Primer Ministro. En este caso, la mayoría de los niños franceses evaluó, desde un punto de vista afectivo, a ambos titulares de un modo neutro. Además, del análisis de sus respuestas se desprende que la imagen que tienen del presidente en 'acción' está caracterizada por notas un tanto autoritarias. Finalmente, los niños americanos concibieron al presidente de la nación como alguien que gobierna y promulga normas. Sin embargo, a diferencia de sus homólogos británicos y franceses, los niños americanos destacaron en mayor medida las actividades que este desarrolla el presidente en el panorama internacional. De un modo llamativo, Greenstein detectó diferencias en relación al afecto mostrado por el presidente en función al origen étnico de los participantes. Mientras que algo más de la mitad de los niños americanos, de origen europeo, mostró una actitud de simpatía hacia la autoridad presidencial, la mayoría de los niños de afroamericanos exhibió una postura valorativa neutra.

Jackson (1971) entrevista a 168 niños británicos, entre 4 y 8 años, con el objetivo de conocer cuáles son sus orientaciones y conocimiento sobre el dominio político. Para ello, les muestra una serie de imágenes con diferentes símbolos nacionales y servidores públicos. Después, les pide que elijan las imágenes que más les gustan y expliquen el porqué de su elección. También, en el caso de los funcionarios, que indiquen cuál es su labor. Las figuras preferidas por los niños fueron: el policía, la reina Isabel II con traje oficial y el Primer Ministro. En relación a los símbolos, la elección que imperó fue la bandera del Reino Unido. En relación al policía, dos razones, de acuerdo a la edad, fueron las más prevalentes a la hora de justificar la elección. En tanto que a los niños pequeños les gustó el policía porque su uniforme era bonito, a los niños más mayores porque les ayudaba a cruzar la calle. En relación

a la reina, los niños pequeños sustentaron su preferencia porque ella era guapa y llevaba corona, mientras que los mayores refrendaron su posición porque era su reina y vivía en un palacio. De un modo similar, ocurrió con los motivos de la preferencia por la bandera. Los niños pequeños la escogieron dado que tenía unos colores bonitos, en tanto que los mayores mentaron porque era su bandera. En relación al Primer Ministro, este, aunque fue uno de los personajes más elegidos, no fue identificado hasta los 8 años. En general, estas figuras políticas se representaron como autoridades benéficas que ayudan a la gente. Una creencia que aumentó con la edad. Por ejemplo, el policía ayuda a los niños a cruzar la calle, les encuentra si se pierden y capturan a los ladrones; la reina da fiestas y dona dinero; y el Primer Ministro da dinero a la gente mayor para sus pensiones. No obstante, fueron los padres, los maestros y los amigos, antes que estos, las personas que, según ellos, más les ayudan. Asimismo, de los tres sujetos políticos, la reina se vio como la figura más poderosa si bien, a los 4 años ningún niño supo con claridad quién de ellas era la que detentaba más poder. Por tanto, pese a que la mayoría de los niños mostraron una orientación positiva hacia estas personas y los símbolos nacionales, su conocimiento político en torno a sus tareas y sentido fue menor. En este sentido, Jackson (1971) sostiene que la inclinación expresiva precede al conocimiento cognitivo en torno a los funcionarios y símbolos políticos.

Castorina y Aisenberg (1989) examinan el concepto de autoridad política en una muestra de 50 niños y adolescentes argentinos, entre 7 y 13 años, de sectores medios y populares. Encuentran que las concepciones de los participantes progresan en tres niveles de complejidad creciente.

El primer nivel lo denominan *la versión moral de la política*. En él distinguen, por un lado, las nociones de los participantes de clase media y, por otro, las de la clase popular. Para los niños de clase media, el presidente es un benefactor, que está para cuidar, proteger, ayudar y solucionar los problemas de la ciudadanía. De ahí que la relación entre el presidente y la comunidad sea de tipo moral. A este respecto, no se admite que el presidente pueda llevar a cabo actos que no estén guiados por una buena intención. Pero el presidente, además de hacer el bien, también manda, aunque, más que órdenes, son orientaciones, sugerencias y consejos a favor de la comunidad. No obstante, los niños no atribuyen obligatoriedad a las decisiones del presidente, ya que no conciben la existencia de un sistema normativo. La única fuente de obediencia es el individuo: es una cuestión de decisión personal. En cualquier caso, se acatan las decisiones del presidente en virtud del bien que está en su base. Por otro lado, los niños menos avanzados de este nivel no concibieron ningún tipo de jerarquía. Tanto es así, que entendieron las relaciones como directas y personales entre el presidente y la gente sin intermediarios. En el momento el que se piensa en una

jerarquía, la primera instancia a la que recurren es la Policía: esta es la intermediaria entre el presidente y la población. La misma se encarga de que las decisiones del presidente se materialicen. Adicionalmente, ven al presidente como un comunicador, que informa de la situación nacional y lo que hay que hacer por medio de la televisión. Para los niños de sectores populares, la función benefactora se acentúa en dirección a la ayuda social concreta. Por ejemplo, en solucionar catástrofes o emergencias sociales. Los niños de este grupo también tienen presente su función de mando. Curiosamente, a diferencia de los niños de clase media, estos enmarcan la función presidencial dentro del entorno laboral. Incluso algunos niños imaginan que el presidente es el dueño de las fábricas o los depósitos. Partiendo de esta base, y este entorno, construyen su idea de jerarquía. El presidente es el que manda al dueño o capataz de la fábrica que, a su vez, manda sobre los empleados. Es decir, el presidente ordena a la ciudadanía –es decir, los ‘empleados’– a través de los jefes de las fábricas. En cambio, para estos niños sí existe una clara obligación a respetar los dictados del presidente, ya que de lo contrario esto supondría una sanción. Precisamente, la sanción, como medida siguiente a la desobediencia, mencionada por estos niños no fue considerada por ninguno de los de clase media ubicados en este nivel.

El segundo nivel lo denominan *hacia la hipótesis del presidente como benefactor institucional*. Entre los niños de clase media aún perdura la imagen del presidente benefactor cuya finalidad es hacer el bien, pero ahora, a través de un Gobierno estrictamente jerarquizado. Es decir, el presidente ya no actúa de manera directa sobre la comunidad, sino a través de diferentes sirvientes públicos a los que supervisa y controla. Además, las relaciones entre el presidente y los individuos dejan de ser personales, puesto que la existencia de cargos y funciones es el mecanismo que regula las relaciones entre los sujetos. En este caso, se piensa en la figura de los ministros. Igualmente, las tareas del presidente dejan de ser particulares y cercanas a la vida cotidiana, como arreglar la calle o mandar que no tiren la basura, para pasar a ser generales y políticas. Por ejemplo, acciones encaminadas a las relaciones internacionales, la deuda externa, la educación la sanidad. Secundariamente, entran en escena, de manera espontánea, las leyes. El presidente es un regulador que participa en su elaboración y en la monitorización de su respeto. También aparece la idea de un contrato programático, en los términos de un programa previo que el líder ofrece a los votantes, y cuya aceptación lo compromete con los habitantes de la nación. Se trata de un vínculo que une al presidente con la ciudadanía y justifica el acatamiento de la autoridad porque los electores aceptaron el ‘programa’. En el caso de los niños de sectores populares sus ideas son similares a las de sus homólogos de sectores medios, pero con matices en relación al acuerdo programático. En este grupo no se hace explícita la existencia de un ‘acuerdo’ entre el presidente y el cuerpo electoral. Tampoco que este pueda ser reprobado o sustituido por otro si no cumple

con el programa. Una idea que sí reflejaron los niños de clase media. A lo sumo se considera la existencia de propuestas previas que sí debe cumplir pero alejadas del tejido institucional.

El tercer nivel lo denominan *constitución del ámbito político diferenciado de la moral*. En este nivel, a diferencia de los anteriores, no se distinguen las respuestas de los participantes en función de su procedencia social. Dos ideas son centrales en este nivel: el imperio de la Ley y el origen de su talante benefactor. Respecto a la primera, el presidente ya no solo produce o interviene en la producción de las leyes, sino que él mismo –y todo el Gobierno– se encuentran sometidos al poder de la Ley. En este sentido, la Constitución es la base del orden político. Respecto a la segunda, el presidente ya no es intrínsecamente un benefactor, sino que lo es en virtud de las exigencias sociales de su rol. El presidente ya no se representa como alguien guiado por normas morales que lo llevan a tomar buenas decisiones, como algo constitutivo de su ser, sino que existe una normativa moral fundamental que debe ser respetada por el ordenamiento jurídico. Por último, es importante notar también que los niños ubicados en este nivel entienden que el Gobierno es necesario para que la comunidad pueda funcionar de modo adecuado. Esto sin perder de vista que el Gobierno debe cumplir su tarea partiendo del acuerdo que ha establecido con los miembros de la sociedad.

Lukasova-Kantorkova, Rozsypalova y Sigutova (2002) presentan a 200 niños checos, entre 11 y 12 años, dos imágenes de dos funcionarios relevantes de la República Checa, el presidente del gobierno y presidente del condado, dentro de un cuestionario, pidiéndoles que escribiesen sus nombres. Sus resultados muestran que solo el 50% de los niños reconoció al presidente del gobierno, escribiendo su nombre correctamente, y menos del 20% al presidente del condado. Unos datos que evidencian no solo el exiguo conocimiento de las figuras políticas más relevantes de su comunidad, sino también que el conocimiento de los representantes nacionales domina sobre las figuras políticas locales.

Por otro lado, Adelson, Green y O'Neil (1969) exploran el desarrollo de la idea de Ley durante la adolescencia en un marco hipotético gubernamental. Para ello, entrevistaron a 120 preadolescentes y adolescentes, con edades comprendidas entre los 10 y 17 años. Sus resultados evidencian que mientras que los participantes más pequeños concibieron el aparato legal en términos coercitivos, cuya meta era limitar y castigar la conducta de los individuos, los participantes más mayores advirtieron los aspectos positivos que contiene la Ley. Por ejemplo, su contribución al mantenimiento de la seguridad y la libertad dentro de la comunidad. Igualmente, los autores encontraron diferencias en relación a su mutabilidad. En tanto que los participantes más jóvenes no consideran que una Ley pueda ser enmendada, alrededor de los 15

años el adolescente adopta una concepción funcional de la Ley como una entidad jurídica que puede ser revisada, esto es, manteniendo sus puntos positivos y eliminando aquellos débiles o controvertidos. En este caso, si una ley concreta no funciona, los más pequeños apuestan por aumentar su fuerza, *id est*, hacerla cumplir más estrictamente. De igual modo, se observan diferencias en el pensamiento en torno a los efectos de la Ley. Si bien los pequeños se fijan en su cara externa, es decir, inhibir la acción, los más mayores aprecian su faceta interna dirigida al cambio del espíritu y motivación de los ciudadanos. En este sentido, la mayoría de los participantes estima que sin leyes existiría el caos, el pillaje y la anarquía. Asimismo, los adolescentes mayores, cuando reflexionan acerca de la formulación de nuevas leyes, tienen en mente la cautela que debe tener el Gobierno para que este no viole ciertos derechos individuales. En general, se observa un progreso en la comprensión legal durante la adolescencia, entendiendo la Ley como un producto humano, falibles y escrutables.

Helwig y Jasiobedzka (2001) entrevistan a 72 niños canadienses, entre 6 y 10 años, con el fin de determinar cómo piensan respecto a los fundamentos legales y su compromiso con la Ley. Para ello, los investigadores presentan a los participantes dos tipos de leyes. Unas orientadas al beneficio de la sociedad y otras catalogadas como injustas. En relación a las primeras, estas tuvieron que ver con el tráfico, la vacunación y la obligatoriedad de la educación. En cuanto a las segundas, estas hicieron referencia a la negación de la educación, la negación del cuidado médico y la discriminación por la edad. Sus resultados revelaron que todos los niños estimaron como más positivas las leyes socialmente beneficiosas que las leyes injustas. De este modo, consideraron que era más legítimo que el Gobierno promulgase regulaciones positivas que implicasen leyes socialmente beneficiosas que injustas. En este caso, detectaron diferencias de acuerdo a la edad. A los 10 años, los niños valoraron las leyes beneficiosas como más convenientes que a los 6 años. Respecto a su tipología, las leyes de tráfico y de vacunación se juzgaron como más positivas que la de la educación obligatoria. En cuanto a las leyes injustas, la discriminación etaria se evaluó como menos negativa que la denegación del cuidado médico. Por otro lado, la violación de la ley se aceptó en mayor medida para las leyes injustas que para aquellas que implicaban un beneficio social. En este sentido, todos los niños valoraron el quebrantamiento de la orden a vacunarse como más aceptable que violación de las leyes de circulación y educación. Para las leyes injustas, la transgresión de las leyes vinculadas con la privación de la educación y el cuidado médico se consideró más admisible que la violación de la ley de discriminación etaria. De un modo interesante, todos los niños valoraron de manera positiva la desobediencia legal, ligada a la educación, cuando este decreto entraba en conflicto con la libertad religiosa individual. En concreto, cuando los fieles de una religión hipotética consideraban que

la educación debía ser en el hogar, en concordancia con sus creencias, y no pública. En este caso, los niños de 8 y 10 años vieron su infracción como más admisible que a los 6 años. En cambio, fueron los niños de 6 y 8 años los que juzgaron como más aceptable que los de 10 años la violación de una ley de tráfico cuando estas interferían en la autonomía individual. Es decir, con su libertad de elección. Ante una ley que exigía llevar puesto el cinturón de seguridad cuando se conducía, un individuo sostenía que si decidía no llevar puesto el cinturón y sufría un accidente, únicamente él iba a ser el perjudicado y no otro por su contravención. En cuanto a las justificaciones, los niños señalaron el bienestar físico, fundamentalmente, cuando hablaron de las leyes de tráfico y vacunación; la igualdad y la justicia para las leyes injustas; y el conocimiento y la educación cuando se trató el tema de la exclusión escolar y la obligatoriedad de la educación. Estos datos revelan que los niños cuando razonan acerca de las leyes consideran un amplio rango de factores, entre ellos, la percepción acerca de su justicia, su fin social y la autonomía individual.

Howard y Gill (2000) entrevistan a 27 niños australianos, entre 5 y 12 años, con el fin de conocer cómo estos representan la autoridad y el poder en tres contextos diferenciados: la familia, la escuela y la comunidad. En relación a la *familia*, a los 5 años ven el poder de una manera lineal y en una única dirección. Los padres son una especie de dictadores benevolentes que, además de mandarles algunos quehaceres, tienen responsabilidades hacia ellos como, cuidarles, ayudarles y alimentarles. En cambio, a los 7-8 años, los niños muestran una imagen más ambivalente de la autoridad parental, la cual conjuga notas de benevolencia y de autoritarismo coercitivo. Ya, a los 9-12 años, entendieron el poder dentro del hogar como un sistema de responsabilidades mutuas y recíprocas. Los niños, además de reconocer que los padres son los responsables de los diferentes aspectos de la casa y del mantenimiento de la familia, consideran justo que ellos también tengan obligaciones pese a ser onerosas. En relación a la *escuela*, se prescindió de las respuestas de los niños de 5 años por no tener aún experiencia escolar. Los niños, entre 7 y 8 años, identificaron a los profesores y al director como las figuras de poder dentro de la escuela. En este caso, el poder se vio como jerárquico –los profesores tienen más poder porque tienen más edad y recursos, como por ejemplo, ser los propietarios de la escuela– y coercitivo. A los 9-10 años, fruto de la participación en la elaboración de las normas en el entorno escolar, reconocieron el papel de líder del docente como alguien justo y con poder de veto. Finalmente, a los 11-12 años todavía perdura la percepción jerárquica ‘arriba-abajo’ junto con la visión benevolente y paternalista del poder. Empero, ya se vislumbra una comprensión más sofisticada y democrática en torno al poder en algunos de estos participantes. Algunos piensan que el poder ya no es un mero atributo o posición sino que es ganado por medio del plebiscito. En cuanto a la *comunidad*, todos los niños de 5 años ignoran quién es la figura que sostiene las

infraestructuras y servicios presentes en la ciudad. Es a partir de los 7 años cuando se atisban las primeras nociones en torno a las estructuras y mecanismos institucionales que soportan la sociedad. Se empieza a hablar del Consejo municipal, el Ayuntamiento y el Gobierno como las instituciones responsables de la cosa comunitaria. No obstante, la mención al Gobierno solo se dio a los 11-12 años. Asimismo, los autores advirtieron que, alrededor de los 9-10 años, se forma la noción de 'impuesto' como algo que es pagado por los padres para disfrutar del agua o una casa o las cosas comunitarias. Igualmente, es a partir de esta misma edad, cuando se comienza a tener conciencia del voto como el mecanismo para elegir a quienes están en el poder. En resumidas cuentas, la percepción que tienen los niños de la autoridad es, eminentemente, benevolente y paternalista orientada a la protección de los demás de un modo individual, y solo, los niños más mayores, entienden que el poder puede ser compartido, de un modo democrático, así como otorgado o votado.

En relación a la Justicia, Flin, Stevenson y Davies (1989) administran un cuestionario a 90 niños, de dos escuelas situadas en la ciudad escocesa de Aberdeen, con el propósito de conocer su conocimiento en torno al sistema judicial. Sus datos evidencian que los niños mayores tienen más conocimiento acerca de la Justicia que los niños más pequeños. Además, detectan diferencias en función del contexto social. En concreto, observan que los niños que estudiaban en la escuela emplazada en un entorno con un bajo nivel económico –donde la mayoría de las viviendas de la zona eran de protección oficial– mostraron un conocimiento jurídico inferior que los niños que estudiaban en la escuela ubicada en una zona urbana residencial, con viviendas privadas. Aunque la mayoría de los niños mayores reconoció a casi todas las figuras implicadas –directa o indirectamente– en un proceso judicial, para los niños más pequeños estos nombres les resultaron más desconocidos, ignorando o confundiendo muchas de sus funciones. No obstante, el papel de otras tantas figuras no siempre fue descrito correctamente. Una de las figuras menos consabidas por todos los participantes fue el jurado. La que más, el policía junto a otros aspectos jurídicos como: regla, promesa y verdad. Además, estos autores descubrieron que el mundo de los tribunales suscitaba en ellos emociones negativas y sentimientos de ansiedad.

Berti y Ugolini (1998) entrevistan a 100 niños y adolescentes italianos, entre 6 y 20 años, acerca del mundo jurídico y judicial. Las autoras descubren que ciertos personajes, como un famoso fiscal general, son prácticamente desconocidos para los participantes. Sobre todo, para los niños más pequeños. Entre quienes lo reconocieron, redujeron sus funciones a la defensa de un acusado y a la toma de decisiones en relación a la inocencia o culpabilidad de alguien. El pobre conocimiento de los deberes del magistrado se reflejó en que menos de una décima parte de los niños introdujo al juez en la búsqueda del culpable. En otros casos, se habló del juez



una vez que el presunto culpable había sido localizado y presentado ante él para que decidiese su suerte. Además, notaron que mientras que para mayoría de los adolescentes la expresión proceso judicial era un enunciado conocido, muchos de los niños pequeños nunca la habían oído. Para aquellos que tenían conciencia de esta proposición, señalaron que se trataba de una acción en la cual se decidía la culpabilidad de alguien y la pena. Por otro lado, analizaron, de un modo más específico, las tareas de cinco figuras que participaban en el proceso judicial, a saber, el juez, el abogado, los testigos, el fiscal y el jurado. En este sentido, observaron que el papel que desempeñan algunos de estos sujetos era completamente ignorado o bien, se lo atribuyó un cometido que no se correspondía con su verdadera función. Por ejemplo, se dijo que el juez solo golpeaba la mesa con un mazo cuando la gente hacía ruido, los testigos se confundieron tanto con la audiencia como con los abogados, y, en otros casos al abogado con el juez. En cambio, quienes aportaron respuestas correctas asignaron al juez la función de decidir si alguien era culpable o inocente y, de ser la primera, la pena. En este caso, advirtieron que el conocimiento acerca de la actividad de estos cinco sujetos aumentaba con la edad. Finalmente, las investigadoras preguntan a los participantes sobre la formulación de las leyes. En torno a este aspecto, la mayoría de los estudiantes afirmó saber qué era una ley, definiéndola como una regla que debe ser obedecida. En cuanto a su redacción, se observó que buena parte de los niños, entre los 6 y 8 años, admitió no saber quién se ocupaba de su positivización o bien, atribuyó esta encomienda a autoridades locales como la policía o el cuerpo judicial. Sin embargo, a partir de los 10 años ya mencionaron a autoridades centrales como el presidente, los legisladores, el ministerio o el Estado. Asimismo, el conocimiento de textos concretos –como la Constitución, el código civil y penal– como medio para saber las leyes fue más prevalente en la adolescencia que en la infancia.

En nuestro país, Barrios (2005) y Barrios y Del Barrio (2007) entrevistan a 72 adolescentes, la mitad con experiencia como infractores, con el fin de sondear la comprensión que tienen acerca de las medidas de los Juzgados de Menores y del sistema judicial. Teniendo en cuenta la edad, sus datos revelan que en la adolescencia media, esto es, a los 13-14 años, su conocimiento judicial es bastante pobre. Los adolescentes, ante la violación de una ley, proponen que la autoridad mande tomar a los padres una serie de medidas con su hijo díscolo. En concreto, mencionan actuaciones menos restrictivas de derechos como pedir perdón o la devolución, hasta aquellas que suponen restricción como el internamiento. En cambio, a los 15-16 años, disminuyen las actuaciones restrictivas en beneficio de las fórmulas formativas o bien, combinando ambas. No obstante, el modelo restrictivo, a través del internamiento, es la concepción dominante. Igualmente, se aprecia un aumento en la consideración de ciertas medidas con respecto al periodo etario anterior, como la multa o la

compensación económica y los servicios sociales. Ya, a los 17-18 años, aumenta la frecuencia de actuaciones que implican la realización de actividades formativas –como la asistencia a cursos– o el internamiento. También, la victimización al agresor, aún reconociendo su inaplicabilidad desde el punto de vista institucional. Además, a los 17-18 años, los participantes empiezan a sopesar las características psicoevolutivas del sujeto para ajustar la medida admitida a sus necesidades. Si atendemos a la experiencia, tanto los adolescentes ‘con’ como ‘sin’ experiencia con el aparato judicial tienden a adoptar medidas restrictivas en proporciones similares. Sin embargo, cuando piensan en la educación, quienes tienen experiencia la conciben de una manera más rígida y autoritaria. Sobre todo, a través de prácticas punitivas. Por ello, son más partidarios del internamiento restrictivo-formativo que aquel que se describe, meramente, como formativo. Asimismo, hablan más de los inconvenientes que derivan del cumplimiento de la pena. Es decir, piensan más en los costes y sacrificios latentes que estas tienen para el actor. Por el contrario, los adolescentes sin experiencia mencionan más la multa que aquellos con experiencia. En general, el conocimiento de los adolescentes sobre el sistema judicial es limitado. Con todo, reconocen al juez como la autoridad principal que se ocupa de los casos discutidos. Ahora bien, mientras que los adolescentes más pequeños piensan que el juez actúa por la asignación dada de sentenciar y sancionar, los adolescentes mayores indican que es porque ha adquirido la preparación adecuada e incluso muestras cualidades individuales favorables para su tarea.

#### 1.5.4.2. Las formas de gobierno y organización política de un Estado

La investigación conducida en esta área política ha girado en torno al estudio de los principios que están en la base de una democracia, el conocimiento de la democracia, las concepciones de la democracia así como de otras formas de gobierno no democráticas y la inclinación personal, importancia y sentido de justicia vinculados a la democracia y otros sistemas políticos contrarios a esta.

En primer lugar, buena parte de las indagaciones focalizadas en el estudio de los principios que apuntalan la democracia han tenido una orientación transnacional (Amadeo et al., 2002; Fairbrother y Kennedy, 2011; Schulz et al., 2010; Torney-Purta, 2001; Torney-Purta et al., 2001).

En concreto, estas investigaciones se han dedicado a preguntar a los adolescentes si ciertas prácticas eran buenas o malas para la democracia. La mayoría de los adolescentes, de diferentes naciones, están de acuerdo en que las elecciones libres, la fuerza civil de la sociedad a través de las organizaciones y el apoyo de la entrada de la mujer en la política son factores que refuerzan la democracia. En cambio, si los

políticos influyen en la Justicia; la gente rica tiene influjo sobre la política; una sola empresa controla la prensa; y la limitación a poder expresar ideas que critiquen al Gobierno, todo ello son elementos nocivos que debilitan la democracia (Torney-Purta et al., 2001).

De un modo similar, Torney-Purta (2001) y Amadeo et al. (2002) comprueban como la mayoría de los adolescentes considera que la posibilidad de elegir libremente a los dirigentes políticos, la existencia de diferentes organizaciones a las que un ciudadano pueda adherirse y el derecho a expresar las propias opiniones son elementos capitales de una democracia. Asimismo, Amadeo et al. (2002) detectan que otros elementos políticos y sociales son considerados como esenciales en una democracia. Estos son: asegurar un mínimo de ingresos para todo el mundo, protestar pacíficamente contra una ley que se considera injusta, la posibilidad de demandar ciertos derechos sociales y políticos y el apoyo de los diferentes partidos políticos para que la mujer se pueda convertir en un líder político. No obstante, ambos grupos de investigaciones concuerdan con los hallazgos de Torney-Purta et al. (2001) en esos mismos cuatro aspectos que obstruyen la democracia. Con todo, Amadeo y sus colaboradores (2002) descubren un atenuante más: el dar trabajo a familiares dentro del Gobierno. Aparte, es importante notar que estos investigadores detectaron diferencias de acuerdo a la edad en el concepto de democracia sostenido por los adolescentes. En concreto, los adolescentes, en la adolescencia tardía, muestran una noción de democracia mucho más madura que en la adolescencia media, sustentada, principalmente, en los derechos y las oportunidades, los límites del Gobierno y las posibles amenazas.

Igualmente, Schulz et al. (2010) encuentran que los adolescentes de diferentes naciones tienen una opinión bastante similar acerca de los axiomas que sustentan una democracia. En concreto, los aspectos más enfatizados fueron: el derecho a poder expresar las opiniones libremente (98%); el respeto a los derechos políticos (95%); la elección de los líderes de manera libre (94%); la posibilidad de protestar si se emite una ley que se considera injusta (92%); y el carácter no violento que deben adoptar siempre las protestas políticas (89%). Secundariamente, se acentuaron otros valores democráticos: la libertad para criticar públicamente al Gobierno (78%); la no autorización a que una compañía sea la propietaria de todos los periódicos de un país (73%); y que a los líderes políticos no se les permita dar puestos de trabajo en el Gobierno a sus familiares (68%).

En esta línea de ideas, Fairbrother y Kennedy (2011) observan que discutir con los padres y otros significativos sobre temas políticos, experimentar un clima abierto en clase y participar en organizaciones u asociaciones conduce a una mejor comprensión de los fundamentos e ideales de la democracia.

En Estados Unidos, Torney-Purta, Barber y Wilkenfeld (2006) detectan que los adolescentes inmigrantes tienen una comprensión inferior que los nativos acerca de los principios de la democracia entendiendo estos como los elementos políticos e institucionales que la fortalecen y sus potenciales amenazas.

En España, las exploraciones desarrolladas en torno a la comprensión de los fundamentos de la democracia se han llevado a cabo con adolescentes y adultos catalanes. Pero también, con un sector de la población española en general.

Cabrera et al. (2005) descubren que los principios democráticos que los adolescentes estiman como más importantes para un régimen político de este tipo son cuatro, a saber, la libertad de expresión, el poder manifestarse pacíficamente, la participación en la comunidad y la libertad de elección. En este sentido, piensan que algunas situaciones atentan contra los presupuestos de una democracia, tales como, la influencia de los políticos en las decisiones judiciales, el control de los medios de comunicación, la violación de la soberanía de otros Estados y el nepotismo. Además, la mayoría considera que los gobernantes de un país deben ser elegidos mediante consulta popular. No obstante, algo más de un tercio de los adolescentes señaló que los que deben asumir la autoridad nacional tienen que ser personas expertas en asuntos políticos y de gobierno. Con todo, pese a la prevalencia de la elección, todavía hay quien antepone otras características que se alejan del sentido de la democracia, lo cual supone que todavía no se ha comprendido la esencia de este sistema político.

Resultados similares encuentran Molina, Barriga y Gámez (2017) con 19 adolescentes barceloneses, entre 15 y 16 años, a los que les entrevistas preguntándoles acerca de los mecanismos de la democracia. Sus hallazgos revelan que para la mayoría de los adolescentes cinco atributos son fundamentales para una democracia: el derecho a elegir a los dirigentes políticos, el poder reclamar los derechos sociales, el poder reclamar los derechos políticos, el manifestarse contra una ley que consideran injusta y la existencia de diferentes organizaciones en las que un individuo puede participar.

Por su parte, Canal y Sant (2012), después de entrevistar a 7 profesores de secundaria, observan que para estos profesionales la participación, junto con la libertad y la responsabilidad, son los axiomas base de cualquier democracia.

Finalmente, Frías (2001) encuentra que para los españoles, entre 26 y más de 65 años, los partidos políticos son la clave para poder hablar de democracia.

En segundo lugar, los estudios orientados a medir el conocimiento en torno a la democracia, constatan que los adolescentes belgas, entre los 13 y 14 años, tienen un conocimiento sofisticado de este sistema político (Sterck, 1983). No obstante, otras

exploraciones evidencian que los adolescentes americanos, de esta misma edad, tienen un conocimiento bastante limitado de la democracia (Torney-Purta, 2002b).

Por otro lado, Husfeldt y Nikolova (2003) concluyen, en un estudio con adolescentes de varias naciones, que en la adolescencia media, esto es, a los 14 años los adolescentes aún no tienen un concepto sólido y consistente acerca de la democracia. Sin embargo, en la adolescencia tardía los adolescentes muestran una noción más robusta de la democracia. Unos datos de los que se infiere un progreso a tenor de la edad. No obstante, tanto para los adolescentes de 14 años como para los de los de 17 años los derechos cívicos y los límites del gobierno son dos atributos que definen la democracia. De un modo similar a Torney-Purta (2002b) estos autores verificaron que los adolescentes de algunas naciones tienen una comprensión deficitaria de lo que es una democracia.

Asimismo, Hoskins, Janmaat y Villalba (2012), en un estudio con adolescentes de cinco naciones occidentales –Alemania, Reino Unido, Italia, Polonia y Finlandia– descubren que: hablar con los padres y los amigos de política; contar con un clima abierto en clase; y dedicar tiempo a la lectura del periódico y el visionado del telediario son factores que están positivamente relacionados con la cognición democrática. Además, notaron que hablar con los profesores de política tenía un efecto diferenciado en cada Estado. Mientras que en Italia resultó tener un efecto cognitivo positivo, en el Reino Unido, Finlandia y Polonia fue negativo. De un modo similar, advirtieron que la participación del adolescente en el consejo escolar tenía un impacto significativo sobre la conciencia de la democracia en el Reino Unido, Alemania y Polonia. De un modo sorprendente, se contempló que el voluntariado tuvo un impacto negativo en Italia y la colecta de dinero en Polonia y Finlandia en el conocimiento de la democracia. Unos datos que muestran como ciertos factores pueden mediar de manera diferenciada en diferentes naciones en relación al conocimiento de este sistema político.

Paralelamente, Kuş y Çetin (2014) comprueban que, en Turquía, las niñas tienen un conocimiento más amplio de la democracia que los niños. También, que este conocimiento aumenta a medida que el niño asciende en edad. Y que la noción de democracia fluctúa a tenor del contexto familiar: los niños que provienen de familias donde sus padres tienen estudios superiores y sus ingresos son mayores tienen un concepto de la democracia mucho más ilustrado que sus homólogos con padres con menor nivel educativo e ingresos familiares menores

De Groot, Goodson y Veugelers (2014) entrevistan a 27 adolescentes holandeses, procedentes de escuelas vocacionales y preuniversitarias, acerca de su percepción en torno a la democracia. Los autores clasifican las narrativas alrededor de la democracia en tres categorías: débil, sólida y en el centro. La concepción *débil* comprende la visión

de la democracia como un sistema político completo y justo sin tener en cuenta las posibles amenazas. La concepción *sólida* tiene en cuenta las debilidades vinculadas tanto, con la calidad de los procedimientos y prácticas de toma de decisiones, como con el tipo de marco normativo. La concepción del *centro* contempla elementos sólidos pero también contiene algunas lagunas acerca de los procedimientos y prácticas de la democracia. La mayoría de los adolescentes tiene un concepto de la democracia categorizado como de *centro*. En este sentido, aunque las narrativas acerca de la democracia no difirieron entre los estudiantes de las escuelas vocacionales y preuniversitarias, los autores observaron que las adolescentes preuniversitarias están más a menudo categorizadas como ‘sólidas’ que sus compañeros varones, en tanto que en las escuelas vocacionales los adolescentes fueron categorizados en mayor medida como ‘sólidos’ que las adolescentes. Finalmente, los investigadores señalan que el reducido número de adolescentes que tiene una concepción ‘sólida’ de la democracia dejaría entrever que la Educación para la ciudadanía no ha estimulado lo suficiente el desarrollo didáctico de este tópico político.

En tercer lugar, en el marco de la investigación sobre las concepciones políticas desarrolladas en el contexto internacional, son de destacar, los estudios conducidos en Italia por Berti.

Berti (1988) se aproxima al pensamiento político de 80 niños italianos, entre 6 y 15 años, de clase media-baja de la ciudad de Padua, a partir de una historia ficticia – semejante a la usada por Adelson y sus colaboradores– con el fin de conocer, entre otras cosas, los organismos políticos que los niños idean para ordenar políticamente la sociedad. En este sentido, dos áreas de su investigación destacan: el reconocimiento de la comunidad y la necesidad de ser organizada y los organismos políticos descritos. En relación al primer punto, la autora advierte que el pensamiento progresa en cuatro niveles. El *primer* nivel hace referencia a que solamente la familia necesita ser organizada, a partir de la construcción de viviendas, mobiliario y el suministro de comida. En el *segundo* nivel, se mencionan algunas estructuras sociales, como la construcción de edificios e infraestructuras –tales como hospitales, escuelas, jardines e iglesias– de uso colectivo. El *tercer* nivel hace referencia a las instituciones políticas. Aquí, los participantes citan, simplemente, el Ayuntamiento o el Gobierno sin profundizar más. El *cuarto* nivel apela a que la organización política debe existir. En este nivel se concibe que la institución de organismos instituciones es apremiante, incluso antes de construir la ciudad, para poder organizar políticamente la comunidad y evitar el conflicto. En este sentido, Berti detectó diferencias de acuerdo a la edad. Sobre todo, entre la preadolescencia y la adolescencia media. Mientras que la mayoría de los niños pensó la estructuración de la comunidad en términos familias o con algunas estructuras sociales, casi todos los adolescentes mencionaron instituciones

políticas y la necesidad de un orden de estas características. En cuanto al segundo, al igual que el primero, observó que el pensamiento progresó en cuatro niveles. El primer nivel lo denominó *nadie gobierna*. En este nivel, aunque algunos niños mencionaron a ciertas figuras cuya función era mantener el orden, como la Policía o el sheriff, ningún líder fue mentado. El segundo nivel lo denominó *un jefe existe*. Los niños ya mencionan alguna autoridad –un ‘jefe’, alcalde o presidente– que hace de legislador y árbitro si se produce un litigio dentro de la localidad. El tercer nivel lo llamó *varios jefes*. Aquí los participantes hablan de varios jefes que gobiernan sectores específicos de la ciudad. El cuarto lo nombró *democracia directa*. En este nivel los niños y adolescentes mencionan la democracia como el método político para regular la comunidad, donde todos los habitantes se reúnen para decidir las leyes que se van a poner en la comunidad. De un modo similar al área de exploración preliminar, Berti constata cambios a tenor de la edad. Mientras que a los 6-7 años la mayoría de los niños no aludió a ningún jefe, y entre los 8 y 11 años se apuntó a la existencia de un líder o varios, en la adolescencia casi todos los participantes hablaron de la democracia directa, la cual definieron como la participación del pueblo, sin mediación, en la labor legislativa de la sociedad. Consecuentemente, el conjunto de sus datos muestran una sofisticación del pensamiento político entre la infancia y la adolescencia.

Años más tarde, Berti (1994) entrevista a 50 niños de 8 años italianos, de tres escuelas de la región de Brescia, con el objetivo de conocer cómo entienden la democracia. Sus datos evidencian que el 64% de los niños afirmó no saber qué era una democracia, en tanto que un 22% aportó juicios evaluativos para sustentar su definición –‘un gobierno democrático es el de leyes justas y el gobierno no democrático el de leyes que no son justas’– o ejemplos concretos –‘una democracia es una cosa redonda donde todo el mundo puede discutir cosas’-. Solo un 7% dijo que en una democracia los ciudadanos elegían a sus representantes.

En un estudio posterior, Alazzi y Berti (1995) entrevistan a 63 niños, adolescentes y jóvenes italianos, en relación a varias formas de gobierno, entre ellas, la democracia y la dictadura. En relación a la *democracia*, las autoras encuentran cinco tipos de respuesta. La primera hace referencia a su desconocimiento. En este caso, los participantes nunca han escuchado la palabra ‘democracia’ y si la han escuchado no saben que tiene relación con la política. La segunda conjuga el desconocimiento con la política. Es decir, aunque los participantes no saben qué es la democracia, indican que es un término que tiene que ver con la política. La tercera se basa en el Estado o el Gobierno. Los sujetos asocian el vocablo con el Estado o bien, con una forma de gobierno sin aportar más información. La cuarta la definen como el gobierno del pueblo. En concreto, señalan que la democracia es una forma de gobierno en la que la

soberanía es del pueblo, la cual ejerce mediante sufragio. La quinta alude a un sistema de valores. En efecto, la democracia se imagina como un régimen político, en el que el poder es ejercido por el pueblo, inscrita dentro de un grupo de valores, como la libertad, que regulan la convivencia social. En este sentido, encontraron diferencias significativas de acuerdo a la edad. Mientras que los 10 años las respuestas más prevalentes fueron la ignorancia o el desconocimiento asociado a la política, a los 13 años fueron las referencias al Gobierno y al gobierno del pueblo. Ya, a los 20 años, la concepción dominante fue la articulada a partir de los valores y, secundariamente, la relacionada con el gobierno del pueblo. En cuanto a la *dictadura*, hallaron cuatro tipos de respuestas. La primera, ‘no sé’, hizo referencia al desconocimiento de su significado. La segunda ligó la dictadura, de manera exclusiva, a la figura del tirano, el cual se pintó como una persona mala, que no respeta las leyes y que hace daño. No obstante, no se hizo alusión al entramado político. La tercera la denominaron centralización del poder en una sola persona. Aquí los participantes describieron la dictadura como un tipo de gobierno donde una sola persona detenta todo el poder y decide por todos. Además, se impone sin el consentimiento popular. La cuarta la nombraron centralización del poder y ausencia de libertad. En este caso, los estudiantes añadieron, respecto a la categoría anterior, la ausencia de libertad. De igual modo que en el caso anterior, las autoras evidencian diferencias en virtud de la edad. Si bien, a los 10 años la inmensa mayoría de los niños no sabía lo que era una dictadura, a los 13 años casi todos los adolescentes la concibieron como un sistema en el que solo una persona manda o como un sistema de centralización y ausencia de libertad. A los 20 años la noción dominante fue la concentración del poder con la pérdida de la libertad. Asimismo, los participantes cuando hablaron de la dictadura, a excepción de los que desconocieron su sentido, dieron ejemplos de varios dictadores. Los más citados fueron Mussolini y Hitler. A estos les siguieron Sadam Husein y políticos de África, Cuba, Sudamérica, Albania, Corea, China y Chile. Por otro lado, las autoras preguntaron a treinta y ocho participantes, adolescentes y jóvenes, qué era lo contrario de una democracia. Mientras que la mitad de los niños de 13 años pensó que lo contrario era una monarquía absoluta –como la de Inglaterra, Holanda, Bélgica o España–, la mitad de los jóvenes de 20 años indicó que era una dictadura, siendo esta diferencia estadísticamente significativa. Por último, es preciso destacar otro punto de interés de su indagación: la concepción de los tres poderes del Estado por parte de los adolescentes y jóvenes. En concreto, exploraron los cargos y las funciones asociadas con cada poder. De los tres poderes el más conocido fue el Legislativo, tanto por sus funciones como por los órganos que lo ejercen. El segundo, fue el Ejecutivo, y el que menos, el Judicial. Sobre todo, este déficit se centró en la comprensión limitada de sus funciones, tanto en la adolescencia media como en la juventud, y de sus titulares en la adolescencia.



En la República Checa, Bishop y Hamot (2001) indagaron en la noción que tienen de democracia 41 profesores, de diferentes escuelas, interesados por la Educación cívica en su país. Sus datos reflejan que, de lejos, la asociación dominante fue la alusión a una simple forma de gobierno. Esta visión concurre, en su seno, con otras dos, una institucional y otra condicional, las cuales dibujaron la democracia como una forma representativa. Es decir, se imaginó la democracia como una forma de gobierno en la cual los ciudadanos comparten el poder gracias a un sistema de elecciones. Y, por otro, como un sistema que conduce a una vida mejor y donde se pueden discutir las opiniones de todos. Menor alusión se hizo a otros elementos definitorios de la democracia, como la libertad y los derechos. Estos aspectos jurídicos fueron citados por menos de la mitad de los docentes. En concreto, la libertad solo fue señalada por diez profesionales, en tanto que los derechos únicamente por siete. Otros aditivos civiles, como el deber y sociales, como la tolerancia apenas fueron notados en su conceptualización de la democracia.

Por otro lado, Marcus, Mease y Ottemoeller (2001) analizan las definiciones que más de dos mil adolescentes y adultos, de tres Estados mundiales –Uganda, Madagascar y Florida–, dan de la democracia. En Uganda, aunque la mayoría de los participantes había oído el vocablo ‘democracia’ o la idea de ‘dar el gobierno al pueblo’, llamativamente, algo menos de un tercio indicó que nunca había escuchado ambos enunciados. Entre quienes sí habían oído el léxico democracia, se pidió que la definiesen con sus palabras. En este sentido, los autores encontraron tres temas que articularon la concepción de democracia de los ugandeses. El primero hizo referencia a las libertades como, la libertad de expresión y movimiento. En este caso, el 47% de los participantes conceptuaron la democracia a partir de esta base jurídica. El segundo tema hizo referencia a la participación popular en el gobierno, fundamentalmente, a través del voto. En concreto, un 30% hizo alusión a la implicación cívica en el gobierno. El último tema, que reunió un 22% de las respuestas, tenía un carácter de miscelánea. Este agrupó ideas en torno a la democracia como la paz, la unidad, la igualdad y el desarrollo. Resultados similares hallaron los investigadores en las otras dos muestras examinadas. Sobre todo, entre Uganda y Madagascar. En cualquier caso, la libertad fue el elemento principal que los participantes pensaron como esencial en su concepto personal de democracia. Posteriormente, los autores analizaron la influencia de varias variables en la percepción de la democracia. En concreto, se fijaron cómo estos factores afectaban a la mención del tema de la libertad y al desconocimiento de la democracia. En concreto, toman como referencia la edad, el género, el nivel de ingresos, el nivel educativo y la estabilidad de la democracia en el país. En cuanto a la libertad, únicamente encuentran diferencias significativas en Madagascar. Las personas con elevados ingresos y un nivel educativo alto es más probable que conciben la democracia en

términos de libertad que sus homólogos naciones con un nivel educativo y económico inferior. Finalmente, Marcus, Mease y Ottemoeller (2001) observaron que todas las variables seleccionadas tenían un impacto significativo en el desconocimiento de la democracia. En cuanto a la edad, las diferencias se acotaron a Madagascar y Florida con una tendencia inversa. Mientras que en Florida los participantes más jóvenes no sabían lo que era una democracia en mayor medida que los participantes más mayores, en Madagascar los participantes mayores mostraron una ignorancia superior que los más pequeños. En cuanto al género, las mujeres, de los tres Estados, evidenciaron un mayor desconocimiento acerca del significado de la democracia que los hombres. Respecto al nivel de ingresos, tuvo un efecto negativo en Uganda. Los participantes con unos ingresos exigüos fueron menos capaces de ofrecer una definición de este sistema político que aquellos con unos ingresos más elevados. En cuanto al nivel de educación, las diferencias se redujeron a Florida y Uganda. Las personas con un nivel académico inferior mostraron una ingenuidad superior que aquellos con una formación académica más elevada. En Madagascar, la interacción entre el nivel educativo y el estatus económico informó que los participantes con un nivel educativo y económico inferior presentaron más dificultad para indicar lo que significaba una democracia. En cuanto a la estabilidad de la democracia en el país, se descubrió que aquellos sujetos que vivían en 'nuevas democracias' era menos probable que fuesen capaces de definir la democracia. Es decir, los participantes de Florida conocían más el sentido de la democracia que sus homólogos de Uganda y Madagascar. En suma, aunque tanto los participantes africanos como floridanos asociaron, principalmente, la democracia con la libertad, los segundos mostraron un conocimiento superior sobre este tipo de gobierno. Además, de esta interesante diferencia nacional, el género emergió como otro poderoso factor junto con el nivel de educación. En los tres Estados, las mujeres evidenciaron una ignorancia más acusada acerca del sentido de la democracia. También, entre quienes poseían menos formación académica que, en el caso de Madagascar, correlacionó de manera negativa juntos al estatus económico, contribuyendo a un mayor analfabetismo político.

En Estados Unidos, Flanagan et al. (2005) exploran el sentido que los adolescentes americanos, entre 12 y 19 años, de diferente origen étnico, otorgan a la democracia. Sus resultados evidencian que los adolescentes más mayores y aquellos cuyos padres tenían un nivel educativo superior revelaron una concepción de la democracia mucho más ilustrada. Con todo, pese a no encontrar diferencias en relación al género, sí las detectaron respecto al origen étnico. Los adolescentes americanos de origen africano y latino exhibieron un conocimiento de la democracia mucho más limitado que sus homólogos de origen asiático, árabe y europeo. Además, observaron que la discusión con los padres sobre eventos actuales contribuía a definir de un modo más correcto la democracia. También, la participación en actividades extracurriculares y en la

comunidad. No obstante, solo en el caso de los adolescentes mayores. En concreto, tres fueron los temas sobre los que giró su noción de democracia: los derechos y libertades individuales, el gobierno de la mayoría o representativo y la igualdad cívica. De un modo interesante, estos investigadores descubrieron una asociación entre la definición de democracia aportada por los adolescentes, y, los valores y prácticas familiares y sus objetivos personales. Exactamente, los adolescentes, con objetivos materialistas y en cuyas familias se enfatizaba la vigilancia social, subrayaron más los derechos en su noción de democracia, en tanto que los adolescentes, en cuyos hogares se recordaba la responsabilidad por el cuidado del medio ambiente y la ayuda a los demás aludieron en mayor medida a la igualdad.

En Latinoamérica, Araújo-Olivera et al. (2005) exploran las concepciones de un grupo de adolescentes mexicanos en torno al significado que dan a la democracia. Sus hallazgos revelan que la representación que mantienen los participantes en torno a este régimen político gira, principalmente, en torno al voto y las elecciones. Estos elementos se complementan con otros atributos que definen a la democracia, como la libertad de opinión –en tanto que es considerada por algunos como un derecho–; la búsqueda de consensos; el respeto; la igualdad que, como la libertad, es vista por algunos como un derecho; y la autodeterminación, subrayando que nadie puede tomar las decisiones por uno mismo.

Tirado y Guevara (2006) desarrollan una investigación con 987 adolescentes mexicanos, de 14 años, en la que examinan su noción de democracia. Para estos adolescentes, una democracia es un Estado o un gobierno que se distingue porque: los ciudadanos eligen a sus representantes (65.7%), la presidencia dura un periodo determinado (14.4%), hay partidos políticos (10.4%) y los diputados hacen las leyes (5.3%). Además, es importante destacar que un 64.5% de los estudiantes, cuando reflexionó acerca de la democracia, no reconoció la división de poderes como uno de sus elementos constitutivos. Es más, un 54.5% no supo cuál era la función de su división.

Gutiérrez (2017) entrevista a 24 actores escolares, doce estudiantes entre 15 y 17 años, ocho miembros del equipo docente –ambos de tres escuelas públicas diferentes– y dos agentes institucionales de Costa Rica, acerca de su visión de la democracia. Los adolescentes atribuyeron a la democracia dos cualidades fundamentales: la representatividad y el poder llevar a cabo elecciones. Es decir, los estudiantes imaginaron la democracia como una forma de gobierno en la que el pueblo puede seleccionar a sus representantes. Secundariamente, señalaron otros elementos como el diálogo y la libertad de expresión, como componentes de su idea de democracia. El personal docente concibió la democracia a partir del derecho a la participación. No obstante, a diferencia de los estudiantes, estos señalaron aspectos negativos de la

democracia. Entre ellos, destacan la crítica a la existencia de grupos de poder y que el sistema democrático actual se encuentra 'obsoleto'. Por último, los agentes institucionales, que eran técnicos de instancias institucionales de carácter educativo, vieron la democracia como un gobierno asentado en valores como el respeto, la tolerancia y los derechos humanos.

En España, Delval (1986) estudia a un grupo de niños y adolescentes madrileños, entre 6 y 17 años, con el objetivo de conocer sus ideas acerca del Gobierno y la política. Entre los aspectos políticos que indaga sobresalen dos: la democracia y la dictadura. Este autor descubre que, pese a que la mayoría de los participantes había escuchado estos dos vocablos, su significado resultó completamente desconocido para ellos. Es más, cuando pone en relación la democracia con la monarquía, muchos de los sujetos negaron que un Estado pueda ser, al mismo tiempo, una democracia y una monarquía. Precisamente, estos datos no hacen sino destapar la ignorancia política que manifiestan, niños y adolescentes, acerca de las diferentes formas de gobierno.

En cuarto lugar, atendiendo a la memoria, Llobet (2015) entrevista a 44 adultos argentinos que, durante los años de dictadura militar (1976-1983), pasaron su infancia junto a su familia en alguna ciudad del interior del país, con el fin de indagar en sus recuerdos –desde los ojos de aquel niño– acerca de la dictadura argentina y cómo esta permeó en la cotidianeidad de sus vidas. La mayoría rememora su infancia en un clima de orden y seguridad ciudadana donde la represión parece ser una ficción. Ninguno tuvo nunca miedo, porque las calles siempre estaban protegidas por milicos que solían portar armas. Solo ahora son todos conscientes de que la dictadura desplegó duros procedimientos de sometimiento y opresión. Una ínfima parte de los participantes tenía conciencia, cuando era un niño, de lo que era la resistencia y la cruenta contención institucional. Tres imágenes pretéritas afloraron a este respecto: la 'desaparición' de los hijos de una amiga de la abuela, la lectura de la tapa de un diario en la que un periodista aparecía ensangrentado después de un 'altercado' policial, o el visionado, en primera persona, de un operativo represivo en la calle cuando uno de los entrevistados fue a visitar su hermano a la ciudad, acompañado por sus padres, donde estudiaba en la universidad. Sorprendentemente, casi la totalidad de los participantes evoca el posicionamiento de la familia a favor de la dictadura. Solo tres familias eran contrarias al régimen. Tanto es así que la celebración de la recuperación democrática fue bastante tibia. Igualmente, la dictadura penetró, de manera diferenciada, en su hogar. Entre quienes sus familias eran contrarias al Gobierno, evocaron diferentes momentos en su infancia en el que este rechazo latente se manifestó. Uno de los participantes recordó cómo su madre perdió su trabajo –por 'discutir de política' con su jefe afín al régimen– y las discusiones que esta mantenía con su hermano –que quería formar parte de la resistencia–; otro recordó cómo su

padre, cuando supo que Videla iba a visitar su escuela, le dijo que faltase para no tener que saludarlo; y otro, cómo su padre, cuando Pérez Esquivel ganó el Premio Nobel de la Paz, y la prensa nacional informó de este galardón como algo negativo, le dijo que era un premio muy merecido –que estaba bien que se lo hubieran dado– porque era una persona preocupada por la ciudadanía y las barbaridades que cometía el Gobierno. Asimismo, afloraron otros recuerdos más generales: cómo en las casas se escuchaba ‘música prohibida’ y se forraban las tapas de los libros ‘prohibidos’ si se iban a sacar de casa. Por otro lado, la afinidad ciudadana al Gobierno se manifestó en el testimonio de otra participante que señaló cómo la dictadura benefició económicamente a su familia, que su padre, comerciante, ganaba más dinero gracias a su relación con los jefes del regimiento y la Policía que eran sus clientes. En este sentido, recuerda cómo acompañaba a sus padres a fiestas organizadas por estos funcionarios. También, cómo su padre decía que los ‘terroristas’ merecían ser detenidos. En suma, los datos de esta investigadora dan cuenta de que la dictadura era algo casi ajeno a los ojos del niño. Ellos no sintieron miedo, no sabían casi nada de la existencia de castigos institucionales y de la represión social, y cuando se hablaba de política, la mayoría de las familias valoraba de manera positiva la dictadura como instrumento político de control cívico.

En quinto lugar, otras incursiones se han centrado en rastrear la valoración personal, relevancia y sentido de justicia dado a las posibles formas de gobierno bajo el barómetro de la democracia. En concreto, la democracia es para buena parte de los adolescentes una de las cuestiones que más preocupa a escala nacional y global (Warwick, 2008). Además, para la inmensa mayoría de los adolescentes, jóvenes y adultos la democracia es la forma de gobierno más positiva e idónea (Aquín, Nucci y Acevedo, 2007; De Groot, Goodson y Veugelers, 2014; Flores, 2007; Injuve, 2011, 2014b; Jover, 2001; Megías et al., 2005). Es más, para el 31% de los adolescentes y jóvenes españoles es el único sistema político verdaderamente legítimo (Jover, 2001). Sin embargo, Sterck (1983) detecta que la mayoría de los adolescentes belgas evalúa de manera negativa la democracia. Uno de los motivos que, según este autor, puede explicar la desaprobación de la democracia es que esta apreciación negativa se reduce a la ‘democracia belga’ y no a la democracia en sentido general. En esta misma línea, la mayoría de los adolescentes y jóvenes españoles, entre 15 y 29 años, efectúa una valoración negativa de la democracia en España (Injuve, 2011, 2014b). Sobre todo, entre aquellos que se posicionan en la extrema izquierda en la escala ideológica (Injuve, 2014b).

Por último, Helwig (1998) y Helwig et al. (2007) analizan los juicios de niños y adolescentes alrededor de varios sistemas de gobierno democráticos y no democráticos.

En un primer estudio, Helwig (1998) escruta el dictamen de 72 niños canadienses, entre 6 y 10 años, acerca del sentido de justicia a partir de cinco ejemplos clásicos y prototípicos de sistemas de gobierno democráticos y no democráticos. En relación a los sistemas de gobierno democráticos, el autor se fija en tres, a saber, la democracia representativa, la democracia directa y la democracia por consenso. La democracia representativa la significó como aquella en la cual la gente nombra y elige a sus representantes, mediante elecciones libres y regulares, para que tomen las decisiones por ellos. La democracia directa hace referencia a la participación directa de la gente, por medio del voto, sobre las cuestiones importantes respecto a la política pública. La democracia por consenso se definió como la participación popular directa, a través del voto, con la salvedad que la unanimidad completa es necesaria para la aprobación de cualquier decisión. En cuanto a las formas de gobierno no democráticas Helwig se detuvo en dos: la meritocracia y la oligarquía. La meritocracia alude a que solo los más inteligentes y los individuos con más conocimiento son los que deben gobernar. En cambio, la oligarquía señala que solo los individuos más ricos y con más capital son los que deben gobernar. Justamente, estos cinco sistemas políticos, alternativos, se presentaron en un escenario hipotético. Se trata de un contexto en el cual los individuos de un nuevo país estaban decidiendo sobre la forma de que era más justa y cuál era la fórmula más adecuada para tomar decisiones. En general, los niños valoraron los sistemas democráticos como más justos que los no democráticos. No obstante, se detectaron diferencias de acuerdo a la edad en torno a la preferencia de la forma de gobierno que era mejor para organizar políticamente la sociedad. Mientras que casi todos los niños más pequeños eligieron la democracia por estricto consenso o representativa, los niños más mayores tendieron a escoger la democracia directa. Entre las razones que justificaron sus decisiones se encontraban: el gobierno de la mayoría o el voto; dar la voz al pueblo; la bondad de las decisiones; y la justicia. El primer motivo fue el más utilizado. Además, se observó que la 'voz' y la 'justicia' se usaron, sobremanera, para justificar la democracia representativa. Y que los niños más mayores, de 10 años, se sustentaron en el gobierno de la mayoría, en mayor medida que sus homólogos más pequeños, cuando juzgaron la democracia directa.

En un segundo estudio, Helwig et al. (2007) examinan los juicios de 342 adolescentes, chinos y canadienses, acerca del sentido de justicia siguiendo, exactamente, los mismos parámetros que articularon el estudio inicial de Helwig (1998). Sus resultados evidencian que la democracia representativa y directa fueron evaluadas como más justas que las otras alternativas políticas. En concreto, la oligarquía fue la forma de gobierno que se consideró como la menos justa de todas. Asimismo, descubrieron diferencias en función de la edad. Los adolescentes más pequeños valoraron, en mayor medida que los adolescentes mayores, la meritocracia como una forma de gobierno justa. Además, los investigadores no apreciaron diferencias ni a tenor del género ni la

nacionalidad. Por otro lado, la mayoría de los adolescentes escogió la democracia representativa, seguida de la directa, como el mejor sistema para estructurar la política de la nueva comunidad. Sin embargo, aquí se destaparon diferencias con arreglo al género. En tanto que la mayoría de las adolescentes prefirió la democracia representativa, los adolescentes varones tendieron a escoger la meritocracia. Finalmente, dos razones destacaron para fundamentar los sistemas políticos que se juzgaron como justos: los principios democráticos y la utilidad positiva, entendida esta última como la habilidad para seleccionar a los individuos más cualificados para tomar decisiones. Por el contrario, la moral y la utilidad negativa, esto es, la imposibilidad de poder elegir a los individuos más competentes, fueron empleadas para refrendar los sistemas que se consideraron como injustos. En suma, los datos de este estudio vienen a reforzar las similitudes en el razonamiento y juicio, entre los adolescentes de diferentes naciones, acerca de la justicia política.

## 1.6. Los movimientos migratorios y la inmigración

### 1.6.1. Estado de la cuestión

La migración no es un fenómeno nuevo. Sus orígenes se remontan incluso a los albores de la Historia de la Humanidad. Prueba de ello es que el *Homo sapiens* ya salió de su entorno, desplazándose a otras partes del globo, en busca de una vida mejor. Un hecho que marcaría el inicio de lo que hoy conocemos como migración humana. Desde ese momento, los movimientos migratorios han sido una constante a lo largo de nuestra Historia.

Precisamente, dos factores se encuentran en la base de los movimientos migratorios (Al Fagoush, 2013). El primero hace referencia a los *factores internos* o de empuje. Estos se vinculan al país de origen y afectan, sobremanera, a los más desfavorecidos, quienes, empujados por la pobreza, el hambre, la guerra o la carestía, se ven obligados a huir de su país. El segundo hace referencia a los *factores externos* o de atracción. Estos se asocian al magnetismo que produce cierto destino al sujeto. El mismo, fascinado por sus posibilidades, ve en él una oportunidad de mejorar sus condiciones de vida y desarrollar su profesionalidad.

En general, este movimiento, de carácter unidireccional, se produce de los países económicamente más desfavorecidos hacia los Estados más prósperos o ricos (Al Fagoush, 2013). Una fluctuación que, en el caso de Europa, ha traído consigo un incremento exponencial del número de foráneos tras el fin de la II Guerra Mundial (Papoulia-Tzelepi, Spinthourakis, Kartergaris, Stefanidis y Synesiou, 2003). España no ha sido ajena a estos cambios.

En los últimos años, España se ha convertido en una nación en la que, desde la crisis económica desencadenada en 2008, es testigo de desplazamientos humanos tanto hacia dentro de sus fronteras como fuera de ellas. Sobre todo, dado el incremento de ciudadanos, en su mayoría jóvenes, que han tenido que emigrar en búsqueda de una oportunidad laboral. Sin embargo, la inmigración en España, como fenómeno relevante, es relativamente reciente (Cuadrado, Molero, Navas y García, 2003; Desrues, Jiménez y Molina, 2008; Pajares, 2006). España –en especial su fachada mediterránea– es valorada de manera positiva por los norteafricanos como un espacio de oportunidades laborales, dada la proximidad geográfica y la posibilidad de trabajar, a veces de manera irregular, en explotaciones agrícolas, o bien en otros servicios con una cualificación menor (Gozálvez, 1998). Muchos de ellos acceden a nuestro país de manera ilegal. La inmensa mayoría llega al sur de España a través de embarcaciones frágiles y pequeñas (Baigorri, Chaves y Fernández, 2004; Gozálvez, 1998).



No obstante, España sigue siendo el país de Europa con el porcentaje más bajo de extranjeros de la Unión Europea (Cuadrado et al., 2003). En la actualidad, en España residen 4.447.852 extranjeros. La mayoría de ellos, según el INE (2015b), proviene de Rumanía (707.284), Marruecos (686.314), Reino Unido (303.776), Italia (182.246) y Ecuador (174.328). En concreto, Cantabria acoge a un total de 31.708 inmigrantes, ocupando el puesto trigésimo en la clasificación por provincias. De ahí que el 5.42% de la población residente en Cantabria sea extranjera (INE, 2015a). Sobre todo, europea (14.990) y americana (11.030), y, en menor medida, africana (3.887), asiática (1.747) y de Oceanía (44). También, apátridas (10) (INE, 2015a).

España, como buena parte de las naciones occidentales, ha dejado de ser una sociedad homogénea para convertirse en una comunidad étnica y culturalmente diversa. Una cuestión con poderosas implicaciones para la convivencia y las relaciones interpersonales. Cómo afrontar la diversidad supone un reto para cualquier comunidad multicultural. Para responder a este reto es imprescindible reflexionar acerca del reconocimiento de la diferencia étnica y cultural (Bartolomé y Cabrera, 2003).

#### 1.6.2. Las actitudes hacia los otros *diferentes* a nosotros

La inmigración está produciendo grandes cambios en la población mundial, con un impacto particular en las naciones de acogida (Al Fagoush, 2013; Retortillo y Rodríguez, 2008). Precisamente, la llegada progresiva de distintos grupos de inmigrantes a una comunidad viene acompañada de cambios psicológicos en los oriundos, no solo en relación a la imagen de los otros –los recién llegados–, sino también en cuanto al impacto que su llegada tiene en el discurrir de la vida cotidiana (Ramírez y Rodríguez, 2006). Un hecho en el que el prejuicio *social* juega un papel clave, ya que esta actitud determinará la postura que el autóctono tome en relación al inmigrante.

En este sentido, resulta preciso remitirnos a los enfoques de la Psicología Social para entender de qué hablamos cuando nos referimos al prejuicio social.

El prejuicio social es una opinión, dogmática y desfavorable hacia los miembros de un grupo humano, que se manifiesta en una actitud negativa hacia los integrantes de ese exogrupo por el simple hecho de pertenecer a ese colectivo (Baron y Byrne, 2001; Billig, 1988; Navas, García, Rojas, Pumares y Cuadrado, 2006; Retortillo y Rodríguez, 2008). En general, se trata de un fenómeno que se origina en las relaciones entre grupos, con una orientación a la colectividad más que a un miembro individual de esa colectividad; supone una inclinación negativa que puede desembocar en agresiones,

omisiones u otras conductas perjudiciales para la persona objeto de prejuicio; es injusto e infundado; y es una actitud (Retortillo y Rodríguez, 2008). Pero, además, los prejuicios son juicios con bastante solidez, que resisten a la información, y que se crean sin tener datos suficientes acerca del objeto sobre el que se emite dicha valoración (Pages, 1993).

El prejuicio, en cuanto actitud, comporta dos consecuencias (Baron y Byrne, 2001):

1. Los individuos con prejuicios, hacia determinados colectivos, tienden a procesar la información sobre estos grupos de un modo diferente a cómo procesan la información sobre otros colectivos. La información consistente con sus prejuicios se recuerda con más exactitud que aquella que se aleja de sus opiniones previas. El prejuicio puede convertirse en un bucle cognitivo cerrado que, en ausencia de sucesos o experiencias que refuten estas ideas previas, puede volverse incluso aún más fuerte con el paso del tiempo.
2. Los prejuicios pueden venir acompañados, además, de evaluaciones negativas, sentimientos y emociones con esta misma naturaleza. Estas manifestaciones son experimentadas, por las personas prejuiciadas, cuando están en presencia de los miembros de otros grupos que las rechazan o, simplemente, cuando piensan en ellos.

En relación a este constructo, es preciso aclarar que prejuicio y discriminación no son sinónimos. En teoría, el prejuicio es una actitud negativa y la discriminación es un comportamiento dirigido contra los individuos objeto del prejuicio (Billig, 1988). Es decir, la discriminación es la actitud negativa traducida en un conjunto de acciones con esta misma inclinación nociva (Baron y Byrne, 2001).

No obstante, es importante notar que no existe una relación automática entre ambos elementos. No todos los prejuicios llevan a discriminación (Billig, 1988; Retortillo y Rodríguez, 2008). Es decir, una persona con prejuicios no significa que, forzosamente, vaya a exhibir una conducta hostil hacia algún miembro del exogrupo. Si bien es cierto que los prejuicios pueden predisponer al individuo a manifestar comportamientos negativos, también pueden operar otra serie de factores que lleguen a inhibir esa conducta, como la coacción del ambiente o los valores individuales (Retortillo y Rodríguez, 2008).

Igualmente, otro aspecto cognitivo que correlaciona con el prejuicio es el hecho de pensar a través del uso de clichés o estereotipos (Billig, 1988). Los prejuicios serían el producto de un proceso de estereotipia, llamado de asimilación, que consiste en acentuar las semejanzas percibidas entre objetos que pertenecen a una misma categoría (Askevis-Leherpeux, 2007).

Exactamente, el estereotipo es una representación, rígida y simplificadora, relativa a un grupo humano y dependiente del prejuicio, y, al mismo tiempo, caricatural y unificadora, estando los rasgos atribuidos aislados de un complejo de características, donde se ignoran todas las diferencias y matices (Richelle, 2007).

Estos marcos cognitivos, formados por conocimientos y creencias sobre ciertos grupos sociales, sugieren que todos los miembros de esos grupos poseen ciertos rasgos o características comunes. Además, los estereotipos influyen en cómo procesamos la información social. Según Baron y Byrne (2001), las personas que poseen estereotipos tienden a prestar atención a determinados tipos de información; normalmente, información consistente con sus estereotipos. En cambio, cuando la información no encaja con los estereotipos, esta es rechazada o negada.

Los estereotipos tienen poderosos efectos en nuestro pensamiento sobre los demás (Baron y Byrne, 2001). La persona con prejuicios tiende a generalizar esos estereotipos a todos los miembros que componen el grupo a priori estereotipado (Billig, 1988). Este componente cognitivo, el estereotipo, puede convertir al exogrupo en *chivo expiatorio* (Billig, 1988; Fernández, 2008). De igual modo, este estilo cognitivo conduce a un pensamiento sesgado, el cual se articula bajo el axioma *tú y tu grupo* (Fernández, 2008).

La actitud del *chivo expiatorio* consiste en responsabilizar a una colectividad humana inocente de todos o parte de los males que aquejan un individuo o sociedad. De ahí que el grupo reciba del individuo con prejuicios un flujo de sentimientos con los que transfiere sus propias faltas y los del endogrupo con el objetivo de expulsar los problemas y dificultades que el propio individuo o grupo padece.

La posición *tú y tu grupo* hace referencia a la adjudicación de un conjunto de características negativas a un grupo determinado, aun cuando se conocen miembros de ese grupo que no reúnen dichos atributos. Con el objetivo de salvar esta contradicción, el sujeto apela a la idiosincrasia particular del individuo que conoce. Una persona que no comparte esas características comunes y que, por ello, se distancia, en parte, del exogrupo. En cualquier caso, esta actitud parte de un conocimiento parcial e indirecto del grupo. Tanto es así, que las características negativas que se atribuyen al grupo no tienen como fundamento la experiencia real.

En este sentido, es preciso puntualizar que, cuando se activan los estereotipos, las conclusiones a las que se llega suelen ser erróneas (Baron y Byrne, 2001).

Los procesos cognitivos de creación de estereotipos y pensamiento mediante clichés se encuentran mucho más extendidos de lo que se cree (Billig, 1988; Retortillo y Rodríguez, 2008). Hoy, el prejuicio se expresa de una manera sutil (Navas et al., 2006;

García, Navas, Cuadrado y Molero, 2003; Retortillo y Rodríguez, 2008). Exactamente, se manifiesta a través de la defensa de los valores tradicionales, la exageración de las diferencias culturales y la negación de emociones positivas hacia los miembros del exogrupo (Retortillo y Rodríguez, 2008).

Las visiones estereotipadas de los inmigrantes o de los *otros* diferentes a nosotros han tenido un importante impacto social en nuestra sociedad. La extensión de estas visiones estereotipadas ha generado un ambiente de crispación social donde han aflorado un sinfín de discursos alarmistas que han vaticinado una invasión incontrolada y, también, algún tipo de discriminación más o menos encubierta (Bartolomé y Cabrera, 2003).

En este orden de ideas, Wray-Lake y Flanagan (2012) subrayan la importancia que tiene la confianza social –entendiendo esta como la creencia de que la gente es, por lo general, digna de confianza, justa, servicial y honrada– para la convivencia humana en cualquier sociedad. Estos autores, en un estudio con más de mil adolescentes estadounidenses, observaron que los adolescentes a los 11-12 años exhiben una mayor confianza social que a los 13-14 años y a los 15-19 años. En concreto, es en la adolescencia temprana (11-12 años) cuando los participantes indicaron que escuchaban más mensajes de compasión por parte de sus progenitores –en el que se les recordaba que había que ser respetuoso con los demás, sensible a las necesidades de los otros y tener una actitud abierta– que en la adolescencia media (13-14 años) y en la adolescencia tardía (15-19 años). Además, mientras que en la adolescencia temprana no se encontraron diferencias de acuerdo al género, en la adolescencia media y tardía los chicos informaron de mayor confianza social que las chicas. Curiosamente, las chicas señalaron que escuchaban más mensajes de cautela por parte de sus padres –avisándolas que tienen que tener cuidado siempre, con los demás, para que no se aprovechen de ellas– que los chicos. En relación a la etnia, se descubrió que en la adolescencia temprana los adolescentes afroamericanos mostraron niveles más bajos de confianza social que sus iguales de otro origen étnico. Posteriormente, estos autores encuestaron a las madres y los padres de los alumnos participantes. En este caso, se detectó que las madres comunican más mensajes de compasión en la adolescencia temprana que en la adolescencia. En una comparación ulterior, madre-adolescente, se notó que las madres indican emitir más mensajes de compasión que aquellos que sus hijos e hijas dicen escuchar. Es más, los adolescentes afirman escuchar, por lo general, más mensajes familiares de cautela que aquellos que sus madres dicen verbalizar. Por último, se encontró que los mensajes de compasión y una educación democrática correlacionan de manera positiva con la confianza social.

En suma, el cambio cultural que vive nuestra comunidad nos brinda una oportunidad única para indagar acerca de la complejidad de las relaciones que se establecen entre la población autóctona y la inmigrante. Igualmente, nos ofrece un campo idóneo para explorar las actitudes y opiniones que se generan en torno a estos recién llegados.

### 1.6.3. Los derechos, los otros y la inmigración. ¿Qué dice la investigación?

En la actualidad traer a colación derechos e inmigración no es un tema que resulte improcedente. Todo lo contrario. Es una cuestión social especialmente urgente. Sobre todo, a raíz de los últimos ataques terroristas perpetrados en Mánchester, Estocolmo, Londres, Niza, Bruselas y París. Primero, porque estas acciones han violado uno de los derechos civiles fundamentales: el derecho a la vida. Segundo, estos eventos han influido en la opinión pública acerca de los inmigrantes –en este caso, de los musulmanes–, afectando incluso a las políticas emprendidas por algunos gobiernos occidentales que dañan el ejercicio de los derechos y oportunidades de este colectivo. El caso más llamativo ha sido el del Gobierno de Estados Unidos que, por decisión presidencial, emitió una orden ejecutiva que prohibía la entrada de inmigrantes procedentes de siete países de mayoría musulmana. Estos fueron: Siria, Irak, Irán, Libia, Somalia, Sudán y Yemen.

Lejos de cualquier polémica, el Derecho de cualquier nación suele diferenciar entre los derechos de los nacionales y los de los extranjeros. Precisamente, el ordenamiento jurídico español es buen ejemplo de ello. En su texto, el reconocimiento jurídico de los derechos de los extranjeros gira en torno a tres ejes fundamentales (Peces-Barba et al., 2007).

En primer lugar, existen derechos que poseen los no nacionales independientemente de cualquier circunstancia. Forman parte de este grupo algunos derechos individuales y sociales.

En segundo lugar, existen derechos que poseen los no nacionales si así lo establece un tratado o una ley. Serían aquellos derechos, individuales y sociales, que no están contenidos ni en la primera coordenada ni en la tercera.

En tercer lugar, existen derechos que no poseen los no nacionales. Hablamos de derechos que tienen que ver con la soberanía, la defensa o la función pública. También, en ciertos casos, con la actividad asistencial del Estado. Estos derechos hacen referencia a los derechos políticos y a algunos sociales.

En España, los adolescentes y jóvenes, entre 14 y 25 años, cuando piensan en quiénes son los foráneos, la inmensa mayoría menciona individuos procedentes de

África, principalmente, norteafricanos y centroafricanos. Asimismo, piensan que la 'religión musulmana' es la que predomina entre los inmigrantes que llegan a su comunidad (Jiménez, 2005, 2006). En particular, en la adolescencia tardía (Jiménez, 2006). Por ende, la imagen que tienen los participantes del inmigrante que entra a España es de una persona de origen africano y musulmán. Un dato del que autor concluye que, el otro, –recién llegado– siempre se asocia con el mundo islámico. Además, más de la mitad de los participantes creen que los inmigrantes son demasiados en su localidad. Sin embargo, para los adolescentes, entre los 14-16 años, su presencia parece no molestarles en absoluto (Jiménez, 2006). Además, son las chicas mostraron una valoración más positiva del otro que los chicos, reflejando una actitud de mayor tolerancia y respeto hacia los recién llegados (Jiménez, 2005, 2006).

En esta línea de ideas, Vacek y Lasek (2002), en un estudio con 170 adolescentes de la República Checa, entre 15 y 19 años, detectaron que los musulmanes fue el grupo social hacia el cual los participantes mostraron menos simpatía. Especialmente, las chicas.

No obstante, la defensa de los derechos de los inmigrantes es una de las causas, junto con el desempleo y el cuidado del medio ambiente, que empuja a los adolescentes a comprometerse como agentes civiles en su comunidad (Tutiaux-Guillon, 2001). Igualmente, la defensa de los derechos de los más débiles es uno de los motivos por los que adolescentes y jóvenes sienten que vale la pena movilizarse. Sobre todo, los más mayores, quienes cursan estudios superiores y quienes se declaran como agnósticos o ateos (Megías et al., 2005).

Asimismo, otras indagaciones revelan que las actitudes hacia los derechos de los inmigrantes se mantienen estables entre la adolescencia media y el inicio de la adultez (Hooghe y Wilkenfeld, 2008).

Por otro lado, varios estudios internacionales muestran que los adolescentes expresan unas actitudes positivas hacia los derechos de los inmigrantes, especialmente en el área de la educación (Amadeo et al., 2002; Schulz et al., 2010; Torney-Purta, 2001; Torney-Purta et al., 2001). Además, las adolescentes manifiestan una mayor aceptación hacia los derechos y oportunidades de los inmigrantes que los adolescentes varones (Amadeo et al., 2002; Hooghe y Wilkenfeld, 2008; Schulz et al., 2010; Torney-Purta, 2001; Torney-Purta, 2002b; Torney-Purta et al., 2001; Torney-Purta, Wilkenfeld y Barber, 2008). También, hacia los derechos de los adultos en general. Otros trabajos informan que los adolescentes, nacidos fuera del país en el que viven, muestran unas actitudes más positivas hacia los recién llegados y sus derechos que los autóctonos (Torney-Purta, 2002a). De manera similar, se ha descubierto que los adolescentes inmigrantes y aquellos con un origen hispano manifiestan actitudes más positivas

hacia los derechos y las oportunidades que les son dadas a los inmigrantes (Torney-Purta, Barber y Wilkenfeld, 2006).

En esta línea de ideas, Verkuyten y Slooter (2008), en un estudio con 557 adolescentes holandeses, entre 12 y 17 años, musulmanes y no musulmanes, observan que los participantes muestran unos niveles de aceptación y aprobación –de la libertad de expresión y otros derechos de las minorías en su nación– entre bajos y moderados. En este sentido, es importante notar que el rechazo a la libertad de expresión, cuando esta implicaba una ofensa a Dios o el Islam, fue más fuerte entre el grupo de adolescentes musulmanes que no musulmanes. Por otro lado, aunque la mayoría de los adolescentes se muestra contrario al derecho de ciertos grupos sociales a fundar escuelas de élite o bien islámicas, los adolescentes holandeses, de origen no musulmán, se muestran más refractarios a que la comunidad musulmana pueda construir una escuela islámica a que los grupos sociales con poder puedan edificar una escuela elitista a la que acudan sus hijos. Con todo, las adolescentes, en general, evidenciaron una postura más a favor del derecho de fundar una escuela independiente, en el caso de los musulmanes que en el caso de los no musulmanes, mientras que los adolescentes varones rechazaron, igualmente, ambas acciones. Además, los adolescentes no musulmanes, desaprobaron con más fuerza que los individuos de origen musulmán pudiesen manifestarse, frente al ejercicio de este derecho por parte de la comunidad surinamesa, hacia la cual mostraron una tolerancia significativamente mayor. Por último, los adolescentes en general, muestran una actitud más positiva a que la mujer musulmana lleve velo cuando solo le cubre el pelo a que cuando este le cubra toda la cara.

De igual modo, más recientemente, se ha encontrado la prevalencia de un perfil de desafección entre los adolescentes de varias naciones occidentales, marcado por una posición bastante negativa hacia los derechos de los inmigrantes y las minorías. Una postura que es más probable encontrarla entre los adolescentes varones y aquellos que pasan más tiempo fuera de casa, por las tardes, con sus iguales. En cambio, experimentar una atmósfera positiva en la escuela y en clase, a través de un clima abierto, está asociado a una menor probabilidad de tener unas actitudes negativas (Torney-Purta y Barber, 2011).

En este orden de cosas, Maitles (2010), en una investigación con más de cien estudiantes de secundaria escoceses, observa que la experiencia de participar en proyectos escolares, vinculados con el desarrollo de la ciudadanía, pese a mejorar las actitudes de los adolescentes hacia los derechos de las personas de piel negra y los refugiados, no tiene un impacto significativo en la promoción de unas actitudes más positivas hacia los inmigrantes y buscadores de asilo. Igualmente, este autor

encuentra que los adolescentes varones están más a favor de la reducción de la inmigración en Escocia que las adolescentes.

Paralelamente, la investigación implementada en España revela que la mayoría de los adolescentes piensa que todo el mundo que esté legalmente en el país debería tener los mismos derechos que los españoles (Cabrera et al., 2005).

Otros trabajos evidencian que, aunque los niveles de racismo son bajos hacia los inmigrantes subsaharianos y marroquíes, los adolescentes consideraron que los inmigrantes subsaharianos estaban siendo demasiado exigentes en la lucha por la igualdad de derechos en comparación con los inmigrantes marroquíes (García et al., 2003).

Es importante notar que, aunque la mayoría de los adolescentes estima que todos los que viven en España tiene los mismos derechos a participar, un 70.3% no está de acuerdo con que la gente de otros países tenga el mismo derecho que los españoles a usar los lugares públicos de ocio (Soriano, 2006). De un modo similar, otras investigaciones evidencian que buena parte de los adolescentes considera que los españoles tienen más derecho a participar en la sociedad que las personas de fuera (Soriano, González y Osorio, 2005).

Asimismo, la mayoría de los niños y adolescentes españoles e italianos no respeta el derecho a la libertad de religión de un igual con diferente credo cuando el ejercicio de este derecho supone cambiar los hábitos del grupo mayoritario. En el caso de la muestra española, hay más niños que niñas que se muestran favorables a modificar sus hábitos para que un compañero pueda practicar su derecho a la libertad de religión (Casas et al., 2005).

Por último, la investigación llevada a cabo con adolescentes y adultos en nuestro país revela que la opinión acerca de la universalización de los derechos de los inmigrantes está condicionada por la ideología política, el capital cultural y la clase social de los participantes (Ayerdi y Díaz de Rada, 2008). Estos autores examinan dos derechos sociales –la educación y la sanidad– y un derecho civil y político –la constitución de grupos o asociaciones para la defensa de sus derechos–. En cuanto a la ideología política, encuentran diferencias significativas entre el grado de admisión del derecho a la educación y la organización. No ocurre lo mismo con el derecho a la sanidad. Las personas de derechas son las más reticentes a la extensión de estos derechos. En cuanto al capital cultural, los participantes con mayor capital cultural admiten significativamente más la igualdad de derechos que aquellos menos socializados. En cuanto a la clase social, los participantes que ocupan puestos laborales de mayor prestigio y retribución salarial se muestran más favorables a la igualdad de derechos que la clase trabajadora y de servicios.



Por su parte, Desrues, Jiménez y Molina (2008) observan que una mayor frecuencia en las relaciones entre la población autóctona e inmigrante redundaría en una mayor aceptación de los inmigrantes y en la atribución de derechos a estos por parte de los nativos.

#### 1.6.4. Otros estudios acerca de la inmigración y la otredad

Más allá de la atención puesta en las actitudes hacia los derechos de los inmigrantes, y de las minorías, la investigación se ha centrado en explorar otros aspectos vinculados con la inmigración, como las opiniones acerca de este fenómeno; las actitudes de aculturación y su relación con el prejuicio; y la representación acerca de los inmigrantes y los miembros de otros grupos.

Ciertamente, la inmigración es un tema que preocupa a la ciudadanía. En el caso de los europeos, es la tercera cuestión nacional más importante después del desempleo y la situación económica (Eurobarometer, 2014). Según este termómetro, mientras que la inmigración de personas de otros Estados miembros de la Unión Europea evoca un sentimiento positivo para la mayoría de los encuestados, en el caso de proceder de fuera de la Unión Europea, este sentimiento se torna, para la mayoría, en negativo.

En concreto, en el caso de España, la inmigración de europeos es vista por el 64% de los españoles como positiva, en tanto que la inmigración de personas no europeas es vista como positiva por solo un 48% de los españoles (Eurobarometer, 2014).

En general, los ciudadanos españoles parecen ser más tolerantes con la inmigración que los del conjunto de países de la Unión Europea. Al menos, en lo que se refiere a la inmigración de personas de otros países miembros de la Unión Europea. Los resultados son algo diferentes al referirnos a personas de fuera de la Unión Europea. No obstante, se sigue la misma tendencia: los españoles exhiben un sentimiento más positivo que el promedio europeo.

Además, el 82% de los europeos y el 85% de los españoles está a favor de que se tomen medidas adicionales a las instituidas para luchar contra la inmigración ilegal (Eurobarometer, 2014).

Por otro lado, cerca de la mitad de los adolescentes ve la afluencia de inmigrantes como algo negativo (Vacek, 2001; Vacek y Lasek, 2002). En concreto, esta imagen negativa deriva del incremento del desempleo, el aumento de la criminalidad y el miedo al contagio de posibles enfermedades que traigan los inmigrantes (Vacek y Lasek, 2002). En este sentido, los adolescentes checos sienten que los eslovacos, los

americanos y los judíos son los miembros de otras naciones con los que más congenian (Vacek, 2001).

En esta línea de ideas, otros autores se han centrado en explorar la concepción de los adolescentes acerca de las causas y procesos que provocan los flujos migratorios. También, sus actitudes (Baigorri, Chaves y Fernández, 2004). Los adolescentes de 12-13 años piensan que el subdesarrollo, el hambre, las guerras y las tiranías son algunas de las causas que desencadenan los flujos migratorios. Los adolescentes también son conscientes de los problemas que sufren los inmigrantes, no solo durante su viaje –un trayecto marítimo peligroso–, sino también a su llegada al país. Normalmente, se encuentran con el rechazo de los autóctonos y se ven sometidos a situaciones de explotación laboral. Igualmente, entienden que la inmigración reporta ciertos beneficios, tanto para el inmigrante como para la comunidad de acogida. En el primer caso, el inmigrante tiene la oportunidad de mejorar sus condiciones de vida. En el segundo, la cultura de la sociedad se ve enriquecida, las localidades se repueblan y se resuelve la agricultura. Sin embargo, la inmigración también trae problemas: delincuencia, pérdida de puestos de trabajo, exigencias desmesuradas por parte de los foráneos y reticencia a la integración cultural.

En general, estos autores descubren que los adolescentes muestran sentimientos de solidaridad para con los inmigrantes. Las chicas evidencian una mayor empatía en relación a los problemas que sufren los inmigrantes que los chicos. Curiosamente, donde hay más inmigrantes parece que las manifestaciones de racismo son más patentes, aunque es allí donde se detecta más empatía.

Otros trabajos, efectuados con adolescentes –inmigrantes y nativos– en España, informan que los adolescentes inmigrantes entienden que el racismo, la maledicencia y las peleas en las que se ven implicados son las principales situaciones injustas que viven en su comunidad. En cambio, los adolescentes autóctonos perciben una discriminación positiva por parte de las autoridades locales que conciben como injusta (Soriano, 2006).

El Defensor del Pueblo (2007), en un estudio sobre violencia escolar en España, en el que participaron 3.000 estudiantes de secundaria, de 1º ESO a 4º ESO, de 300 centros educativos nacionales con distinta titularidad, detectó que los alumnos de origen inmigrante eran víctimas de algunas conductas de acoso en mayor proporción que sus iguales de origen autóctono. En concreto, los adolescentes inmigrantes informaron que eran ignorados en sus escuelas por parte de sus compañeros en mayor proporción que sus pares oriundos. También, indicaron que sufren más amenazas con armas –palos y navajas– por parte de otros, que los autóctonos. No obstante, pese a que esta modalidad tuvo una escasa frecuencia en la muestra total

(0.4%), en el caso de los inmigrantes, que dicen ser víctimas de acoso, alcanzó un 1.9%, lo que supone un aumento importante, teniendo en cuenta que este colectivo de escolares representa un 7% de la muestra total.

Paralelamente, otras investigaciones han examinado la relación de las actitudes con las emociones que la inmigración genera (Ramírez y Rodríguez, 2006). Cuando los inmigrantes se perciben como más similares y se piensa que la contribución que hacen es positiva, la actitud hacia ellos tiende a ser más favorable. Igualmente, se informa que las emociones positivas son las que destacan. Al mismo tiempo, descubren que, cuando el contacto con los inmigrantes supone una interacción con ellos, por medio de un conocimiento personal, comunicación o actividades compartidas, aparecen actitudes más positivas. Por el contrario, la mera presencia física, sin interacción personal, no correlaciona con las actitudes, ni en sentido positivo ni negativo.

Otro estudio, llevado a cabo con adolescentes, muestra que las actitudes de estos se mueven desde la xenofobia radical hasta una xenofobia latente –y ambivalente– y la solidaridad (Calvo, 2012). La xenofobia radical fue la actitud menos prevalente, manifestada por menos de una décima parte de los participantes. Esta actitud se caracteriza por la exhibición de sentimientos como el odio, el desprecio y el asco. Unas expresiones que adquirieron matices diferentes en virtud del género. En el caso de los chicos, este rechazo tomó la forma de insultos, mientras que, en las chicas, se relacionó con la afectividad, indicando su oposición al mestizaje, bien por el matrimonio, bien por la concepción de hijos mestizos. La xenofobia latente se detectó en algo más de un tercio de los adolescentes. Esta actitud se caracteriza por la presencia de prejuicios hacia ciertos grupos étnicos en combinación con algunas posturas solidarias. Dicha actitud se reflejó en la emergencia de criterios de selección –solo deberían tener acceso los inmigrantes legales– y la aparición de ciertas amenazas como la delincuencia, la ilegalidad y la creación de problemas. Por último, los solidarios, que constituyen la actitud dominante, destacan por la comprensión y el deseo de una convivencia abierta y respetuosa.

En esta línea de ideas, otro grupo de investigaciones ha girado en torno a las actitudes de aculturación (*véase* más adelante, para más detalle, la tabla 1.6.1) y su relación con el prejuicio.

Mientras que Hoyos (2003) encuentra que la opción de aculturación preferida, por niños y adolescentes, es la separación, Retortillo y Rodríguez (2008) descubren que la modalidad por la que más se inclinan sus participantes es la integración, seguida de cerca de la asimilación. Igualmente, Al Fagoush (2013) detecta que los adolescentes españoles están más a favor de la integración que de la segregación y exclusión.

Tanto Hoyos (2003) –que compara niños y adolescentes de España y Colombia– como Al Fagoush (2013) –que compara adolescentes españoles e italianos– detectan que los españoles se decantan más por la integración que sus homólogos de otras naciones. Aunque, en el caso de Hoyos (2003), la prevalencia de esta orientación se comparte con la de separación.

Asimismo, Navas et al. (2006) y Retortillo y Rodríguez (2008) observan que los niveles de prejuicio más bajo se concentran en aquellos que optan por la integración. La exclusión es la modalidad en la que los niveles de prejuicio son más elevados. Además, Navas y sus colaboradores (2006) notan que las emociones negativas sutiles son más prevalentes entre quienes optan por la exclusión, en contraste con los que querían la asimilación, la separación o la integración.

Aparte, Retortillo y Rodríguez (2008) informan que los participantes más pequeños son aquellos que se inclinan más por la integración, a los que les siguen los jóvenes y, después, los adolescentes. En cambio, no detectan diferencias significativas ni en función del género ni de la titularidad del centro.

Tabla 1.6.1. Actitudes de aculturación en relación a la inmigración

	Integración	Asimilación	Separación	Exclusión
Hoyos (2003)  98 niños y adolescentes españoles y colombianos entre 7 y 19 años.	Acuerdo con la llegada de extranjeros al país y la celebración de sus fiestas. Se considera esta situación como una oportunidad de intercambio y riqueza cultural. Tanto extranjeros como connacionales pueden celebrar sus propias fiestas y participar en las del otro grupo. Aparece la necesidad de conservar las fiestas propias. Además, se sugiere que las fiestas de unos y otros puedan mezclarse y llegar a ser	Aceptación de su llegada pero sin posibilidad de celebrar sus fiestas. Los extranjeros deben adaptarse a las costumbres y tradiciones propias del país de acogida. Aparece el temor de perder las fiestas tradicionales propias si se permite que los extranjeros celebren sus tradiciones.	Los extranjeros pueden venir a vivir y trabajar. También, celebrar sus fiestas. Estas únicamente deben celebrarse por la gente del país del que sean peculiares. Las fiestas propias y las de los extranjeros no deben mezclarse. Deben celebrarse de modo separado.	Los extranjeros no deben ir a otros países. Se desaprueba la celebración de sus fiestas en los países de acogida. Igualmente, los connacionales no deben viajar a otros países para quedarse a vivir en ellos ni celebrar sus fiestas en el extranjero.

---

	parte de las tradiciones propias.			
Navas et al.(2006)  738 almerienses autóctonos de 41 años y 740 inmigrantes (magrebies y subsaharianos) de 31 años.	Mantenimiento de la identidad cultural del grupo a la vez que se produce una apertura y relación con los grupos de la sociedad de acogida.	Deseo de abandonar la identidad cultural de origen y de orientarse hacia la sociedad de acogida.	Mantenimiento de la identidad y tradiciones propias sin relación del grupo minoritario con la sociedad de acogida. Consecuencia de la voluntad del grupo minoritario en la separación y segregación cuando esta situación se debe al control ejercido por el grupo dominante.	Pérdida del contacto cultural y psicológico tanto con su sociedad de acogida y exclusión cuando viene impuesta por el grupo dominante, eliminando cualquier posibilidad de que el exogrupo mantenga sus propias raíces y se introduzca en la nueva sociedad.
Retortillo y Rodríguez (2008)  180 niños y adolescentes vallisoletanos entre 10 y 20 años.	Deseo de que los inmigrantes participen en la vida de la sociedad y mantengan sus propias costumbres.	El exogrupo inmigrante ha de abandonar su cultura y costumbres y adoptar las de la sociedad de acogida.	Se permite que el colectivo inmigrante conserve su acervo sociocultural, pero no que participe plenamente en la sociedad receptora	Ni se desea la participación en la vida de la sociedad ni el mantenimiento de sus costumbres y cultura.
Al Fagoush (2013)  247 adolescentes españoles e italianos entre 13 y 20 años.	La identidad cultural específica del grupo se mantiene. Al mismo tiempo, se produce un movimiento en el seno del grupo para convertirse en parte integrante de la sociedad de acogida.	Predisposición al abandono de la propia identidad cultural con el objetivo de orientarse hacia la de la sociedad de acogida.	El individuo mantiene su identidad y tradiciones propias. No existe relación del grupo con la sociedad de acogida.	Retraimiento y distancia con respecto a la sociedad de acogida. Sentimiento de alienación, pérdida de identidad y estrés por la aculturación. Impuesta por la sociedad dominante. La misma promueve la marginación e impide que el individuo mantenga sus propias raíces y se introduzca en la sociedad.

---

Por otro lado, García et al. (2003) exploran los niveles de prejuicio entre los adolescentes que evaluaron a inmigrantes subsaharianos y marroquíes. Observaron que las chicas obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas que los chicos en la escala de racismo moderno. Aunque solo en la submuestra de subsaharianos. En cambio, en la submuestra de marroquíes, se detectaron diferencias de acuerdo a la edad, con un descenso de los niveles de racismo conforme el adolescente avanza en edad.

Wray-Lake, Syvertsen y Flanagan (2008) se interesan en conocer cómo los adolescentes inmigrantes, de origen árabe, se ven representados en su país y cómo son las relaciones con el resto de miembros de la comunidad. El 60.6% de los adolescentes árabes piensa que los árabes, en general, o un grupo de árabes, en particular, son representados como enemigos de América a través de las películas y los medios de comunicación. Estos adolescentes, de descendencia árabe, informaron que habían experimentado prejuicios. En concreto, comparten experiencias de exclusión social similares a otros inmigrantes o incluso minorías étnicas no inmigrantes. Estos prejuicios se deben, principalmente, al lenguaje y el color de la piel. Además, los adolescentes árabes dudan de la receptividad del Gobierno hacia la gente como ellos. Un sentimiento que fue mucho más prevalente entre quienes sintieron que los estereotipos negativos estaban bastante hundidos en su grupo.

Más específicamente, otros autores han examinado el prejuicio dentro de las escuelas en la etapa de secundaria (Benner, Crosnoe y Eccles, 2015). Estos autores analizan el prejuicio percibido dentro de las escuelas de secundaria en relación a la población vulnerable a la estigmatización. Se fijaron en la etnia, el status de inmigrante, la orientación sexual, el sobrepeso y el nivel socioeconómico. Los mismos dan cuenta de que los adolescentes mayores perciben más prejuicio entre sus iguales que los adolescentes más pequeños. De igual modo, es menos probable que los adolescentes perciban a sus iguales como llenos de prejuicios cuando están en escuelas con más estudiantes que no son blancos. En este sentido, las escuelas con gran representación de minorías tienen menos estudiantes que ven a sus iguales con prejuicio. Asimismo, la tasa de prevalencia del prejuicio incrementa a medida que el tamaño de la escuela aumenta. Las escuelas públicas y las escuelas de secundaria superior tienen más estudiantes que consideran a sus iguales como llenos de prejuicios que las escuelas privadas y las escuelas que incluyen a estudiantes de primeros cursos de secundaria. Solo los adolescentes con sobrepeso y aquellos que informan tener atracción por el mismo sexo son aquellos que perciben más prejuicio entre sus iguales. Así, parece que el status de inmigrante no correlaciona con una mayor percepción del prejuicio dentro del contexto escolar. Curiosamente, los adolescentes que notan a sus iguales como llenos de prejuicios son los que se sienten menos conectados con sus escuelas.

Ubicándonos en un segundo nivel, otras exploraciones han tenido como objetivo estudiar la percepción de los niños respecto a los turistas y los inmigrantes (Cuadrado et al., 2003). La imagen que tienen los niños acerca de los inmigrantes y los turistas es bastante diferente. Mientras que los primeros desempeñan actividades laborales, los segundos solo practican ocio. Sin embargo, comparten una característica común: no se parecen en nada al endogrupo. Fundamentalmente, por el idioma, los rasgos físicos, la raza y la cultura. Los niños mayores tienen una imagen menos favorable de los inmigrantes que los niños más pequeños. Las evaluaciones acerca de los inmigrantes son más positivas cuando se percibe que son más parecidos al endogrupo, trabajan y tienen dinero. No obstante, la percepción de los inmigrantes no es negativa en términos absolutos, aunque sí cuando se los compara con la del propio grupo y el otro exogrupo. Además, se observa que los niños que residen en localidades más alejadas de los centros turísticos y con un menor número de inmigrantes son los que peor evalúan a ambos exogrupos. Sobre todo, a los inmigrantes.

Una línea de investigación paralela tiene que ver con cómo los niños representan a los inmigrantes asumiendo su identidad (Papoulia-Tzelepi et al., 2003) y a los miembros de otros grupos (Racheli y Tova, 2011).

En el primer estudio, los investigadores presentaron al niño diferentes imágenes que contenían una fotografía con niños de diferentes países con presencia en las escuelas estatales. Después de elegir la fotografía, se pidió al niño que explicase la vida del niño inmigrante elegido. La mayoría de ellos eligió aquella imagen que representaba a un niño europeo. Concretamente, de Inglaterra. Todos los participantes indicaron que el niño había nacido fuera del país y había llegado a este siendo aún pequeño. Mientras que la mitad pensó que en el hogar hablaba con sus padres en la lengua del país de acogida, cerca de un tercio creyó que lo hacía en su lengua materna. La mayoría pensó que tenía amigos autóctonos y que sus padres desempeñaban ocupaciones de elevado prestigio social. Además, la mayoría mencionó expectativas académicas y profesionales bastante elevadas. Unos datos que, según los autores, muestran que pocos niños tienen una conciencia profunda de la realidad en la que vive la mayoría de los niños inmigrantes.

En el segundo estudio, llevado a cabo por Racheli y Tova (2011), se pidió a niños árabes y judíos –residentes en Israel– que dibujasen a un judío típico y a un árabe típico. Los dibujos de los niños judíos de la figura judía estaban caracterizados por una emoción más positiva y piel más clara que los dibujos de la figura árabe. Además, sus percepciones fueron más positivas sobre la figura judía que sobre la árabe. En el caso de las niñas judías, estas representaron más movimientos agresivos en sus figuras que las niñas árabes. En cambio, los niños árabes dibujaron figuras con más emociones positivas que los judíos. Unos datos que explicitan la percepción negativa

que tienen los niños judíos hacia los árabes, en tanto que las actitudes de los niños árabes hacia los judíos son más positivas. Por ende, el hecho de convivir en una ciudad mixta no mitiga las percepciones negativas de los niños judíos hacia los árabes.

Por su parte, a los jóvenes no solo les preocupa la inmigración en general, sino también un grupo de extranjeros en particular. Precisamente, el trato que se dispensa a los buscadores de asilo dentro de su propia comunidad (Warwick, 2008).

Finalmente, las investigaciones realizadas con adultos evidencian que aquellos que tienen una ideología de izquierda se muestran más partidarios de la inmigración (Ayerdi y Díaz de Rada, 2008; Gozávez, 1998). En esta misma línea, los españoles con menos capital cultural están más preocupados por las consecuencias materiales que la inmigración puede acarrear (Ayerdi y Díaz de Rada, 2008). En general, los españoles de alta educación e ingresos –empleados como directivos y profesionales– son más proclives a manifestar un sentimiento antiinmigración que aquellos con bajos niveles educativos e ingresos (Ayerdi y Díaz de Rada, 2008). Además, un 56% de los españoles se declara partidario de limitar la entrada de inmigrantes magrebíes (Gozávez, 1998). Principalmente, por las dificultades que estos atribuyen a su integración: drogas, delincuencia y peleas. No obstante, esta visión se acompaña con el favor de darles los servicios básicos durante su estancia en España.

Por otro lado, Desrues, Jiménez y Molina (2008) encuentran que a medida que las relaciones con los inmigrantes son más frecuentes, las actitudes hacia la inmigración son más positivas y se apoyan políticas migratorias más flexibles. Exactamente, tener amigos, vecinos y compañeros de trabajo inmigrantes, correlaciona con una imagen más positiva de la inmigración y con una mayor aceptación del multiculturalismo.



## 1.7. Educación para la ciudadanía

### 1.7.1 Los prolegómenos de Educación para la ciudadanía en España

En septiembre de 2004, el Ministerio de Educación y Ciencia, consciente no solo de los cambios que estaba sufriendo la sociedad española, sino también de las recomendaciones señaladas por diferentes organismos europeos, inició un proceso de debate y diálogo educativo que culminó en la elaboración del documento ‘Una educación de calidad para todos y entre todos’, donde, ya en su capítulo noveno, se preveía la inclusión de una nueva asignatura dedicada a la enseñanza de valores democráticos (Jares, 2007; Tiana, 2008b). Sin embargo, no fue hasta la entrada en vigor de la LOE –el 3 de mayo de 2006–, cuando dicho presupuesto se formalizó en la introducción de la famosa –y archiconocida– ‘Educación para la ciudadanía’, una de las asignaturas más controvertidas y discutidas de los últimos tiempos, que llegó, incluso, a dividir a la opinión pública en detractores vs. defensores. Aquellas voces que se manifestaron en contra de esta nueva asignatura correspondían a los sectores más conservadores de la sociedad, encabezados por la Conferencia Episcopal Española. Su máxima preocupación, expresada en multitud de ocasiones y en diferentes medios de comunicación, descansó en los contenidos ‘sensibles’ de esta materia, los cuales, además de entrar en contradicción con sus valores y convicciones familiares, vieron como ‘arma arrojadiza’ e instrumento ideológico del Gobierno, para adoctrinar a los jóvenes y perpetuar su continuidad. Quienes así opinan u opinaban en su día, aludían a la supuesta inconstitucionalidad de la asignatura. Apoyados en el artículo 27.3 de la Constitución, hicieron un llamamiento a favor de la objeción de conciencia, argumentando que el Estado no podía imponer una formación de la misma, ya que esta se consideraba un derecho que poseían, única y exclusivamente, los padres (Blanco<sup>2</sup>, 2008; Cañizares<sup>3</sup>, 2008; Del Castillo<sup>4</sup>, 2008; Riu, 2007; Rouco Varela<sup>5</sup>, 2008). Obviamente, el Estado no puede imponer unos determinados criterios morales frente a otros. Sin embargo, esto no significa que no esté autorizado para transmitir valores cívicos, cuyo fundamento queda recogido en el artículo 27.2 de la Constitución, pilar sobre el que descansa la legitimidad de esta área curricular (Fernández-Soria, 2008; Gómez, 2009; Peces-Barba, 2006). Tanto es así, que la antigua Ministra de Educación, Mercedes Cabrera, afirmó que la no asistencia a las clases se consideraría absentismo escolar, ya que esta materia, de carácter obligatorio, era igual de importante que las demás (Díez, 2007).

Así, en vista del revuelo causado, en su primer periodo de aplicación (curso 2007/08) solo siete comunidades autónomas decidieron integrarla dentro de las materias de 3º

---

<sup>2</sup> Presidente del Foro de la Familia.

<sup>3</sup> Cardenal Primado y Arzobispo de Toledo. Presidente de la Conferencia Episcopal Española.

<sup>4</sup> Exministra del Partido Popular.

<sup>5</sup> Cardenal arzobispo de Madrid.

ESO. Entre ellas, Cantabria. Justamente, con su inclusión dentro del currículum escolar, en las etapas de primaria (art. 18.3) y secundaria (art. 24.3), el Ministerio pretendía paliar el atasco que sufría la transversalidad en materia de ciudadanía, pues no debemos olvidar que este tipo de educación venía haciéndose desde la implantación de la LOGSE en 1990 (Jares, 2007; Naval y Ugarte, 2007; Rodríguez, 2007; Tiana, 2008b). Con este diseño legislativo y curricular, se ha creado un espacio de reflexión y estudio cuya única finalidad es dotar a los alumnos de aquellas herramientas que les capaciten para un ejercicio activo de la ciudadanía, en un contexto democrático, plural y abierto. Ahora bien, esto será posible si no existe un pacto social entre las fuerzas políticas y sociales y la participación de toda la comunidad educativa en la tarea compartida de educar.

### 1.7.2. Estado actual de Educación para la ciudadanía: Valores Éticos

Hoy, Educación para la ciudadanía ha desaparecido del currículum escolar en la etapa de secundaria. En concreto, tras la entrada en vigor de la LOMCE que, tras numerosos ajustes, los legisladores decidieron prescindir de esta materia que sus homólogos socialistas introdujeron tras la aprobación de la ley anterior, *id est*, la LOE. Así, el pasado curso fue el último en el que esta asignatura se impartió en las aulas de secundaria de nuestro país. Sin embargo, la LOMCE, sustituye Educación para la ciudadanía por otra asignatura ‘similar’: Valores Éticos. Esta, a diferencia de su antecesora, será optativa. También se prevé su inclusión en todos los cursos de secundaria. Curiosamente, la Ley la inserta, en un marco dicotómico de elección, contraponiéndola con la asignatura de religión. De ahí que los estudiantes, durante la etapa de secundaria, deberán elegir entre cursar Religión o Valores Éticos. Un planteamiento con el que el Gobierno ha intentado atender a la solicitud de los sectores más conservadores de la sociedad que reclamaban su destitución.

### 1.7.3. La investigación sobre Educación para la ciudadanía

#### 1.7.3.1. Revisión de materiales y programas curriculares

Una línea de investigación abierta en el campo de la Educación para la ciudadanía tiene que ver con el análisis de los libros de texto y los programas curriculares de esta disciplina académica. En este sentido, son varios los trabajos desarrollados desde esta perspectiva, tanto en el ámbito internacional como en España.

En Europa, Osler y Starkey (2001) y Luna (2007) examinan los programas de Educación para la ciudadanía en Francia y el Reino Unido en la etapa de secundaria.

Ambos estudios indagan en cómo el currículum trata tres aspectos cívicos: la identidad nacional; el papel de la comunidad; y la diversidad y la cohesión social. Pero además, Luna (2007) explora el concepto de ciudadano proyectado en estos documentos y los principios y métodos que se subrayan. En primer lugar, ambos autores concuerdan que, en el caso de Francia, la identidad nacional y la nacionalidad ocupan una posición central. En este sentido, tanto Luna (2007) como Osler y Starkey (2001) indican que la formación de la identidad nacional se asocia al conocimiento de seis símbolos nacionales: el gorro frigio, la fiesta nacional, la *Marianne*, la bandera, el lema nacional y el himno. Además, esta formación identitaria se complementa con el estudio del preámbulo de la Constitución, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño. En el caso del Reino Unido, aunque la ciudadanía es presentada con una intención claramente inclusiva no se atiende a las minorías ni se discute el papel de la raza y el racismo. En segundo lugar, el papel de la comunidad se reduce al funcionamiento de las instituciones locales; las leyes nacionales; y los derechos y obligaciones, en el caso francés. Curiosamente, este último elemento –los derechos y los deberes– es un punto que ambos programas, el anglosajón y francés, comparten cuando discuten acerca de la comunidad. En tercer lugar, la diversidad y cohesión social en Francia se muestra como un compromiso enraizado en los principios de la república: la libertad, la igualdad y la fraternidad. Sin embargo, en el Reino Unido esta área comienza con el análisis de la discriminación dentro del contexto escolar a través del acoso escolar. Asimismo, se enfatiza el papel de la escuela como institución que debe favorecer la cohesión entre los integrantes de la comunidad.

Por otro lado, Luna (2007) detecta que el concepto de ciudadano expuesto en Francia y en el Reino Unido es diferente. En el caso de Francia, se presenta un concepto de ciudadano enraizado en la Revolución Francesa como matriz de este. El mismo se adhiere a la igualdad de derechos y libertades civiles. En el caso del Reino Unido la idea de ciudadanía se liga a la jurisprudencia y las reivindicaciones obreras. En cuanto a los principios y métodos pedagógicos señalados en el programa francés, sobresale la pretensión de formar el espíritu crítico del alumnado a través de debates argumentados. En el caso del programa inglés, se enfatizan valores como la amistad y el respeto; y como método didáctico, la participación activa. Sobre todo, en actividades locales y de voluntariado.

Davies e Issitt (2005) seleccionan diez libros de texto de secundaria de tres naciones –Inglaterra, Canadá y Australia– dependientes de la Corona británica, con el objetivo de ver qué tipo de contenidos y procesos pedagógicos son acentuados. Estos autores advierten que los manuales ingleses usan un lenguaje más simple y menos técnico que los volúmenes australianos y canadienses. No obstante, casi todos los libros se

centran en promover el conocimiento, la comprensión y la implicación activa del alumnado con fines democráticos. En este sentido, promover la democracia es una de las metas que la mayoría de las guías persiguen. Asimismo, se observa que el contenido se focaliza más en cuestiones nacionales que globales. Uno de los tópicos al que no se presta apenas atención es la diversidad. Por último, la mayoría de los manuales apuestan por una pedagogía a favor del pensamiento crítico, la reflexión y la participación.

Christou y Philippou (2010) revisan los libros de texto de la asignatura de Educación cívica en Chipre junto con las guías docentes y otros textos didácticos empleados en la enseñanza de esta área curricular. Estos autores descubren que la ciudadanía que presentan los libros de textos es fotografiada desde un punto de vista político-legal, subrayando el vínculo que se establece entre el ciudadano y el Estado. Igualmente, los libros de texto dan especial importancia a la Constitución y su articulado. Sobre todo, a aquellos títulos referidos a la libertad. También, a su administración. Cuando se abordan las formas de gobierno son dos conceptos políticos que se tratan a este respecto: el de federación y el de confederación. Asimismo, estos materiales recuerdan la invasión turca de 1974 y las consecuencias que trajo consigo: sufrimiento, pérdida de seres queridos, desplazamientos humanos y la división *de facto* del país. Por último, se proyecta una imagen del buen ciudadano básicamente patriota.

Lindström (2013) analiza los programas oficiales para estudios cívicos de las etapas de preescolar, primaria y secundaria del sistema escolar sueco. En la etapa de preescolar se identifican tres áreas temáticas de instrucción: la convivencia y las relaciones interpersonales; los derechos humanos, y en especial, los derechos del niño; y la búsqueda de información para explorar la realidad. En la etapa de primaria, el número de tópicos aumenta a la vez que cambia su naturaleza. Se observa una primacía de temas de carácter jurídico y político. Se trata la Constitución; el imperio de la ley; los derechos humanos; las libertades y derechos legales; las obligaciones; los partidos políticos; formas de gobierno; y el propósito de las Naciones Unidas. Secundariamente, se habla de la inmigración; la identidad de los jóvenes; la orientación sexual e Internet. En la etapa de secundaria se detecta una diferencia en los contenidos en virtud del itinerario académico escogido, a saber, vocacional o preparatorio para la universidad. Aunque existen unos contenidos cívicos centrales para ambas vías, entre los que se encuentran el estudio de la democracia, los derechos humanos y las finanzas, en el caso de los estudiantes con una orientación universitaria su formación cívica se extiende al estudio de ciertos conceptos relacionados con los métodos y las tecnologías de la información.

En Estados Unidos, Gonzales et al. (2001) estudian el peso que los programas de Educación para la ciudadanía, en la etapa de secundaria, conceden a los derechos, los

deberes, la participación y el papel de las mujeres y las minorías. Estos autores observan la abundancia de referencias a los derechos en contraposición a los deberes y la participación. Es más, este último aspecto está bastante descuidado en los programas. Los derechos parecen ser el tópico central, ofreciendo una visión cívica individualista más que comunitaria, al presentarlos, la mayoría de las veces, en solitario y no ligados a los deberes. Finalmente, de las setenta y siete citas a figuras contemporáneas o históricas relevantes en el campo, sesenta y cuatro fueron atribuidas a hombres americanos de origen europeo. De las restantes, siete personificaron a mujeres americanas de origen europeo, cinco a hombres americanos de origen africano y una a un hombre nativo americano. En concreto, se obvió el papel de las mujeres americanas de origen africano, personajes hispano-americanos y asiáticos de cualquier género. Un dato sorprendente a sabiendas que uno de los objetivos de esta área curricular es promover el conocimiento de los estudiantes y su apreciación por la diversidad.

En un estudio posterior, Gonzales et al. (2004) escrutan la atención que los libros de texto de Educación cívica de secundaria otorgan a los derechos, los deberes y la participación. En general, los derechos reciben una atención significativamente mayor que los deberes. Estos autores contabilizaron un total de 2.102 referencias a los derechos, frente a las 529 referencias a las obligaciones. El foco en la participación ocupó una posición intermedia, con 1.254 referencias, en su mayoría, ligadas a la participación cívica y política a través del sufragio, grupos de interés y el voluntariado.

En Latinoamérica, Astiz (2007) inspecciona los programas oficiales de las asignaturas de Ciencias Sociales y Formación y Ética Ciudadana, así como algunos libros de texto de estas áreas curriculares, empleados en la etapa de primaria, en diferentes aulas de Argentina. Primeramente, observa que el currículum oficial de Formación y Ética Ciudadana gira en torno al aprendizaje de la buena ciudadanía. Para lograr este objetivo, el diseño curricular centra la formación cívica del niño en el desarrollo de la identidad; la promoción de valores como la libertad, la tolerancia y la solidaridad; el conocimiento de las normas sociales y la Constitución; el estímulo de competencias de orden superior como la crítica y la reflexión; y el desarrollo de actitudes éticas. En segundo lugar, descubre, irónicamente, que el término ciudadano solo fue nombrado en dos ocasiones en el citado programa. Del análisis conjunto que hace de los libros de texto de Ciencias Sociales y Formación y Ética Ciudadana detecta que cinco son los temas que sobresalen en ambos tipos de manuales: los derechos, la nación, la democracia, la Constitución y los derechos humanos. Mucha menos atención se puso a la igualdad o los deberes. Por otro lado, Duplá (2003) examina el material curricular de Educación cívica en Chile. Este autor advierte que el propósito central del manual es promover el conocimiento y el respeto por la Ley, las instituciones y el gobierno del

país. De ahí que, se refuercen las responsabilidades y deberes individuales. No obstante, también se tratan los derechos humanos, civiles y la Constitución. Sobre todo, en la etapa de secundaria.

En Asia, Kwan-Choi Tse (2011) compila diez manuales escolares, publicados en dos periodos temporales –entre 1997-1998 y 2003-2005–, con el objetivo de ver posibles cambios en el discurso acerca de la formación cívica en China en la etapa de secundaria. En concreto, se fija en tres dimensiones: el individuo y la sociedad; el desarrollo social y las condiciones nacionales; y las virtudes cívicas. En general, observa grandes cambios en la narrativa en relación a estos contenidos. En cuanto a la primera de estas áreas, el individuo y la sociedad, los volúmenes de reciente publicación, a diferencia de los pasados, enfatizan en mayor medida que los segundos los derechos humanos y los valores de igualdad y respeto. También, ofrecen más información de carácter legal acerca de las consecuencias derivadas del incumplimiento normativo. En cuanto a la segunda área, el desarrollo de la sociedad y las condiciones nacionales, mientras que los viejos manuales condenan el capitalismo y enarbolan el socialismo, los nuevos ejemplares, pese a seguir defendiendo el socialismo, no realizan ninguna crítica contra la economía de mercado. En cuanto a la tercera dimensión, las virtudes cívicas, se percata de que hay ciertas virtudes cívicas que permanecen intactas en ambas ediciones. Estas son: la conciencia legal, los ideales nobles y el espíritu emprendedor. Sin embargo, la moral cívica y la responsabilidad se convierten en temas capitales en los nuevos manuales. Tanto es así, que el patriotismo, la obediencia a la ley, la cortesía, la solidaridad y la amistad están entre las virtudes más ensalzadas.

Por último, Llorent (2008) analiza varios libros de texto editados en Marruecos usados en varios centros de primaria y secundaria del reino alauita. En la etapa de primaria, los manuales insisten en la importancia de la participación del alumnado, principalmente, a través de la elección del delegado de clase. Igualmente, resaltan el valor del respeto y los derechos humanos. Entre los derechos, uno que cobra especial relevancia, es la huelga. En la etapa de secundaria, la mayoría de los textos sugieren métodos didácticos al docente para que aplique en clase, los cuales se fundamentan en la participación del alumnado y el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión. Los temas que con mayor frecuencia aparecen tienen que ver con el estudio del medio ambiente, la violencia de género y la monarquía, siendo este último tópico el que ocupa mayor espacio.

A caballo entre el plano nacional e internacional está el trabajo llevado a cabo por Pérez (2012) quien compara los programas de Educación para la ciudadanía en México y España en la etapa de secundaria. Esta autora aprecia una estandarización de los contenidos expuestos en los planes de estudio de cada país. En concreto, ambos

programas reproducen un modelo cívico que tiende a eliminar rasgos culturales y sociales de base local, como individual, reflejados en el género, la etnia y la clase social. También se atisba un impulso de la participación activa mostrando diferentes canales que promueven la intervención individual aun cuando el proceso en la toma de decisiones dentro de la institución escolar no está tan claro. Además, ambos documentos hacen hincapié en el aprendizaje de los derechos y deberes, también, en el conocimiento sobre las instituciones jurídicas y políticas. De igual modo, se pretende la formación de actitudes y valores encaminados hacia el respeto a la otredad.

En España, todos los estudios llevados a cabo en esta línea se han centrado en el análisis del contenido temático recogido tanto en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas, como en los currículums oficiales y libros de texto de la etapa de primaria y secundaria. En este sentido, comenzaremos presentando los trabajos relacionados con este primer punto y a continuación pasaremos con la exposición de la investigación que ha tomado como objeto el contenido del libro de texto.

Egido (2008) efectúa un análisis del Real Decreto de Enseñanzas Mínimas, dentro del marco de la asignatura de Educación para la ciudadanía, con el objetivo de ver qué tipo de identidad promueve y cómo estas enseñanzas mínimas se desarrollan en los distintos currículos oficiales de las Comunidades Autónomas que integran la sociedad española. La autora descubre que la identidad que impulsa este documento está relacionada con el conocimiento y apreciación tanto de los valores que están en la base de los derechos y deberes –que se derivan de la Constitución y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos– como de los principios democráticos que sustentan nuestro Estado y la Unión Europea. Pero también, se apela a la toma de conciencia de un patrimonio común y de la diversidad social y cultural. En este sentido, se observa que gran parte de las Comunidades Autónomas han respetado en sus currículums las líneas básicas establecidas por el Real Decreto, incluyendo elementos locales, nacionales, europeos y universales. Si bien, las referencias a aspectos autonómicos particulares es un aspecto que se amplía en cada una de ellas. Con todo, es importante notar que en algunas comunidades, entre ellas Cataluña y País Vasco, las citas al Estado español desaparecen en partes sustanciales de sus documentos. Por ejemplo, en Cataluña se enfatizan los derechos y deberes que se derivan de su Estatuto y, en el País Vasco, el acervo cultural y lingüístico propio, así como la historia y patrimonio particular de Euskal Herria. Por último, en las comunidades gobernadas por el Partido Popular se detecta la adición de dos nuevos contenidos vinculados a la identidad: el peligro que supone el nacionalismo y el fanatismo religioso. En suma, la identidad se ha desarrollado de manera diferenciada en algunas Comunidades Autónomas a partir de una educación en valores parciales y

no compartidos, una inclinación ideológica que deja entrever un problema de fondo en nuestra sociedad, esto es, la crisis del Estado nacional.

Por otro lado, Alanís (2007) examina nueve manuales de Educación para la ciudadanía con el propósito de averiguar qué personajes públicos son los más citados y cuáles son los métodos didácticos que se infieren de la redacción. Cinco fueron los personajes más nombrados por este orden: el rey Juan Carlos I de España, los políticos José Luis Rodríguez Zapatero y Adolfo Suárez, el pacifista indio Mahatma Ghandi y el político Felipe González. Este autor evidencia que los manuales apenas invitan a la reflexión y la participación activa del alumnado en el aula como una fórmula para entrenar el espíritu crítico. Tampoco contemplan el uso de otros métodos y artefactos para la enseñanza de la ciudadanía, como las salidas a la comunidad o la filmografía.

Jares (2008) analiza siete libros de texto destinados a la etapa de secundaria. Este autor observa que los manuales contienen una gran disparidad de contenidos mediados por su orientación ideológica. Sin embargo, algunos carecen de un marco conceptual sólido que sustente dichos contenidos. Además, la mayoría de los libros contienen errores conceptuales graves, deformaciones de hechos y conceptos, así como la omisión de información clave. Por ejemplo, no se discuten las causas y las consecuencias de las guerras o no se nombran las instituciones encargadas de la defensa de los derechos humanos. Llamativo es el caso de algunos libros que reproducen conceptos y valores contrarios a los objetivos de la asignatura, tales como el patrocinio a la familia tradicional cristiana. En este sentido, a su juicio, solo la mitad de los manuales seleccionados cumpliría con los mínimos de rigor, coherencia e información necesaria.

Escandell, Ceballos y Páramo (2009) revisan diecinueve manuales de Educación para la ciudadanía con presencia estatal. Sus datos revelan una insistencia reiterativa alrededor de los derechos humanos y las declaraciones confeccionadas *ad hoc*. Igualmente, los textos apelan a ideas como la dignidad, la solidaridad y la igualdad pero sin fundamentar. A este respecto, se intenta que los alumnos tomen conciencia de sus obligaciones éticas. En este sentido, casi todos los manuales ofrecen indicaciones acerca de cómo rectificar la conducta social a la vez que presentan ciertos personajes de referencia moral, bien sea por su trabajo teórico, como Fernando Savater, Victoria Camps o Gandhi; como por quehacer práctico, como Rigoberta Menchu, Nelson Mandela, Martin Luther King o la Madre Teresa de Calcuta. No obstante, las alusiones a pensadores clásicos son prácticamente inexistentes. Estos autores reprueban el enfoque narrativo de los manuales, el cual, a su juicio, no fomenta el espíritu crítico y en muchos casos, carece del rigor requerido, dadas las omisiones y simplificaciones efectuadas. Además, observan que hay dos tipos de



manuales, los que denominan *radicales* y los *liberales*. Los manuales *radicales* ofrecen una ideología acompañada a las directrices legislativas del gobierno en funciones y los liberales se inclinan por lo políticamente correcto desde un plano más neutro, tocando, de un modo vago, ciertos temas de carácter ético o silenciándolos.

García (2009) analiza el contenido de siete volúmenes de Educación para la ciudadanía registrados para la etapa de secundaria. Esta autora observa que todos los libros se ajustan a las enseñanzas mínimas. Respecto a su tratamiento, detecta que, tras el predominio de las explicaciones en relación a ciertos temas, muchas veces se olvida la exposición de las causas y los porqués ligados a su situación y conceptualización en la esfera pública. En esta misma línea, observa que en algunas editoriales ciertos tópicos están ausentes como la Constitución, la participación escolar y los derechos de los consumidores. Asimismo, se aprecia una inclinación sexista inscribiendo ciertas actividades y conductas a un género determinado. Por ejemplo, la ayuda, la afectividad y el diálogo se personifican en figuras femeninas mientras que las actividades deportivas y las contribuciones más importantes a la sociedad se encarnan en figuras masculinas. Cuestión aparte recibe el área de los derechos y deberes, un *corpus* que no está lo suficientemente desarrollado en la mayor parte de los libros. Lo mismo sucede con el origen de los derechos humanos. Lo mismo sucede cuando se discute la democracia helena, en conjunción con la ciudadanía, donde los manuales eluden que tres cuartas partes de la población no forman parte de esa primera ciudadanía. Una debilidad en la fundamentación que se reproduce cuando se abordan los problemas medioambientales, donde la mayoría de las guías escolares descuidan el balance de las políticas medioambientales y las acciones concretas de los gobiernos.

Carrillo (2011) selecciona trece manuales de Educación para la ciudadanía, de cuatro editoriales, usados en Cataluña, en diferentes ciclos educativos, con el fin de saber qué enfoque dan los manuales a los contenidos cívicos. La autora observa diferencias en el tipo de contenidos presentados y en el modelo cívico enunciado en los distintos materiales curriculares. En los ejemplares de la editorial *Enciclopèdia Catalana*, los libros de texto subrayan la formación ética más que política. En este caso se hace hincapié en el saber procedimental y actitudinal y la vivencia de los valores a través de experiencias de aprendizaje-servicio. Por ello, en las guías se promueve la participación y el civismo activo. Aquí, los valores se asocian a los derechos y deberes de una vida en común. En cambio, en la editorial *Barcanova* se intentan estimular la pertenencia a la comunidad así como unos valores cívicos asentados en las exigencias de una democracia activa. Este tipo de manuales se centran en el desarrollo de aquellas competencias centradas en la reflexión, el análisis, el comentario y el debate. Por otro lado, las publicaciones de *Santillana* dan especial relevancia a los derechos

universales, los principios que se conjuguen con los proyectos de felicidad personal y un modelo de ciudadanía cosmopolita. Por último, la editorial *Cruilla* apuesta, en todos sus ejemplares, por una educación básicamente emocional que descuida el tratamiento de los contenidos relativos a la democracia y la ciudadanía. No obstante, sí refuerza los deberes y las normas morales, recordando a sus lectores el deber de cumplir con aquello institucionalmente establecido.

Gómez y García (2012) consultan trece libros de texto, de las editoriales con mayor difusión nacional, para la etapa de secundaria con el objetivo de ver qué mirada dan los materiales a ciertos temas cívicos y la propuesta didáctica que se recomienda en ellos. Dos temas centran su atención: la ciudadanía y la democracia. En primer lugar, los libros que aluden abiertamente a la democracia, la asocian a la ciudadanía a través de la participación y la responsabilidad. Una idea que ligan a la implicación y compromiso activo hacia la política como la organización social. En este último caso, dedicada a la solidaridad. También se tratan las responsabilidades fiscales. En segundo lugar, varios libros no abordan el significado de la ciudadanía, tampoco otros de sus apelativos, como el de ciudadanía global. Mientras que en unos casos esta se asocia a los derechos y los deberes, en otros se hace a la nacionalidad o simplemente con la tarea de pagar impuestos. Por último, aunque los manuales tienen un cierto carácter enciclopédico, encaminado a la adquisición de conocimiento, se aprecian directrices y pautas en la narración encaminadas a la participación activa del alumnado tanto dentro del aula, a través de debates, dramatizaciones y búsqueda de información, como fuera de ella de ella, implicándose en actividades locales.

González (2012) examina el tipo de cultura política proyectada en los libros de texto, aprobados por la Junta de Andalucía, para la etapa de primaria. La inmensa mayoría de estos manuales traza una cultura ligada a la participación no política. Sobre todo, se habla de la participación solidaria y cooperativa, pero, curiosamente, no se dan pautas acerca de cómo poder participar ni de los principales cauces de participación ciudadana. En este sentido, la cultura propiamente política, ligada al conocimiento de la organización jurídica del Estado y sus instituciones, casi no es aumentada en las guías de estudio examinadas para esta etapa.

Tomé, Berrocal y Buendía (2014) examinan todos los libros de texto usados en la ciudad autónoma de Melilla con el objetivo de comprobar qué tipo de valores transmiten estas publicaciones a los estudiantes de secundaria. Estos autores descubren que los valores que más acentúan los manuales son intelectuales no éticos, productivos y de cambio. Estos valores los denominan valores secundarios. Entre ellos se encuentran la reflexión, la lógica en el primer grupo; la riqueza y la utilidad en el segundo; y la innovación en el tercero. Los valores terciarios son los que menos aparecen. Estos se refieren a valores vitales, afectivos, estéticos, de desarrollo personal

y ecológicos. Por ejemplo, la diversión, el placer, el cariño, la belleza, la autorrealización o el ecologismo. En una posición intermedia se encuentran los valores morales y éticos, como el deber, la ayuda y el bien; y los sociales, como la igualdad y el respeto.

Por último, Sánchez y Vargas (2017) recopilan seis libros de texto utilizados en institutos de secundaria de Granada con la intención de visibilizar qué tratamiento dan los ejemplares a seis áreas conceptuales: el cambio social y la participación activa; la igualdad y la dignidad; los derechos humanos y la democracia; el desarrollo; el medio ambiente; y la resolución pacífica de los conflictos. Se evidencia que la mayoría de los manuales ofrecen descripciones bien fundamentadas, con explicaciones adecuadas y detalladas, de tres áreas: el cambio social y la participación activa; la igualdad y la dignidad; y el desarrollo. En cuanto al primer aspecto, se da un papel relevante a la empatía y el cuidado a los demás. Consecuentemente, los manuales defienden la obligación ética y moral de ayudar, y ofrecer oportunidades a las personas más necesitadas. De este modo, la participación se entiende a través del voluntariado. En cuanto al segundo aspecto, se hace un repaso histórico de las personas que han sido estigmatizadas y discriminadas. Así, se ensalzan las contribuciones realizadas por el feminismo y los movimientos sufragistas, así como otros movimientos sociales. Además, la mitad de los libros promueven el respeto a la homosexualidad y recuerdan las desigualdades que, todavía hoy, sufre la mujer. En relación al desarrollo, se habla de la pobreza y las consecuencias de la globalización. A este respecto, algunas publicaciones se aventuran a ofrecer algunas soluciones a estos problemas como el desarrollo de una cultura articulada en torno a la justicia, la paz y la solidaridad. Con un tratamiento moderado, en algunos casos con una buena sustentación pero no siempre lo suficientemente amplia, y en otros, con una fuerte presencia, pero con un tratamiento con alguna carencia argumentativa, están los derechos y humanos y la democracia, y, la resolución pacífica de los conflictos. En cuanto a los derechos humanos y la democracia, se destaca el cumplimiento y el respeto a ambos aspectos. Adicionalmente, se denuncia la situación de injusticia que supone impedir el acceso a los inmigrantes sin documentación y refugiados por ir en contra de los derechos humanos. Finalmente, en la mayoría de los ejemplares, el tema del medio ambiente aparece pero de una manera sucinta y con carencias. Ahora bien, huelga decir que, dos de los materiales hacen una argumentación más prolija acerca del ecologismo. En general, el tema del medio ambiente se enfoca al desarrollo de comportamientos y políticas orientadas al desarrollo sostenible y a la crítica del consumismo y el despilfarro.

### 1.7.3.2. Análisis de las concepciones, actitudes, desarrollo didáctico y su impacto en el alumnado.

Una segunda línea de investigación se ha centrado en explorar las concepciones, opiniones y actitudes en relación a la Educación para la ciudadanía, su desarrollo didáctico en clase, la relación entre la metodología y las concepciones docentes y su impacto

En relación al primer plano, comenzaremos por abordar las concepciones y opiniones de profesores y estudiantes acerca de la Educación para la ciudadanía fuera de nuestras fronteras. Concretamente, en Chile y en Nigeria.

Labraña y Lamilla (2009) entrevistan a doce profesores chilenos de primaria para ver cómo interpretan la formación ciudadana. La mayoría entiende la formación cívica como socialización política, encaminada a la alfabetización política. Los profesores abogan porque los estudiantes aprendan los fundamentos de la Constitución, la democracia, las leyes, el Gobierno y el funcionamiento de los partidos políticos. Sobre todo, con el fin de lograr la adscripción electoral. En este sentido, los profesores sienten que les falta preparación para enseñar ciudadanía en las escuelas; algo que entienden que es responsabilidad de toda la comunidad educativa.

Omo-Ojugo, Ibhafidon y Otote (2009) examinan la percepción de estudiantes y profesores de diferentes etapas escolares en relación a la puesta en marcha de la asignatura de Educación para la ciudadanía en su país. Estos autores observan que mientras que cerca de la mitad de los profesores son conscientes de la presencia de esta materia en el currículum escolar, la mayoría del alumnado ignora su presencia en el programa oficial.

Por otro lado, desde una perspectiva transnacional, Casas et al. (2005) realizan un estudio con padres y profesores, españoles e italianos, con el fin de evaluar el grado de satisfacción de estos dos grupos acerca de la formación cívica que se da en el hogar y en la escuela. Casas y sus colaboradores detectan que los padres con hijos de más edad se muestran más insatisfechos acerca de la formación cívica que reciben sus hijos en las escuelas que aquellos con hijos más pequeños. Además, descubren que el agrado es mayor entre los padres residentes en la capital que entre aquellos que no residen en la capital. Por otro lado, la mayoría de los profesores se manifiesta entre moderadamente y bastante satisfecho con el tratamiento que se da a la educación en la solidaridad y derechos humanos en sus escuelas. No obstante, en el caso de los profesores españoles, este contento varía en función de la titularidad de la escuela. En concreto, los profesores de las escuelas privadas están significativamente más satisfechos, por la orientación que reciben los alumnos en materia cívica en la escuela, que los de las escuelas públicas. Una tendencia similar se aprecia en relación a la

localización espacial de la escuela. Los profesores que no trabajan en escuelas de la capital están menos satisfechos, con la educación cívica que se da en sus centros, que los profesores que trabajan en escuelas de la capital. Por último, estos investigadores pidieron a los profesores que valorasen la formación cívica que los discentes reciben en casa. Los profesores de las escuelas públicas muestran un descontento significativamente mayor, en relación a la orientación cívica que se da a niños y adolescentes en casa, que los profesores de las escuelas privadas. Además, los profesores de la capital se muestran mucho más satisfechos con la educación cívica que se da en el hogar que los profesores que no son de la capital.

En España, las investigaciones llevadas a cabo en esta línea, tras su implantación como materia obligatoria, se han focalizado en la opinión y actitudes de acogida por parte de los profesionales y otros miembros ligados al mundo de educación y la escuela.

Blanco (2007) indaga en las concepciones de 38 futuros docentes de secundaria burgaleses. Sus datos revelan que el 68.4% de los futuros docentes, básicamente, desconoce los fundamentos de esta área curricular. Sobre todo, en relación a sus contenidos. Además, buena parte de ellos considera que levanta bastante recelo social y más de la mitad vaticina que se convertirá en una *maría*. Así, el 73.7% sostiene que su tratamiento debería ser tanto como asignatura específica como de manera transversal. Por otro lado, los temas que consideran más importantes para ser enseñados al alumnado son tres: los derechos y los deberes; la igualdad de género; y la convivencia. En este sentido, el 51.4% nota que necesita formación en contenidos, estrategias didácticas, planteamientos metodológicos y técnicas de evaluación.

Parcero (2009) examina la puesta en marcha de la asignatura en un instituto público de la ciudad de Valladolid. Exactamente, se fijó en las directrices dictadas para su ejecución, los comentarios emitidos en las reuniones y la formación docente. Sus datos revelan que la adjudicación de la asignatura al profesorado fue, en algunos casos, motu proprio, y en otros, asignada para completar el horario. Asimismo, en estas reuniones, se acordó que el manual seleccionado tuviese el mínimo desarrollo teórico posible y que las actitudes del alumnado tuviesen un peso relevante en la evaluación. En cuanto a los comentarios, estos se redujeron al exiguo horario lectivo y lo positivo de su inclusión como materia escolar. Por último, muy pocos profesores asistieron a los cursos de preparación teórica, organizados por el centro, para formarse en principios filosóficos.

Pérez y Vera (2009) analizan las concepciones y opiniones de 13 profesores, de un instituto de secundaria de Alicante, en torno a la formación cívica del alumnado y el ingreso de la asignatura de Educación para la ciudadanía en el currículum escolar.

Uno de los aspectos positivos que resaltan los docentes alicantinos es la formación en valores que promueve la asignatura, ya que, para el 62% de los docentes, los valores que poseen los adolescentes son insuficientes. Sin embargo, solo el 55% de los docentes se considera capacitado para la enseñanza de valores. Por otro lado, los profesores ven que esta asignatura va a ser muy fácil de aprobar, lo cual juzgan como algo negativo.

Arbibay, Celorio, Celorio y López de Munain (2011) estudian las opiniones de un amplio elenco de miembros de la comunidad educativa, de diferentes comunidades autónomas, acerca de la asignatura de Educación para la ciudadanía. La mayoría de los encuestados, cuando se les pregunta acerca de 'Educación para la ciudadanía', lo asocian inmediatamente con la asignatura. Aunque consideran que esta materia aborda temas imprescindibles y es muy importante, la inmensa mayoría estima que debería ser una asignatura de carácter transversal. Además, varios encuestados informan que en los centros escolares se ha acogido con una actitud de indiferencia y escepticismo por parte del profesorado. En este sentido, advierten que la falta de formación específica, el escepticismo y la ideología particular del profesorado pueden ser serios obstáculos que dificulten su correcta implantación. En general, se aprecia una percepción de la misma como una asignatura que va a pasar a ser una *maría*. Curiosamente, son los participantes de este estudio, con una vinculación cristiana, los que señalan la baja utilidad de esta asignatura. Por otro lado, tres son los aspectos en los que el profesorado ve que necesita formación: valores, metodología y conocimientos teóricos. En este último caso, sobre los derechos y los deberes; la convivencia; la interculturalidad; y la paz.

Estellés (2013) entrevista a nueve profesores universitarios en cuyas guías docentes se hace alusión a la formación cívica. Para la mayoría de estos docentes, la Educación para la ciudadanía debe consistir en la adquisición de conocimiento de carácter político y, secundariamente, social. Pero también, consideran que debe promover la participación activa y el desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, varios profesores afirmaron que ciertos temas sociales controvertidos solo deben ser aprendidos en el hogar. Por otro lado, todos se fijaron en la escuela como el lugar principal de aprendizaje cívico, aunque también indicaron otros contextos como, la familia, el entorno, los medios de comunicación y la universidad. Además, quienes conceptualizaron la ciudadanía como un conjunto de responsabilidades y como participación, señalaron en mayor medida la familia, la escuela y los medios de comunicación, como los lugares principales de formación, frente a aquellos que la entienden como identidad o un conjunto de derechos.

El segundo plano de exploración hace referencia a cómo la asignatura se implementa en el aula. En concreto, cuál es la metodología, el enfoque didáctico y los contenidos

que los profesores dan sus clases. En este sentido, comenzaremos presentando los estudios efectuados fuera de nuestro país en aulas de secundaria.

Losito y Mintrop (2001) analizan cómo los profesores de varias naciones occidentales conciben la ciudadanía y la desarrollan en sus clases. Exactamente, articulan su exploración en torno a los siguientes ejes: la confianza percibida; los tópicos cubiertos en clase; la seguridad en la enseñanza de diferentes unidades conceptuales; la evaluación; áreas de mejora; su lugar en el currículum; y la instrucción. En primer lugar, la mayoría de los profesores se sienten con bastante confianza en la enseñanza de la Educación para la ciudadanía. En este sentido, la confianza no parece estar relacionada con la experiencia profesional como enseñante en general ni como docente de ciudadanía en particular. En segundo lugar, tres fueron los tópicos que consideraron más relevantes: la historia; los sistemas políticos; y los derechos humanos y del ciudadano. Por el contrario, uno de los tópicos que estimaron como irrelevante y al que casi no dieron cobertura fue la inmigración. En tercer lugar, cinco fueron los temas con los que se sienten más seguros a la hora de enseñar: la historia nacional; los derechos de los ciudadanos; los derechos humanos; la igualdad de oportunidades; y los medios de comunicación. En cuarto lugar, el método de evaluación más popular en todos los países fue el examen. En quinto lugar, tres áreas son en las que ellos creen que se deben mejorar: la disposición de mejores materiales y libros de texto; formación teórica; y más tiempo de instrucción. En sexto lugar, la mayoría de los docentes se lamenta del precario estatus de esta disciplina en el entorno escolar. Además, los profesores, en general, apuestan por la misma modalidad curricular con la que esta está en el programa oficial. En séptimo lugar, la mayoría de los profesores admite que la transmisión de conocimiento es el método más prevalente de instrucción en detrimento de la participación y el desarrollo del pensamiento crítico.

Araújo-Olivera et al. (2005) pasan una encuesta a 647 estudiantes mexicanos con el propósito de ver cómo la disciplina de Formación Cívica y Ética se desarrolló en las escuelas de secundaria. Los resultados de su estudio evidencian que la asignatura apenas ha ayudado a dialogar e intercambiar ideas en clase. Según los estudiantes, las situaciones formativas que requieren de su participación y de un debate razonado, no se han trabajado lo suficiente.

Evans (2006) compara cómo se lleva a cabo la enseñanza cívica en varias escuelas inglesas y canadienses. En concreto, se fija en tres áreas: los objetivos de aprendizaje perseguidos, las prácticas pedagógicas implementadas y los enfoques de evaluación asumidos. En cuanto a los objetivos, la mayoría de los profesores enfatizan la adquisición de conocimiento como un objetivo capital en esta disciplina curricular. Secundariamente, se encuentran otros fines como, estar informado sobre cuestiones

cívicas y conseguir la implicación ciudadana. En cuanto a las prácticas pedagógicas, la mitad de los profesores ingleses y un tercio de los canadienses indicaron que promovían un ambiente didáctico que animaba la implicación de los estudiantes en clase, a través de la discusión, la elaboración de proyectos y su participación en la toma de decisiones y elaboración de las normas de clase. Asimismo, cuatro temas fueron los que los profesores dieron más importancia en clase: los derechos y las responsabilidades, los procesos democráticos, las formas de participación política y los eventos actuales. En cambio, dos temas fueron a los que menos atención pusieron: las estructuras del Gobierno y la Constitución. En cuanto a la evaluación, el método que primó fue el ensayo.

Akar (2006) entrevista a cuatro profesores de secundaria, de tres escuelas privadas del Líbano, como más de diez años de experiencia en la enseñanza de la ciudadanía acerca de tres áreas: el currículum, el estilo de enseñanza y los valores transmitidos. En relación al currículum, la mayoría de los profesores señala que la Educación cívica está diseñada, fundamentalmente, para la enseñanza de las leyes y la estructura del Gobierno. También, los derechos humanos. En este sentido, informan que el contenido invita más al aprendizaje memorístico que a la reflexión y la participación. En relación al estilo de enseñanza, parte de los profesores se decantan por una metodología tradicional que desatiende el pensamiento crítico, mientras que otros apuestan por una pedagogía más participativa, sustentada en la reflexión, el diálogo y la implicación del alumnado. En relación a los valores que son promovidos, destaca el impulso a los valores humanos y democráticos como, el respeto a la libertad de pensamiento y credo; y el estímulo a la participación democrática en la creación de las leyes.

En un estudio posterior, Akar (2007) explora cómo se desarrollan las clases de Educación cívica, en dos escuelas privadas de la ciudad de Beirut, desde el punto de vista de 31 estudiantes de 15-16 años. Para los alumnos las lecciones que les resultaron más interesantes fueron las drogas y el medio ambiente. Sin embargo, la democracia fue el tema con el que más disfrutaron, considerándolo uno de los tópicos más relevantes de los estudiados. Sobre todo, porque la democracia, traducida en la participación, es algo que afecta a su vida diaria. Aún así, los discentes consideran que en clase prima la memorización frente a la comprensión. En este sentido, señalan que les gustaría que hubiese más participación en el aula, a través de proyectos u otro tipo de actividades. Igualmente, creen que los métodos pedagógicos tradicionales son los que imperan en sus clases con muy pocas oportunidades para el debate, que, según ellos, cuando estos se han ejecutado, han sido bastante caóticos y agresivos. Finalmente, los educandos piensan que varios de los tópicos trabajados en clase son repetitivos, por haber sido estos estudiados previamente en el centro.



En un tercer estudio, Akar (2012) vuelve a examinar las prácticas de enseñanza en el aula, en dieciséis escuelas privadas libanesas, a partir del análisis discursivo de diecinueve profesores de secundaria. En general, los profesores argumentaron que el aprendizaje se fundamentaba en el análisis, la comprensión y la discusión de ciertos temas, aunque algunos, suscribieron que ciertos tópicos necesitan ser memorizados como los derechos humanos, algunas leyes y los sistemas de gobierno. En relación a los debates, la mayoría se describió como un mero guía que asumía un papel neutral. Por otro lado, apuntan que los libros de texto enfatizan valores democráticos y nacionales, a la vez, que repiten cuestiones que ya han sido enseñadas y otras que no vinculan con la realidad del alumnado. Aunque casi todos los profesores se sentían con seguridad para la enseñanza cívica, ninguno había recibido enseñanza específica. Uno de los hándicaps que encuentran para la enseñanza cívica es la propia cultura escolar. En este sentido, algunos informaron que la dirección escolar les prohibía hablar de política en clase. Este autor encontró, además, que, aquellos profesores con una noción de ciudadanía más minimalista optaban por pedagogías más pasivas, inclinadas al aprendizaje teórico y memorístico y con pocas posibilidades para la discusión.

Sáenz (2007) entrevista a nueve profesores que impartían la asignatura en diferentes institutos públicos de la ciudad de Londres. La mayoría de los profesores de Educación para la ciudadanía considera un problema carecer de profesionales especialistas. Máxime, cuando se encargan de ella profesores que o bien no tienen una idea clara del programa, o bien no se muestran entusiasmados con su enseñanza, al habérsela sido impuesta. Además, consideran que los materiales curriculares de que disponen son poco útiles, ya que no logran captar la atención de su alumnado. Por otro lado, las actividades participativas que suponen discusión, trabajo cooperativo, debates y presentaciones orales constituyen el método principal de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, todos los docentes encontraron vital recibir formación específica en cuanto a la asignatura. Aparte, creyeron que era necesario que la asignatura tuviese más apoyo por parte de las autoridades de modo que mejorase su estatus y tanto profesores como estudiantes la tomaran más en serio.

En un estudio similar, Schulz et al. (2010) exploran la opinión de los profesores, de más de treinta países, acerca de los objetivos de enseñanza que consideran más relevantes y su confianza. Los objetivos que los profesores consideraron más significativos fueron cuatro: la promoción del conocimiento acerca de las instituciones sociales, políticas y cívicas; el desarrollo de habilidades y competencias en la resolución de conflictos; el conocimiento acerca de los derechos y deberes cívicos; y el impulso del pensamiento crítico. Por último, los profesores se sienten con más confianza para la enseñanza de aquellos temas vinculados con: los derechos y

responsabilidades de los ciudadanos; los derechos humanos; la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres; y el medio ambiente.

En España, la investigación empírica en torno a su implementación se ha desarrollado a través de la observación y entrevistas a profesores de secundaria que impartían la asignatura.

Martí (2008) observa un aula de secundaria de un colegio religioso de Badajoz. Este autor evidencia que el profesor promueve el debate en clase lanzando preguntas que animan a la discusión e intercambio de opiniones. En este sentido, detecta que el profesor asume un papel secundario en las discusiones, limitándose a conceder la palabra y alentando la implicación de los alumnos más tímidos. Martí (2008) completa su observación con algunas preguntas no sistemáticas al docente y a los discentes. En el primer caso, el docente considera que sí adoctrina, ya que a veces se ve incapaz de desvincular su forma de ver la vida cuando trata ciertos temas. Por otro lado, percibe que esta asignatura tiene el mismo valor académico que el resto. Sin embargo, cuando los alumnos toman la palabra, alguno señala que los deberes de otras asignaturas tienen preferencia a los de esta. Por ejemplo, los de Matemáticas. Asimismo, se quejan de la sobrecarga de trabajos que les mandan. También, consideran que debería ser optativa, pero aún así, indican que sí se matricularían.

Martín (2008) observa un aula de secundaria de un instituto público de Sevilla. Este autor, al igual que Martí (2008), detecta que la metodología activa es el estilo pedagógico que domina. En concreto, repara que las clases comienzan con una teatralización y un diálogo para entrenar la comprensión. Después, los alumnos trabajan en pequeños grupos, donde buscan datos y elaboran un pequeño ensayo que comparten con el resto de compañeros, ya en el gran grupo. Este investigador percibe que toda la ejecución didáctica se fundamenta en el diálogo, el respeto a la opinión de los demás, el intercambio de ideas y el impulso del pensamiento crítico. Por último, se fija en ciertos temas que son cubiertos en clase, entre ellos, la Constitución, la democracia, los derechos humanos, la paz, la pobreza y el medio ambiente.

Meana (2008) observa a dos profesores de secundaria de un instituto público de Asturias. En la primera aula, descubre que la participación y el debate están mediados por las nuevas tecnologías. La creación de un blog sirve como punto de encuentro, y canal abierto, para la comunicación y el aprendizaje. Entre los temas que se tratan en el aula están la eutanasia, la situación de la mujer y la guerra de Irak. En este sentido, encuentra que los temas que plantean cuestiones morales y aquellos relacionados con la ciudadanía activa, son a los que más peso se da. Al igual que Martí (2008) plantea algunas preguntas fortuitas a los alumnos. Estos le comentan que Educación para la ciudadanía es una asignatura útil, que siempre aprenden algo,

que no les cuesta participar y que es entretenida. En la segunda aula que observa, la *praxis* es similar. Aunque sin influencia de las TIC. El coloquio forma parte de la actividad principal. No obstante, en este caso se conjuga con proyecciones de materiales de algunas organizaciones, como Amnistía Internacional y ACNUR, y películas. Finalmente, distingue varios tópicos trabajados en clase como, el acoso escolar, la inmigración, el concepto de ciudadano, los derechos y deberes y la sexualidad.

González (2009a) lleva a cabo una investigación con 27 profesores de secundaria catalanes licenciados en Humanidades, Filosofía y Letras, Geografía e Historia, Ciencias de la Información, Ciencias Políticas y Estudios Eclesiásticos. De estos, la mitad de ellos impartía la asignatura de Educación para la ciudadanía. En concreto, su estudio gira en torno al conocimiento, valoración, finalidades, contenidos, didáctica, problemas, formación y estrategias de evaluación ligadas a la asignatura de Educación para la ciudadanía. En primer lugar, la mayoría de los profesores conocía la asignatura propuesta por el MEC, valorándola el 70.4% como muy importante. Entre sus responsables, el 72.7% eligió impartirla. En segundo lugar, cuatro son las finalidades principales que, a su juicio, debe perseguir la asignatura: el desarrollo del espíritu crítico, la transmisión de valores democráticos, el aprendizaje de la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía. En tercer lugar, los conceptos que valoran como más importantes para enseñar son: la responsabilidad, la democracia, los derechos humanos, la tolerancia, la convivencia y los valores. En este sentido, González (2009a) descubre que la valoración de la democracia, los derechos humanos y los deberes cambia en función de la formación académica de origen. Sorprendentemente, para todos los grupos la democracia es un concepto capital a enseñar en las clases de Educación para la ciudadanía a excepción de los licenciados en Humanidades que no lo consideran importante. Sin embargo, estos, a diferencia de los primeros, estiman trascendental el aprendizaje de los deberes cívicos. En cuanto a los derechos humanos, mientras que para los licenciados en Geografía e Historia, Filosofía y Letras y Estudios Eclesiásticos es un tema notable, para los licenciados en Humanidades, Ciencias de la Información y Ciencias Políticas es un tópico, más bien, secundario. Por el contrario, los conceptos que los profesores, en general, ven como menos importantes tienen que ver con las elecciones, el patrimonio y la Ley. En cuarto lugar, las dos estrategias de enseñanza más usadas y mejor valoradas fueron: la elaboración de proyectos y la lectura de noticias en clase. Las que menos aprobación y uso tuvieron fueron: la lectura del libro de texto y la exposición del profesor. Sin embargo, para los licenciados en Ciencias Políticas, la clase magistral tiene para ellos un valor didáctico primordial. En quinto lugar, tres son los problemas que identifican que interfieren en la enseñanza cívica: la baja carga horaria, la densidad del programa y el número de alumnos por aula. En sexto lugar, los profesores son conscientes de

las lagunas en su formación. Por ello, más de la mitad reconoce que debería mejorar en el conocimiento de otros métodos y estrategias pedagógicas. Además, varios profesores consideran que el docente de Educación para la ciudadanía debe ser una persona que posea experiencia en áreas afines a la asignatura. Por último, la estrategia de evaluación más usada es la realización de proyectos, la que menos, el examen. Una vez más, los licenciados en Ciencias Políticas, a diferencia de los demás, usan más y estiman como relevante el empleo de pruebas escritas.

En un segundo estudio, González (2009b) examina a 24 profesores de secundaria catalanes. Como en su estudio inicial, la mitad de los participantes impartían la asignatura y la otra mitad eran titulares de otras áreas del departamento de sociales. Esta vez se focaliza en estudiar cuatro aspectos: la finalidad de la asignatura, los temas, las estrategias de enseñanza y el papel del libro de texto en el aula. Sus hallazgos, muy próximos a su investigación preliminar, muestran que cuatro son las finalidades que deben orientar la formación cívica: el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje de la convivencia, la promoción de valores democráticos y el ejercicio de la ciudadanía. Por otro lado, los tres temas que consideran más importantes y que, por tanto, se deben enseñar fueron: la responsabilidad, la democracia y los derechos humanos. Con menor frecuencia se encontraron los valores, la tolerancia y la participación. Respecto a las estrategias de enseñanza, otra vez, fue la elaboración de proyectos la técnica más usada. Por último, la mayoría de los docentes no se sirvió del libro de texto para impartir sus clases. Los motivos fueron los siguientes: su desequilibrio interno –o son muy densos o muy infantiles–; problemas en el diseño; es una simple guía y no un referente; su utilidad se reduce para ubicar fuentes en momentos puntuales.

Posteriormente, González (2012) vuelve a explorar las concepciones y prácticas de enseñanza de profesores de Ciencias Sociales y Educación para la ciudadanía catalanes en la etapa de secundaria. En este caso, se fija en sus representaciones acerca de la participación, las estrategias de enseñanza y evaluación. En concreto, la participación es entendida de dos maneras, como atributo de la clase y como un aprendizaje para la acción ciudadanía. Mientras que la primera acepción aludiría a la dinámica desarrollada en el aula, la segunda atendería a la propia formación personal. Sin embargo, la participación como concepto no parece ser un tema excesivamente importante para el profesorado. En segundo lugar, dos fueron las estrategias didácticas que los profesores más emplearon en clase: la elaboración de proyectos y los dilemas morales. Las que menos: la exposición docente y la lectura del libro de texto. Por último, la estrategia de evaluación principal de la que se sirvieron los profesores para poner la nota a su alumnado fue la elaboración de proyectos.

Do Patrocínio (2010) entrevista a 17 profesores que impartían la asignatura de Educación para la ciudadanía en centros públicos y privados emplazados en la ciudad de Madrid. En concreto, esta autora se detiene en explorar los siguientes aspectos vinculados a su funcionamiento: organización; libro de texto; metodología; evaluación; la situación de la disciplina; y las necesidades formativas. En relación a la organización, el 58.8% de los profesores señaló que la impartía por decisión propia, frente a un 41.2% que se hizo responsable de ella por imposición del departamento. En este sentido, es importante destacar que entre aquellos a los que se impuso su titularidad, el 42.8% declaró que la aceptó con desagrado y otro 42.8% informó que su inclinación personal fue, más bien, neutral. En cuanto al libro de texto, el 70% indicó que usa el libro de texto en sus clases junto con el alumnado si bien, un 30% mentó que lo tiene como mero apoyo. En cuanto a la metodología, todos afirmaron llevar a cabo una praxis participativa sustentada en el debate y la discusión. En cuanto a la evaluación, la mayoría señaló el uso de exámenes escritos para la evaluación de los conocimientos, según ellos, por tener que cumplir con las normas oficiales. En relación a la situación de la disciplina, el 41.2% apunta que la asignatura debería ser tanto independiente como transversal en el currículum de secundaria. No obstante, un 23.5% pensó que lo mejor sería que fuese meramente transversal. Además, más de la mitad de los docentes aseguró no saber nada acerca de la mecánica de esta asignatura tanto en otros centros de la comunidad como de otros países. Finalmente, el 88% confesó que era necesario recibir más formación. Sobre todo, en cuanto a metodología e intercambio de ideas, materiales y experiencias con otros profesionales.

Canal y Sant (2012) entrevistan a siete profesores de secundaria catalanes, cuatro de ellos de Ciencias Sociales y tres de Educación para la ciudadanía, con el objetivo de comprobar cómo enseñan la participación en sus clases y cuáles son sus limitaciones. Estos autores descubren que la mayoría de los docentes enseñan la participación desde una perspectiva crítica. Para ello, seleccionan contenidos que versan sobre problemas sociales actuales. Sin embargo, dos de los profesores de Educación para la ciudadanía afirmaron ceñirse exclusivamente al currículum. Es más, estos manifestaron no tener ninguna voluntad en tratar problemas sociales. En este sentido, mientras que todos los profesores de Ciencias Sociales realizaron actividades de trabajo comunitario, ninguno de los docentes de Educación para la ciudadanía utilizó esta estrategia. En cambio, ambos emplearon los debates espontáneos. También, algunos llevaron a cabo simulaciones en clase. Además, dos profesores de Educación para la ciudadanía utilizaron en sus clases mecanismos de participación propios de la estructura escolar como, la elección de delegados o el consejo escolar. Entre las limitaciones, destacan cinco: la creencia de que la escuela pueda tener un impacto efectivo y real en el alumnado, problemas de disciplina, amplitud del currículum, dificultad de que la escuela se abra al entorno, y carencias en su propia formación.

Paralelamente, mención especial reciben otro tipo de estudios, llevados a cabo con docentes en formación, que indagan en las concepciones de estos profesionales –en servicio o preservicio– acerca de cómo se debe enseñar la ciudadanía en las aulas de secundaria.

Lawson y Edmons (2001) examinan cómo 138 estudiantes de profesor del Reino Unido sienten que la ciudadanía debe ser enseñada en clase y cómo ellos la han enseñado durante su fase en prácticas. Todos los docentes mencionaron metodologías que invitan a la participación como, el *role-playing*, el debate, la discusión y la visita de ponentes a clase. Cuando ellos tuvieron que impartir docencia en las escuelas, algunos informaron que habían enseñado lecciones usando técnicas participativas, como las simulaciones y el *role-playing*. En este sentido, una de las dificultades que encontraron estos profesionales fue mantener el entusiasmo de los estudiantes hacia estas técnicas de aprendizaje. Curiosamente, algunos de los participantes de este estudio señalaron que varios docentes habían desaprobado sus métodos de enseñanza, articulados en la discusión y el debate, por haber mermado el trabajo escrito de los alumnos en sus cuadernos.

Killeavy y Clarke (2002) estudian a un grupo de docentes irlandeses, licenciados en Humanidades y Lengua, que estaban tomando el curso de Educación cívica, política y social, con el objetivo de conocer su percepción acerca de las estrategias pedagógicas que consideraban más importantes para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía. Para estos docentes los métodos tradiciones de enseñanza como, la dependencia del libro de texto, la memorización, el trabajo pasivo y la lección formal, no encuentran su favor. Por el contrario, las estrategias que facilitan la participación activa del alumnado son aquellas que consideran más adecuadas, tales como, el debate y el trabajo cooperativo en pequeños grupos. No obstante, los docentes señalan cuatro motivos que inhiben y dificultan la implementación del aprendizaje activo: la disciplina del alumnado; la organización física del aula; el tiempo asignado en el horario a la materia; y la creencia extendida, entre los estudiantes, de que no es una asignatura importante.

También, son de destacar otras incursiones que se han propuesto indagar en cómo se desarrolla la ciudadanía en otras clases de secundaria, que sin ser específicas a esta materia, se proponen, de algún modo, la formación cívica del alumnado.

En este sentido, un grupo de investigaciones toca el tratamiento de temas controvertidos (Ho, 2010; Oulton, Day, Dillon y Grace, 2004; Torney-Purta 2002b).

Oulton, Day, Dillon y Grace (2004) analizan las prácticas y opiniones de los profesores, de escuelas estatales e independientes de Inglaterra, en relación a la enseñanza de cuestiones controvertidas en el aula. Sus resultados evidencian que los

profesores concuerdan en la identificación de ciertos tópicos sensibles. Estos temas aluden a la sexualidad, el acoso escolar, las drogas, la discapacidad, la eutanasia y el bienestar animal entre otros. A este respecto, la mayoría de los profesores indicó que enseñaba estos tópicos a través de la discusión y el *role-playing*, y, con el soporte de otros materiales impresos, vídeos e Internet. En este sentido, los docentes informan que la frecuencia con la que enseñan cuestiones controvertidas es alta. No obstante, encuentran algunos óbices a su enseñanza. Por ejemplo, la falta de materiales didácticos apropiados, la carencia de no disponer de una guía adecuada acerca de su enseñanza y la escasez de tiempo. Asimismo, la vasta mayoría indicó que nunca había recibido entrenamiento formal en la enseñanza de cuestiones controvertidas.

En cambio, Ho (2010) y Torney-Purta (2002b) encuentran que los estudiantes de secundaria, singapurenses y estadounidenses, tienen muy pocas ocasiones en clase para discutir cuestiones controvertidas.

Por otro lado, Hahn (1999) examina la opinión de los adolescentes, procedentes de seis países –Reino Unido, Alemania, Dinamarca, Holanda, Australia y Estados Unidos– acerca de la experiencia didáctica percibida, en las aulas de secundaria de sus escuelas, con independencia de si fuesen estas las clases de ciudadanía o no. En general, la mayoría de los estudiantes de todos los países opinó que en sus clases el clima era abierto. Es decir, que los profesores les animaban a expresar sus puntos de vista y, al mismo tiempo, respetaban sus opiniones. Igualmente, la mayoría de los educandos consideró que la forma de enseñanza les impulsaba a formar su propio criterio y a hablar libremente acerca de las cuestiones tratadas. No obstante, los estudiantes australianos, británicos y norteamericanos se sintieron menos libres a expresar sus opiniones cuando estas discrepaban con las del profesor que los estudiantes daneses, alemanes y holandeses. De igual modo, los estudiantes australianos, británicos y norteamericanos se sintieron menos cómodos en clase expresando su punto de vista, cuando este era contrario al del profesor, que sus homólogos daneses, alemanes y holandeses. Por otro lado, más de la mitad de los estudiantes estimó que en clase a menudo se discutían cuestiones sociales, políticas y económicas controvertidas. No obstante, se encontraron diferencias entre países. Los adolescentes norteamericanos y daneses indicaron, en mayor medida que los adolescentes australianos, británicos, holandeses y alemanes, que en sus clases se discutían con frecuencia tópicos sensibles.

Prior (1999) explora las concepciones de más de sesenta profesores australianos, del estado de Victoria, acerca de sus capacidades para la enseñanza de la ciudadanía y de los métodos pedagógicos que emplean. La mayoría de los docentes admite un déficit en sus aptitudes para la enseñanza de esta área, indicando, al mismo tiempo, una falta de preparación. Asimismo, muestran un enfoque tradicional en la enseñanza alejado

de las prácticas democráticas, las cuales no saben cómo integrar en el aula. Algo que se agrava, a su juicio, por la falta de una enseñanza apropiada y la carencia de recursos suficientes para promover el aprendizaje.

Kahne, Rodriguez, Smith y Thiede (2000) observan varias clases de estudios sociales, en la ciudad de Chicago, con el fin de comprobar las oportunidades que los estudiantes de secundaria tienen para formarse como ciudadanos. Estos autores encuentran que los profesores ofrecen muy pocas oportunidades a los alumnos en clase para experimentar la democracia, desarrollar un pensamiento de orden superior y participar como sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Martin y Chiodo (2007) entrevistan a nueve profesores de secundaria, de escuelas rurales de Estados Unidos, con el propósito de conocer cómo ellos enseñan ciudadanía en el aula. Todos los profesores señalaron el uso del libro de texto y lecturas como parte de las actividades de clase. Sin embargo, ellos también mencionaron el uso de simulaciones. Por ejemplo, imitando tareas del senado o de una campaña electoral. Igualmente, indicaron que ellos animaban a la opinión divergente en clase, permitiendo que los estudiantes formasen su propio punto de vista. Sobre todo, a través de la investigación.

Ubicándonos en un segundo nivel, encontramos otro grupo de investigaciones que revelan que las concepciones de los docentes acerca de la ciudadanía median en sus prácticas didácticas. Precisamente, este aspecto ya se adelantó en el trabajo de Akar (2012) presentado con anterioridad.

Sim, Print y Merrit (2004) estudian a dos profesores de secundaria de Singapur. Estos autores descubren que sus nociones de ciudadanía influyen en su estilo de enseñanza. Precisamente, el docente que concibió al buen ciudadano como alguien informado y reflexivo, que tiene interés en los asuntos públicos de la comunidad y es capaz de pensar críticamente, articuló sus clases a partir de debates y pequeños grupos de trabajo cooperativo. Fundamentalmente, con el fin de incrementar la capacidad de los estudiantes para pensar críticamente y razonar. El otro docente, que entendió la buena ciudadanía como alguien que cumple las leyes y comparte unos valores patrios, se alejó de los presupuestos didácticos participativos. En concreto, sus clases se organizaron a través de actividades para conectar al estudiante con el mundo exterior, sirviéndose de vídeos, fotografías y lectura de periódicos. Para este profesor, el viaje de estudios es la mejor práctica pedagógica.

Leenders, Veugelers y De Kat (2008) examinan a 254 profesores de secundaria, de escuelas académicas y vocacionales holandesas, titulares de Lengua y Literatura, Economía, Ciudadanía y Arte con el fin de detectar posibles vínculos entre sus nociones de ciudadanía y su práctica didáctica. Estos autores encuentran tres



nociones de ciudadanía prevalentes en el imaginario de los docentes. La primera, una ciudadanía de *adaptación*, que enfatiza la transmisión como método pedagógico. La segunda, una ciudadanía *individualizada*, que acentúa la comunicación, la reflexión y la discusión como modelo didáctico. La tercera, una ciudadanía *democrática crítica*, que fomenta el pensamiento crítico, el desarrollo de valores –como el cuidado y la solidaridad–, la comunicación y la participación activa del alumnado como método. Igualmente, distinguen tres objetivos educativos. El primero, se refiere a la *disciplina y la adaptación*. Este contempla objetivos como la obediencia y las buenas maneras. El segundo, se refiere al *compromiso social*. Este comprende muestras de respeto hacia los demás y la solidaridad. El tercero, se refiere al *pensamiento crítico y la autonomía*. Este objetivo alude a la formación de la propia opinión y el manejo de la crítica.

Sus resultados evidencian que el 53% de los profesores adoptan una visión de la ciudadanía democrática, frente a un 29% que asume una posición de adaptación y un 18% individualizada. En este sentido, los profesores con una visión de adaptación encuentran el desarrollo del pensamiento crítico como un objetivo menos importante que los profesores democráticos e individualizados. Por otro lado, los profesores que favorecen una ciudadanía individualizada encuentran el compromiso social menos importante que los profesores orientados por la democracia y la adaptación. Asimismo, los profesores que promueven una ciudadanía democrática encuentran la disciplina menos importante que los profesores con una inclinación individualizada y de adaptación.

Aparte, estos autores encontraron que los profesores, con un sesgo cívico de adaptación y democrático, prestaron más atención en sus clases al desarrollo de la competencia social y la preocupación por los otros y la sociedad global, que los profesores con una disposición individualizada. Además, en cuanto al tipo de escuela, detectaron que las escuelas académicas encontraron el desarrollo del pensamiento crítico como el objetivo más importante, mientras que las vocacionales consideraron el compromiso social y la disciplina como los más relevantes. Por último, en cuanto al perfil docente, observaron que los profesores de Ciudadanía están más orientados hacia la ciudadanía democrática.

Peterson y Knowles (2009) indagan en las concepciones de 149 estudiantes, procedentes de trece instituciones de Educación Superior del Reino Unido, que estaban tomando el curso de especialización en Educación cívica. Para la mayoría de estos futuros docentes la Ciudadanía debería ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de participación y acción responsable. En concreto, para estos estudiantes, el concepto de ciudadanía activa que mantienen se traduce en una situación didáctica que promueve el debate, la discusión y el *role-playing*.

Por último, un cuarto plano de indagación se refiere a los efectos que la Educación para la ciudadanía produce en el alumnado.

Fairbrother y Kennedy (2011) estudian la influencia de la situación de Educación para la ciudadanía, como asignatura como obligatoria e independiente, sobre el conocimiento cívico, democrático y patriotismo en adolescentes de varias naciones internacionales. Sus resultados evidencian que en aquellos países donde Educación para la ciudadanía es una asignatura obligatoria los adolescentes exhiben un mejor conocimiento cívico, democrático –acerca de los ideales y amenazas de la democracia– y actitudes patrióticas. Los adolescentes de países donde la asignatura es un área independiente muestran un mayor conocimiento cívico y más actitudes patrióticas que los adolescentes residentes en otras naciones donde esta materia no es independiente.

Hoskins, Janmaat y Villalba (2012) en una exploración con adolescentes de 14 años, de cinco naciones europeas –Finlandia, Inglaterra, Alemania, Italia y Polonia–, encuentran que el número de horas destinadas a la Educación para la ciudadanía en el currículum escolar no tiene ningún efecto sobre el aumento de su conocimiento cívico.

Martens y Gainous (2013) indagan cómo la Educación para la ciudadanía se enseña en las clases americanas de secundaria, tanto específicas de esta área como centradas en otras áreas sociales, viendo el efecto que el estilo de enseñanza tiene en el conocimiento político, eficacia interna, eficacia externa e intención de voto en el alumnado. Estos autores descubren cuatro estilos de enseñanza. El primer estilo lo denominan enseñanza *tradicional*. Este método se basa en el uso del libro de texto, la memorización y la elaboración de informes. El segundo estilo lo denominan *clima abierto*. Este enfoque se caracteriza porque el profesor anima a los estudiantes a construir su propia mente y expresar libremente sus opiniones. El tercer estilo lo denominan *aprendizaje activo*. Esta técnica se sustenta en el uso del *role-playing*, la redacción de cartas a funcionarios públicos, la visita de invitados y el compromiso de los estudiantes con la comunidad. El cuarto estilo lo denominan *enseñanza con vídeo*. Esta metodología se fundamenta en la proyección de cintas filmográficas durante las clases. En este sentido, observan que el método más prevalente de enseñanza es el tradicional y de enseñanza con vídeo, seguidos, muy de lejos, por el clima abierto en clase y el aprendizaje activo. En relación a los efectos, observan que el clima de abierto en clase tiene un efecto positivo sobre el conocimiento político, la eficacia externa, la eficacia interna y la intención de voto. En cambio, la enseñanza tradicional solo produce efectos positivos en la eficacia externa y la intención de voto. Curiosamente, el aprendizaje activo genera un efecto positivo sobre la eficacia externa, interna y la intención de voto, pero negativa con el conocimiento político. Por último, la enseñanza con vídeo solo tiene efecto positivo sobre el conocimiento. Pero además, estos autores

también indagaron en la frecuencia (número de horas) y la amplitud curricular. La amplitud curricular evidenció efectos positivos en las cuatros variables a al igual que la frecuencia, aunque, en este último caso, con la excepción de la eficacia interna.



Estudio I. Concepciones y actitudes de los adolescentes acerca de la ciudadanía; los derechos y los deberes; la política; la inmigración; y la Educación para la ciudadanía.



## Capítulo 2. Planteamiento del problema

En este capítulo se exponen los objetivos que han guiado nuestro estudio, así como las hipótesis sobre las cuales este se ha articulado. Igualmente, abordaremos los aspectos metodológicos vinculados con la realización de la investigación. Además, detallaremos el diseño de nuestro trabajo, y cada uno de los pasos que hemos ido dando a medida que hemos ido avanzando. Concretamente, desde que efectuamos el estudio piloto hasta que desarrollamos el estudio principal. Asimismo, presentaremos el contenido del instrumento empleado junto con una descripción lacónica de aquellos adolescentes que han participado. Por último, describiremos el procedimiento de recogida de datos que hemos llevado a cabo y de análisis de los datos capturados.

### 2.1. Objetivos

El propósito de esta tesis doctoral es analizar las concepciones de los adolescentes ligadas a la ciudadanía y la Educación para la ciudadanía.

En el ámbito del conocimiento social, la construcción del mundo cívico es uno de los aspectos más relevantes pues nos permite estudiar el desarrollo del individuo como pensador político. En este caso, durante la adolescencia. La adolescencia es un período evolutivo decisivo en materia cívica. No solo por los avances en la comprensión del orden político, sino también porque se experimentan las primeras incursiones en el terreno político formal, a los 18 años, a través de la acción electoral, y antes a través de la participación escolar.

En este sentido, conocer el pensamiento cívico del adolescente nos podrá también ayudar a comprender su conducta como ciudadano del presente y del mañana.

Como hemos visto, son muy pocos los estudios se han centrado en indagar las concepciones de los adolescentes, por medio de entrevistas en profundidad, con el fin de exploren sus concepciones cívicas y cómo se desarrolla la Educación para la ciudadanía. La mayoría de las pesquisas, en el campo de la socialización política, se han efectuado a través de pruebas de lápiz y papel, con las que se ha intentado averiguar el grado en qué los jóvenes han adquirido y comprendido el conocimiento cívico. Otras se han centrado en su interés y compromiso cívico y político. Pero, ¿Cómo entienden el mundo cívico? ¿Cómo se produce la transición de sus

concepciones entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía? ¿Cómo les forman para ser ciudadanos en las escuelas? Nuestro punto de partida es que las concepciones en materia cívica, sus actitudes y la manera en que se educan como ciudadanos en las escuelas, varían en función de la edad, el género y la textura social e ideológica de la institución escolar.

Para dar respuesta a esta asunción, desarrollamos la presente investigación, con la cual pretendemos arrojar algo de luz acerca de cómo los adolescentes interpretan el campo cívico y crecen dentro de su papel como ciudadanos en las escuelas. En este sentido, nos planteamos los siguientes siete objetivos específicos:

1. Comprobar si, al igual que en otras áreas del conocimiento social, existen cambios cualitativos acordes con la edad, que permitan hablar de un progreso en la comprensión de las nociones ligadas a la ciudadanía.
2. Ver si las concepciones, en relación al mundo cívico, difieren en relación al género de los participantes.
3. Identificar posibles diferencias entre estudiantes de diferentes escuelas (públicas y concertadas).
4. Mapear las representaciones de los adolescentes acerca de la inmigración y su actitud ante el ejercicio de ciertos derechos por parte de la población de origen inmigrante.
5. Observar si existen diferencias en la visión acerca de la inmigración en general, y en el ejercicio de sus derechos en particular, en función de la edad, el género y el centro escolar.
6. Conocer la opinión de los adolescentes en torno a la asignatura de Educación para la ciudadanía y la forma en que esta se desarrolla en sus escuelas.
7. Detectar posibles diferencias en la opinión acerca de la asignatura y forma de implementarla entre estudiantes de diferentes escuelas (públicas y concertadas).

## 2.2. Hipótesis

La revisión de la literatura relevante, efectuada en el capítulo precedente, nos ha conducido a formular las siguientes hipótesis, las cuales serán testadas en el estudio presente.

Hipótesis 1. Esperamos encontrar cambios significativos en relación a las concepciones entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía. Así, los estudiantes de 4º ESO mostrarán una visión mucho más evolucionada que los estudiantes de 2º ESO acerca de lo cívico.



Hipótesis 2. Los estudiantes de escuelas concertadas tendrán unas concepciones mucho más adelantadas y sofisticadas que los estudiantes de escuelas públicas. Sobre todo, en relación a varios aspectos vinculados con la ciudadanía. Principalmente, ligados al mundo jurídico y político.

Hipótesis 3. En algunas áreas cívico-políticas los adolescentes evidenciarán unas nociones más avanzadas que las adolescentes, en tanto que en otras, serán las adolescentes las que mostrarán unas concepciones más elaboradas que los adolescentes.

Hipótesis 4. Las alumnas mostrarán actitudes más favorables hacia la inmigración, y los derechos de los foráneos con distinta religión, que los alumnos.

## 2.3. Método

### 2.3.1. Diseño

Se realizó un estudio evolutivo “ex post facto” prospectivo de carácter transversal (León y Montero, 2015) con el objetivo de indagar acerca de las concepciones y actitudes que los adolescentes mantienen en torno a la ciudadanía. Este diseño evolutivo nos condujo a considerar la edad como una variable independiente, precisada a través del curso escolar. En concreto, en las siguientes dos etapas de secundaria: 2º ESO y 4º ESO. Junto con la edad, dos variables independientes más han sido examinadas: el género y el centro escolar. Como la edad, tanto el género como el centro escolar cuentan con dos niveles taxonómicos. La primera, en función del género del participante: alumno o alumna. La segunda, en función del tipo de centro: escuela pública –IES: Instituto de Educación Secundaria– o concertada – Colegio concertado de carácter religioso–. Por último, la variable dependiente está compuesta por todas aquellas concepciones, actitudes, opiniones e ideas manifestadas en cada una de las respuestas de los adolescentes durante la entrevista.

### 2.3.2. Participantes

La muestra está compuesta por 130 adolescentes, divididos equitativamente en dos cursos de Educación Secundaria Obligatoria, con el mismo número de chicos que de chicas en cada uno. Concretamente, estos cursos fueron: 2º ESO (*rango de edad*= 13;3 a 14;4, *edad media*= 13;9, *n*= 65) y 4º ESO (*rango de edad*= 15;4 a 17;11, *edad media*= 15;11, *n*= 65).

Tabla 2.1. Distribución de los participantes por edad, género y tipo de centro

		IES		Colegio	
		A	B	C	D
2° ESO	Alumno	8	9	8	8
	Alumna	8	8	8	8
4° ESO	Alumno	8	8	8	8
	Alumna	8	8	9	8
Total		32	33	33	32
		130			

Además, esta homogeneidad en la configuración muestral, se extiende también al centro escolar (*véase* Anexo 1. Tabla A.1. Participantes). En efecto, se ha tomado el mismo número de estudiantes procedentes de escuelas públicas (IES) que de escuelas concertadas (Colegio). Concretamente, se han examinado sesenta y cinco estudiantes en cada caso, esto es treinta y dos o treinta y tres estudiantes en cada una de las cuatro escuelas seleccionadas (*véase* tabla 2.1).

Como hemos expuesto en el párrafo precedente, los adolescentes proceden de cuatro escuelas: dos escuelas públicas o IES –centros A y B– y dos escuelas concertadas de carácter religioso o Colegio –centros C y D–. Los cuatro centros estaban localizados en la ciudad de Santander. Una ciudad urbana sita en Cantabria. El emplazamiento físico de los centros en diferentes zonas de la ciudad, nos ha conducido, involuntariamente, a encontrar un alumnado con un contexto social divergente. Aunque la inmensa mayoría del alumnado procede de familias de clase media, se ha observado que el status socioeconómico de las familias de los estudiantes del Colegio es superior a los de IES según la ocupación de sus padres (*véase* Anexo 2. Datos socioeconómicos de las familias de los participantes. Tabla A.2. Actividad profesional u ocupación de los padres). Además, los dos colegios se encuentran ubicados en dos zonas de la capital, donde el m<sup>2</sup> de la vivienda es el más caro de la ciudad. En este sentido, muchos de los adolescentes que cursan sus estudios en dichas instituciones, espontáneamente nos dijeron que residían en estos vecindarios, o bien, que sus padres poseían viviendas colindantes a estos. No obstante, también hubo excepciones. Por su parte, una de las escuelas públicas –el centro A– se encuentra en el cinturón de la ciudad, en una zona originariamente obrera y con viviendas de protección oficial. En esta escuela, cerca del 10% de su alumnado es inmigrante. El otro instituto –el centro B– se encuentra en el núcleo de la ciudad, a escasos minutos del centro, siendo el segundo instituto más antiguo de la capital. Su alumnado, como reza en su proyecto educativo, es un reflejo de la población de su entorno, familias de clase media trabajadora. Además, acoge al mayor porcentaje de alumnado extranjero de toda la comunidad. Concretamente, alrededor del 25% de su alumnado procede de otro país.

Paralelamente, ambos tipos de escuelas –públicas y concertadas– difieren en cuanto a su ideario. Los dos colegios están gobernados por dos congregaciones religiosas. Los

institutos son centros de enseñanza laicos. Las escuelas C y D, originariamente creadas en los albores del siglo XX –el centro C en la primera década del pasado siglo y el centro D en la segunda– fueron primero centros privados. Con el discurrir del tiempo, y las reformas institucionales, pasaron a régimen de concierto. Sin embargo, las familias siguen pagando una mensualidad por la educación que reciben sus hijos, la cual varía en función de la etapa en la que estos se encuentren, siendo la postsecundaria la más cara por ser una etapa no obligatoria. Asimismo, en estas escuelas se fomenta la formación cristiana del alumnado, integrando la dimensión formativo-académica con la religiosa.

Así pues, el ambiente social y cultural en el que se mueven nuestros estudiantes es bastante diferente. De ahí que, los estudiantes del colegio vivan en un entorno cultural y económico más rico. Sobre todo, porque muchos de sus progenitores desempeñan ocupaciones que exigen estudios superiores, aún cuando no se haya interrogado acerca de la formación académica específica de los ascendientes en cada uno de los casos estudiados. También por la localización geográfica. Igualmente, por la religión. No obstante, es posible que también haya algún estudiante en la escuela pública que profese esta misma religión, aún cuando este aspecto no se ha indagado.

Con respecto al origen nacional de los participantes, la mayoría de los adolescentes eran españoles (93.8%), pero también contamos con estudiantes cuyas familias proceden de Latinoamérica (3%), Europa del Este (1.5%), otros países de Europa (0.76%) y Asia (0.76%).

Por último, es preciso puntualizar que todos los estudiantes de 4º ESO ( $n= 65$ ) cursaron la asignatura de Educación para la ciudadanía el curso anterior a excepción de tres: dos discentes del centro A y una alumna del centro D. Los primeros por estar repitiendo 4º ESO en el momento en que se implantó la asignatura en nuestro país y la segunda por haber estado estudiando 3º ESO en un país extranjero.

### 2.3.3. Material

Se elaboró un guión de entrevista semiestructurada, de respuesta abierta, que contenía múltiples preguntas acerca de varios temas vinculados con la ciudadanía. Además, la entrevista contenía una serie de supuestos y situaciones ficticias, que pretendían complementar la información recogida con las preguntas anteriores. Asimismo, la entrevista contenía tres situaciones hipotéticas –una en forma de dilema– que se emplearon para abordar tres asuntos: las formas de gobierno; el ejercicio público de un derecho –la libertad de culto– por parte de una minoría; y el perfil docente del profesor de Educación para la ciudadanía. Estos escenarios

buscaban movilizar las ideas del adolescente alrededor del aspecto en cuestión, haciendo más fácil su expresión y contribuyendo a su reflexión.

Cinco fueron las áreas que se indagaron con la entrevista<sup>6</sup>, las cuales dan nombre a los capítulos ulteriores.

El primer bloque tiene que ver con la *ciudadanía* propiamente. En concreto, se exploró el significado de ciudadano y de esclavo, las relaciones entre ambos y la esclavitud como un fenómeno –tal vez– aún presente. También se indagó acerca del origen de la ciudadanía y aquellos factores que pueden inhibir el status de ciudadano en algunos lugares geográficos.

El segundo bloque pivota en torno a los *derechos y deberes* de los ciudadanos. Precisamente, se interrogó acerca de los derechos y deberes que tienen las personas, su universalidad, la viabilidad de su redacción, los órganos encargados de proteger los derechos de los ciudadanos y las consecuencias subsiguientes a la violación de un derecho o el incumplimiento de una norma.

El tercer bloque, *Estado y religión*, tiene que ver con la organización política de la sociedad y el papel que puede desempeñar la religión en su funcionamiento general. Para ello, presentamos una historia hipotética que simulaba dos formas de regular políticamente una sociedad. La primera forma simulaba una democracia y la segunda una dictadura. A partir de ahí se exploró la preferencia, el significado de ambas fórmulas políticas, el sentido de justicia y la presencia del último sistema en la actualidad. Adicionalmente, se preguntó acerca de la conveniencia de que la Iglesia influyese en la política de un país. Por último, se enseñó una segunda historia en la que se ponía en juego el ejercicio público de un derecho: la libertad de culto. La historia, aunque hipotética, se contextualizó en la comunidad en la que residían los participantes. En ella se indicaba la pretensión del alcalde de construir dos templos religiosos –una mezquita y una iglesia– para los habitantes de una nueva zona residencial. No obstante, como consecuencia de la recesión económica, el alcalde finalmente ordenó construir solo una iglesia, pese a que en la ciudad había varias capillas y ninguna mezquita. Sobre este escenario, se preguntó a los adolescentes que valorasen la decisión del alcalde e indicasen lo que ellos hubiesen hecho en su lugar.

El cuarto bloque, *vivir juntos*, se asienta en la convivencia ciudadana como un valor que puede estar en crisis tras la llegada de inmigrantes a España. En concreto, se preguntó a los adolescentes si creían que los problemas de convivencia se habían incrementado en nuestro país como consecuencia de la inmigración y si estimaban la

---

<sup>6</sup> El formato completo del guión utilizado se recoge en el Anexo 3. No obstante, varias de las preguntas incluidas en el guión, no han sido consideradas en este trabajo. Luego, solo nos centraremos en explicar –en esta sección– aquellos aspectos que, estando incluidos en el guión, han sido objeto de análisis y revisión.

reducción de la inmigración como una medida adecuada para minimizar los problemas sociales. Para abordar esta cuestión, se informó a los participantes de que un periodista había escrito en un periódico que la inmigración había generado un aumento de los problemas de convivencia –robos, conflictos y peleas– en el territorio español. Por ello, proponía poner freno a la inmigración con el fin de acabar con estos problemas. Asimismo, se rastreó su opinión acerca de cómo los nativos se comportan con los foráneos. Igualmente, se indagó acerca de la nacionalidad –su adquisición– y la buena ciudadanía. En cuanto a la nacionalidad, se les planteó la posibilidad de que un inmigrante pudiese convertirse en español. Respecto a la buena ciudadanía, cómo había que ser para ser un buen ciudadano. También solicitamos que nombrasen a alguien que conociesen y que desde su punto de vista resultase un buen ejemplo de ciudadano.

El quinto bloque versa sobre la asignatura de *Educación para la ciudadanía*. En este apartado las preguntas se dividieron en dos partes: unas comunes a los dos grupos de edad y otras exclusivas a los estudiantes de 4º ESO. El primer grupo de preguntas se refirieron al conocimiento de esta nueva asignatura, su utilidad, su presencia en los sistemas educativos de otras naciones, el contexto en el que un individuo debe formarse como ciudadano –en casa o en la escuela– y el perfil docente del profesor de educación para la ciudadanía. Para abordar este último punto, se presentó una historia ficticia en la que se presentaban dos profesores de Educación para la ciudadanía bien diferentes. Uno con mucho conocimiento teórico, pero con unas actitudes bastante controvertidas hacia ciertos sectores de la población. El otro, con una formación teórica alejada de lo cívico, pero con una conducta pública ética. A partir de este escenario se preguntó quién pensaban que estaba mejor preparado para dar esta asignatura –el primer o segundo docente–, a quién de los dos elegirían como profesor y cuáles eran las características que tenía que tener un educador para impartir esta materia. Asimismo, para tratar el tema de la formación ciudadana se partió de una situación imaginaria: unas madres habían dicho al interlocutor que la Educación para la ciudadanía era un asunto que solo debía trabajarse en casa, dentro del hogar familiar. De ahí que, no estuviesen a favor de que en la escuela existiese una asignatura de este tipo. Dicho esto, se preguntó si estaban de acuerdo con la opinión de estas madres. Igualmente, precisar que la primera cuestión –¿Qué es Educación para la ciudadanía?– relativa al conocimiento de la asignatura se presentará en el capítulo 7 como exclusiva de 2º ESO, bajo el epígrafe “Educación para la ciudadanía: ideas previas”, aún cuando la información aportada por los estudiantes de 4º ESO se haya tenido en cuenta para analizar las preguntas siguientes. El segundo grupo de preguntas, relativas al gusto por la asignatura y la forma en la que se había desarrollado la materia –estilo de enseñanza, método de evaluación y temas abordados

en clase– solo se formularon a los estudiantes de 4º ESO que habían cursado la asignatura el año anterior.

#### 2.3.4. Estudio piloto

Antes de llevar a cabo el estudio principal, se realizó un estudio piloto en el que participaron diez adolescentes. Este pilotaje se efectuó con el objetivo de explorar la viabilidad del instrumento diseñado.

Este estudio inicial se desarrolló siguiendo el método clínico propuesto por Piaget en el que un primer guión de la entrevista se puso a prueba de manera tentativa. Esta investigación previa nos ayudó a delimitar los temas a tratar, así como el orden de su exposición. También nos sirvió para mejorar la redacción de las historias y los hechos ficticios que se iban a presentar. Sobre todo, para que funcionasen como buenos disparadores.

En este sentido, se descubrió que, en el caso de las tres historias, la presentación por escrito de las mismas, en tres tarjetas diferentes, junto con una lectura compartida – por parte del entrevistador en voz alta y por parte del entrevistado, simultáneamente, en voz baja– facilitaba su comprensión y posterior discusión. Así, el investigador comenzaba entregando una tarjeta –con la historia correspondiente– al adolescente, la cual permanecería junto a él todo el tiempo que durase el interrogatorio sobre ese tema. Posteriormente, esta se retiraba y guardaba en un sobre. Consecuentemente, este *modus operandi* fue el que se implementó en el estudio principal, cuando se discutieron las cuestiones contenidas en las tres historias que componen el guión.

Fruto de este estudio, se realizaron una serie de pequeños ajustes al material –principalmente en su redacción– hasta crear el guión definitivo. Además, se pidió a los participantes que valorasen la forma en que las preguntas habían sido formuladas en aras a alcanzar una mejor comprensión por parte del interlocutor.

Paralelamente, se ejecutó un primer análisis para el cual se crearon categorías provisionales sobre algunos de los aspectos indagados que dio lugar a una primera aproximación acerca de las ideas y actitudes de los adolescentes en torno a la ciudadanía.

El análisis preliminar de los datos del estudio piloto nos mostró que las situaciones y preguntas planteadas posibilitan la obtención de información pertinente de acuerdo a los objetivos propuestos.

### 2.3.5. Procedimiento

Para llevar a cabo este estudio se efectuó, en primer lugar, un sondeo con la intención de localizar aquellos centros educativos que, estando ubicados en la ciudad de Santander, contasen con la etapa de Educación Secundaria entre sus enseñanzas. Además, estos debían cumplir otro criterio más: que tuviesen una titularidad e ideario religioso diferente. Así, se optó por buscar cuatro centros: dos centros públicos de secundaria (IES) y dos colegios concertados religiosos.

Vistos los posibles centros educativos que podrían formar parte del estudio, el investigador se personó físicamente en los mismos con la intención de solicitar su colaboración. Una vez allí, mantuvo una reunión con el Equipo Directivo del centro en el que explicó de forma detallada el propósito del estudio como la forma exacta en la que se iba a implementar la investigación. Además, el investigador entregó una carta a la dirección en la que se resumían los temas tratados en esta reunión.

Después de visitar ocho centros, se encontró la respuesta favorable de cuatro de ellos. Comunicada su aceptación, se pensó que resultaría beneficioso propiciar un contacto previo con los adolescentes que serían objeto de nuestra investigación. El encuentro tendría una doble finalidad: familiarizarse con el investigador y animar su participación. De este modo, aprovechando la hora de tutoría o en su defecto los minutos de otra área curricular, el investigador se presentó a cada uno de los grupos de 2º y 4º ESO que integraban ambas vías. Durante la cita, el autor de este trabajo explicó a los adolescentes en qué consistía su investigación así como su participación. Igualmente, señaló que además de su consentimiento se requería el permiso paterno por ser menores de edad. En este encuentro los alumnos tuvieron ocasión de aclarar las dudas suscitadas y formular cuantas preguntas estimaron oportunas al investigador. Finalmente, se entregó a cada estudiante una carta dirigida a sus padres o tutores legales. En la misma se explicaba el propósito de nuestro trabajo y se avisaba de la seguridad y confidencialidad que amparaba al participante durante todo el proceso. Asimismo, se aportó información de contacto de los responsables de la investigación. Sobre todo, pensando en que alguno de los progenitores o tutores necesitase que se le aclarase algún aspecto vinculado al contenido del estudio y su aplicación. En este sentido, se dejó un teléfono y dirección de contacto –correo electrónico– tanto del investigador como de su directora. Si bien, en este último caso, solo fue el segundo. De este modo, se convino con los tutores que los estudiantes tenían un plazo de unos diez días aproximadamente para entregar signada la carta a su tutor indicando la decisión parental final. En el caso de que el alumno estuviese de acuerdo en participar, y su padre lo permitiese, ambos debían dejar constancia de ello rubricando el documento. Por el contrario, si un padre no quería que su hijo formase

parte de la investigación debía indicarlo igualmente y firmar la circular (*véase* Anexo 4. Consentimiento informado, carta a los padres).

Una vez devueltas todas las circulares, el investigador se volvió a reunir con los tutores, o el Equipo Directivo que las custodiaba, para ver con qué muestra contaba. En los casos en los que fue posible, por exceso de solicitudes, se efectuó una selección de los participantes siguiendo criterios de homogeneidad por género y edad. Sin embargo, esto únicamente sucedió en el centro C en 2º ESO. En el resto de los casos, el número de candidatos fue exacto o bien inferior al esperado. Ante esta tesitura se volvió a hacer un nuevo llamamiento a los estudiantes, aceptando adolescentes que superaban la franja de edad estipulada –por estar repitiendo 4º ESO– y que por diversos motivos, no habían cursado la asignatura de Educación para la ciudadanía el año anterior.

Posteriormente, se procedió a la realización de las entrevistas, las cuales tuvieron una media de cincuenta minutos de duración. Todas y cada una de las entrevistas fueron realizadas –única y exclusivamente– por el investigador. Las entrevistas se iniciaron con una breve conversación informal, con el objetivo de generar un ambiente cómodo en el que el entrevistado se sintiese dispuesto al diálogo. Durante la entrevista nos aseguramos de que el adolescente comprendiera que la interlocución no era una situación escolar, y que por tanto, hubiera que dar respuestas correctas. También nos cercioramos de que entendiera que no le estábamos evaluando, y que todo lo que allí dijese iba a ser confidencial.

Las entrevistas se llevaron a cabo en una sala tranquila que cada centro dispuso para dicha tarea. Todas se efectuaron en horario lectivo. Generalmente, se usó la hora de tutoría y de estudio para no entorpecer el funcionamiento normal de las clases. No obstante, cuando se vio que este tiempo era insuficiente para completar todas las entrevistas en el periodo previsto, se utilizó la hora de otra asignatura, cuando el profesor encargado de la misma, estuvo de acuerdo en cederla, desinteresadamente, al investigador. Además, las entrevistas fueron grabadas en su totalidad a través de un dispositivo electrónico con el fin de garantizar su posterior transcripción. La transcripción literal de las mismas también la efectuó el propio investigador (*véase* Anexo 5).

Las entrevistas se desarrollaron de manera individual, con cada uno de los ciento treinta adolescentes, siguiendo el método clínico-crítico propuesto por Piaget (Piaget, 1926; Castorina, Lenzi y Fernández, 1984; Delval, 2001). Este método consiste en conversar libremente con el entrevistado, partiendo de un conjunto inicial de preguntas, que pueden ir ampliándose y variando en el transcurso de la conversación. Estas variaciones nos ayudarán a descubrir el pensamiento del entrevistado



obteniendo una imagen mucho más ajustada, precisa y detallada acerca de cómo percibe el tópico que estamos indagando.

El método requiere un entrenamiento previo. En este sentido, el investigador contaba con formación específica respecto a esta metodología. Además, disponía de experiencia previa en la realización de este tipo de entrevistas con adolescentes, y más específicamente, dentro del área del conocimiento social. Se trata de un método laborioso y muy lento. Pese a esto, nos parece la alternativa más adecuada a las pruebas estandarizadas. Sobre todo, por su bondad a la hora de poder profundizar en el pensamiento del sujeto. Los riesgos de influir en las respuestas del interlocutor, o bien de “quedarse corto” en la obtención de información por miedo a la sugerencia, solo pueden salvarse con la práctica del método.

En el momento en el que estuvieron todas las entrevistas transcritas el investigador regresó a los centros para intercambiar impresiones con los participantes y aquellos que lo desearan, pudiesen leer su entrevista. Algo que algunos solicitaron previamente. Cuando fue posible, se aprovechó este tiempo para completar algunos datos que quedaron incompletos con el fin de facilitar el análisis posterior.

Por último, el investigador entregó en mano, a cada estudiante, una carta de agradecimiento y un pequeño obsequio. También al Equipo Directivo y tutores de los grupos participantes. Del mismo modo, a los profesores de secundaria que facilitaron la recogida de datos permitiendo al autor coger parte del tiempo de su clase para la realización de las entrevistas (*véase* Anexo 6. Cartas de agradecimiento). Al mismo tiempo, el autor se comprometió a la devolución de los resultados una vez fuesen examinados y presentados formalmente ante el tribunal.

### 2.3.6. Codificación y fiabilidad

Las respuestas de los adolescentes se sometieron a un análisis cualitativo buscando categorías de respuesta equivalentes a cada uno de los aspectos indagados. Las categorías, creadas después de examinar en profundidad todas las respuestas, intentaron capturar el significado otorgado por los adolescentes a cada uno de los temas estudiados. Posteriormente, se clasificaron las respuestas de los participantes en cada una de las categorías encontradas. Con el objetivo de evaluar la fiabilidad, y la precisión de nuestra categorización, se efectuó un análisis interjueces en el que participaron seis evaluadores diferentes: cinco doctores en Psicología y una candidata a doctora en el área de Pedagogía. Antes de llevar a cabo su función, los jueces fueron informados del significado de cada una de las categorías encontradas.

Por otro lado, es preciso puntualizar que todas categorías descubiertas fueron examinadas a excepción de aquellas referidas a los países en los que el fenómeno de la esclavitud está presente, los derechos y deberes que tienen los ciudadanos y los lugares en los que la segunda forma de organizar la sociedad está presente. La razón principal por la cual estas categorías no se sometieron a evaluación fue su carácter objetivo y fácilmente reconocible (si se mencionaban o no).

Para la primera parte de la entrevista, relacionada propiamente con la ciudadanía, se seleccionaron cuarenta entrevistas al azar (30.76% del total) balanceadas en función de la edad, el género y el centro escolar. El grado de acuerdo entre los dos evaluadores se midió a través del estadístico Kappa de Cohen (*véase* Anexo 7. Tabla A.3).

Para la segunda parte de la entrevista, relacionada con los derechos y deberes, se seleccionaron treinta y nueve entrevistas (30% del total) de manera aleatoria atendiendo a la edad, el género y el centro escolar de los participantes. El grado de acuerdo entre los dos evaluadores se midió a través del estadístico Kappa de Cohen (*véase* Anexo 7. Tabla A.4).

Para la tercera parte de la entrevista, correspondiente al Estado y la religión, se seleccionaron veintidós entrevistas (17% del total) para analizar las respuestas ligadas a la dictadura y la democracia (Historia I), la intervención de la Iglesia en la política y la edificación de la iglesia (Historia II). No obstante, para la evaluación del sentido de justicia y agrado de ambas formas políticas (Historia I) se emplearon 25 entrevistas (19.23% del total). En ambos casos la selección fue casual, si bien respondió a los criterios de edad, género y tipo de centro escolar. El grado de acuerdo entre los dos evaluadores se midió a través del estadístico Kappa de Cohen (*véase* Anexo 7. Tabla A.5).

Para la cuarta parte de la entrevista, vivir juntos, se seleccionaron treinta y nueve entrevistas (30% del total) para examinar las respuestas relacionadas con la inmigración y la nacionalidad. Sin embargo, para el tema vinculado con la buena ciudadanía se seleccionaron cincuenta y cuatro entrevistas (41.5% del total). En ambos casos, la elección se hizo al azar y de acuerdo a la edad, el género y el centro escolar. El grado de acuerdo entre los dos evaluadores se midió a través del estadístico Kappa de Cohen (*véase* Anexo 7. Tabla A.6).

Para la última parte de la entrevista, concerniente a la asignatura de Educación para la ciudadanía, se eligieron cuarenta entrevistas (30.76% del total) para las preguntas comunes a los dos grupos de edad. Es decir, a los estudiantes de 2º y 4º ESO. Nos referimos a las preguntas asociadas a la utilidad de la materia, su emplazamiento internacional, su ubicación en el contexto social español –casa o la escuela– y el perfil del docente encargado de impartir esta materia. Respecto a las ideas previas acerca de

la asignatura –tópico cuyo análisis se redujo exclusivamente a la etapa de 2º ESO– se revisaron veintiún entrevistas (32.30% del total de la sub-muestra de 2º ESO) escogidas al azar en función del género y el centro escolar. En cuanto a las cuestiones concernientes a su desarrollo posterior, a saber, el agrado generado y su implementación de la asignatura –estilo de enseñanza, evaluación, temas trabajados en el aula– se escrutaron diecinueve entrevistas (30.64% del total de la sub-muestra de estudiantes de 4º ESO que habían cursado la asignatura el año anterior) atendiendo al género y el centro escolar. El grado de acuerdo entre los dos evaluadores se midió a través del estadístico Kappa de Cohen (véase Anexo 7. Tabla A.7).

### 2.3.7. Análisis de resultados

Los resultados que vamos a presentar en los capítulos siguientes responden a un doble análisis: un análisis de carácter cualitativo y otro de carácter cuantitativo.

En primer lugar, desarrollamos un análisis cualitativo que nos permitió conocer el contenido del pensamiento adolescente. También, nos descubrió el modo en que organizaban la información sobre cada uno de los tópicos acerca de los cuales fueron interrogados. Precisamente, este análisis inicial nos ayudó a identificar varios cambios cualitativos en su pensamiento, algo que favoreció el establecimiento de diferentes niveles de comprensión en aquellos casos en que fue posible hacerlo. Estos niveles se diseñaron atendiendo a la complejidad y progresión en su razonamiento. Un pensamiento que avanza desde aspectos más cercanos, visibles y concretos y que termina –al inicio de la adolescencia tardía– por ser mucho más abstracto, complejo y rico.

Posteriormente, efectuamos un análisis cuantitativo, de cada una de las categorías de respuesta encontradas, en función la edad, el género y el tipo de centro al que asistían los participantes. Este análisis estadístico se llevó a cabo con el programa informático SPSS. Concretamente, realizamos análisis loglineales –en la inmensa mayoría de las cuestiones indagadas– con el propósito de identificar la relevancia de las posibles diferencias en las respuestas de los participantes. Sobre todo, teniendo en cuenta cada una de las variables independientes seleccionadas y las interacciones entre ambas. Para ello, aplicamos pruebas de Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ). Adicionalmente, también llevamos a cabo análisis de varianza. Justamente, cuando estudiamos los derechos y deberes de los ciudadanos, donde junto con las pruebas de Chi-cuadrado, también aplicamos pruebas T.

Así pues, los análisis loglineales han sido usados como método principal de análisis de datos. Esto nos ha posibilitado conocer aquellos cambios, de carácter significativo,

tanto en la construcción del conocimiento social como en las actitudes e ideas que manejan los adolescentes en torno a la ciudadanía en general.

Por último, cabe precisar que todos los capítulos siguientes arrancan con un análisis cualitativo previo de las respuestas de los participantes acerca de cada tema indagado. Las mismas se han estructurado en niveles de complejidad creciente o categorías de respuesta. Este análisis se acompaña, *a posteriori*, de una distribución de los participantes en esos niveles o categorías, señalando –cuando se han detectado– las diferencias ligadas al curso, el género y tipo de centro. En los casos en los que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas no se mencionarán. Igualmente, es necesario indicar que se usarán los términos “IES” y “Colegio” para referirnos a los dos tipos de escuelas seleccionadas.

## Capítulo 3. Ciudadanía

En este capítulo, nos aproximamos a la ciudadanía desde uno de sus elementos constitutivos fundamentales: el ciudadano. Exploraremos la imagen que tienen los adolescentes en torno a este constructo. También, acerca de una de sus derivaciones más antitéticas: la esclavitud. Nos fijaremos en el esclavo por carecer de algunos de los atributos característicos de la ciudadanía: los derechos y la libertad. Adicionalmente, indagaremos acerca de las diferencias entre estos dos conceptos –el ciudadano y el esclavo–, así como la existencia o no de algunas formas de esclavitud en la actualidad. Por último, analizaremos el origen de la ciudadanía y las causas que determinan que en ciertos lugares del mundo sus habitantes no puedan ser vistos como auténticos ciudadanos.

### 3.1. El ciudadano

La concepción de los adolescentes acerca de lo que es un ciudadano se articula en torno a tres niveles.

#### **Nivel I.** Individuo residente

El ciudadano es una persona que vive en un lugar. Generalmente, la ciudad. Sin embargo, esta condición de morador puede superar los límites territoriales que marca la ciudad. Su ubicación puede extenderse hacia otras unidades mayores: la nación o el mismo mundo entero. Es decir, no solo es ciudadano aquel que habita en un municipio o localidad, sino cualquier ser humano que pise la Tierra. De este modo, la adscripción a un territorio puede entenderse en un sentido restringido, de ámbito municipal o comarcal –la ciudad– o global, como es el mundo entero.

Sea cual fuere el espacio geográfico –la ciudad, el país o la Tierra–, el ciudadano es una persona que coexiste en colectividad. El individuo, dentro de la comunidad en la que reside, se relaciona e interactúa con los demás. No obstante, estos intercambios personales no están regulados por ningún código jurídico o moral. Un aspecto que ningún adolescente consideró. Se trata de meras interacciones sociales, en un clima de armonía y fraternidad. Por ello, el ciudadano es un ser social, dotado de capacidad para relacionarse con el resto de miembros de su comunidad. Igualmente, dispone de una serie de aptitudes que le confieren el poder de desarrollarse profesionalmente. En

efecto, el ciudadano es una persona con capacidad para trabajar y transformar la realidad. Asimismo, el ciudadano dispone de una libertad natural, lo cual le permite moverse a su antojo en la sociedad. También se presupone un criterio biológico en su definición. Ciudadanos somos todos, independientemente de nuestra edad y género. De ahí que la ciudadanía implique inclusividad.

**Inés (13;9) [IES]:** “-¿Qué es un ciudadano? *Una persona que vive en una ciudad.*  
-¿Algo más? *No.*”

**Alejandro (14;2) [Colegio]:** “-¿Qué es un ciudadano? *Una persona que vive en una ciudad, que convive con la gente.* -¿A qué te refieres con que convive con la gente? *Pues que vive en un sitio, una persona de una ciudad.* -¿Cómo convive con el resto de personas? *Explicamelo. Habitualmente, ve a gente, habla con ellos, se relaciona con ellos.*  
-¿Cómo se relaciona con ellos? *Puede hablar, jugando.*”

**Valentina (17;2) [Colegio]:** “-¿Qué es un ciudadano? *Todas las personas que viven en una ciudad, en un país, en el mundo. Todas las personas.* -¿Algo más es un ciudadano? *Yo creo que son todas las personas porque nada más nacer ya eres ciudadano del mundo.* -¿A qué te refieres con ciudadano del mundo? *Yo creo que ciudadano es algo que somos todos porque somos ciudadanos del mundo porque vivimos en el mundo. Entonces, por eso, todos nada más nacer somos ciudadanos porque formamos parte del mundo.*”

## **Nivel II.** Individuo cívico

El ciudadano es una persona sujeta a una serie de preceptos jurídicos y morales. Se trata de un ciudadano consciente de sus obligaciones para con la comunidad y su colectividad. Se habla de un ciudadano sensible acerca de cuestiones sociales, como el medio ambiente o el bienestar de los demás. Su comportamiento refleja ciertos valores como la tolerancia y la solidaridad. En efecto, el ciudadano es una persona que respeta y ayuda al resto de conciudadanos que viven en su comunidad. Empero, no solo a ellos, sino que su respeto se extiende al resto de componentes que integran el contexto físico en el que vive.

Igualmente, ser ciudadano conlleva una constricción legal, derivada de su pertenencia a la sociedad en la que habita. Ahora, la ciudad no es un mero complejo ecológico de carácter urbano, sino un entorno jurisdiccional con leyes positivas que regulan su conducta. Unas normas jurídicas que le exigen o le prohíben determinadas acciones. Sin perder su libertad original, sus acciones se ven limitadas por el ordenamiento jurídico que impera en su ciudad, y a la vez, en su nación. De este modo, los ciudadanos comparten una serie de deberes legales, dentro del espacio político que los contiene, orientados a mantener una convivencia pacífica y sostenible en la sociedad. Precisamente, esta mención a los deberes o valores es lo que distingue este nivel del anterior.

Aurora (13;3) [Colegio]: “-¿Qué es un ciudadano? *Una persona que convive con otras personas, y cada una es libre de hacer lo que quiera. -¿A qué te refieres con que cada uno es libre de hacer lo que quiera? Pues cada uno puede hacer la cosa que a él le parezca bien, pero luego también tiene que cumplir las leyes. -¿Qué leyes tiene que cumplir un ciudadano? Pues las que le pone el Gobierno.*”

Sofía (15;10) [Colegio]: “-¿Qué es un ciudadano? *Una persona que cumple las leyes y respeta a las demás personas, y que no ensucia, que se porta bien, por así decirlo. -¿Qué es respetar a las demás personas? No meterte con ellos, aceptar sus decisiones, sus opiniones, lo que piensen. Por ejemplo, no pegar a alguien porque no piense igual que tú. Si él piensa así, pues vale, tú piensas de otra forma. Hay mucha gente que, por ejemplo, no lo tolera, pero hay que ser tolerante. -Y, ¿qué es portarse bien? Pues tener respeto a los demás. Por ejemplo, en el autobús, dejar sentarse a una persona mayor, tirar las cosas a la basura, respetar las cosas.*”

### **Nivel III. Individuo de iure**

El ciudadano es un sujeto dotado de ciertos derechos y deberes dentro de la sociedad. La comunidad política a la que pertenece es la que le confiere al individuo dichas prerrogativas y obligaciones que lo definen jurídicamente. De ahí que el ciudadano, abstractamente considerado, disfrute de un estatus jurídico basado en el reconocimiento de esos derechos y responsabilidades que individualmente posee.

Esta titularidad legal es independiente de cualquiera de las cualidades particulares que la persona pueda tener. Es decir, todo ser humano, en tanto que persona, tiene la misma capacidad jurídica y, por tanto, dispone de las mismas cargas y privilegios dentro de un mismo territorio normativo. Ser ciudadano significa disfrutar de unos derechos y ejercer unas responsabilidades. Se mencionan derechos civiles –como el sufragio, la vida o la libertad–, económicos, sociales y culturales –como la sanidad, la educación o el trabajo– y obligaciones –morales o jurídicas– como el respeto al entorno y a los demás, la tributación o el cumplimiento de la ley. Aspectos, todos ellos, que denotan una condición y una relación contractual entre el ciudadano y la *civitas*. Por ende, es el reconocimiento formal y jurídico, de los derechos y responsabilidades, el atributo que distingue este nivel de los otros dos.

Sebastián (15;9) [Colegio]: “-¿Qué es un ciudadano? *Es una persona que pertenece a una cierta comunidad que está establecida, y que, al pertenecer a ella, tiene algunos derechos y libertades. Luego también tiene algunos deberes, que están establecidos en las leyes de la ciudad a la que pertenece. -¿Qué derechos tiene un ciudadano? Los establece cada ciudad, pero los derechos fundamentales son: derecho a la vida, tener un hogar, trabajo, educación y luego, también, a la propiedad privada, y no sé, se van poniendo según cada ciudad y según la sociedad y el Gobierno que esté en la ciudad. -Me habías dicho que los ciudadanos, aparte de derechos, tienen deberes. Sí. -¿Qué deberes crees que tiene un ciudadano? Pues, principalmente, respetar los derechos de los otros ciudadanos, que para algo ellos los tienen. Luego, hacer una buena representación de su ciudad con lo de culturizarse y dar buena imagen, y cuidar la ciudad, las instalaciones, las calles y todo esto. -¿A qué te refieres con cuidar las instalaciones, las calles y todo eso? Cuidarlas, no deteriorarlas demasiado, porque la*

*ciudad, al fin y al cabo, es de todos. Entonces, hay que cuidarlo. –Para hacer una buena representación, ¿cómo se puede coger esa cultura? Pues depende del país lo que tenga. Por ejemplo, en España es conocer un poco lo de los toros, las sevillanas, las tradiciones españolas, porque, si eres un ciudadano, perteneces a la comunidad, y, en cierta forma, la representas ante otras comunidades. Así que es necesario que la comunidad ponga medios para que los ciudadanos de dicha comunidad puedan sentirse identificados con la comunidad y representarla.”*

*Clara (15;9) [IES]: “–¿Qué es un ciudadano? Es una persona que tiene libertades, y que tiene derechos y también obligaciones. –¿Qué obligaciones tiene el ciudadano? Todos saben los derechos y deberes que tienen. Yo creo que todos somos ciudadanos; con lo cual, todos tenemos los mismos derechos y los mismos deberes. –¿Qué derechos tenemos los ciudadanos? Tenemos derecho a la sanidad, a la educación, derecho que son libres. Y luego, deberes, los que te obligan. Por ejemplo, lo que pone la ley. –¿Algún derecho más? Pues tiene derecho a la sanidad, a la educación, tiene derecho a ser libre, tiene derecho a vivir. –Me habías dicho que un ciudadano tiene deberes. ¿Qué deberes tenemos? Hacer caso a la ley, por ejemplo. –¿Qué es hacer caso a la ley? Pues no infringir las normas que nos ponen.”*

El 57.7% de los adolescentes concibió al ciudadano como un sujeto jurídico –dotado de derechos y deberes– en contraposición a un 24.6% que lo vio como un individuo cívico y un 17.7% que lo percibió como un simple habitante de la ciudad ( $\chi^2_{(2)}= 35.646$ ,  $p<.001$ ). En este sentido, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del curso, el género ni el centro escolar.

Tabla 3.1. Concepción de ciudadano [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Nivel I	18.5	16.9	17.7
Nivel II	18.5	30.8	24.6
Nivel III	63.1	52.3	57.7
N	65	65	130

### 3.2. El esclavo

La concepción de los adolescentes respecto a qué es un esclavo se articula en torno a tres niveles.

#### **Nivel I.** Individuo enajenado

Un esclavo es una persona a la que se le priva de su libertad, quedando totalmente inerme e indefenso ante el poder de otro. Este, que se presupone jerárquicamente superior, ejercerá un poder absoluto sobre aquel a quien domina. Una relación de sometimiento en la que el esclavo pierde cualquier atisbo de autonomía personal. De este modo, la persona queda sujeta al *dominium* de otra, lo que le confiere al segundo un papel de autoridad sobre el primero.



La única jurisdicción a la que debe dar respuesta el esclavo es aquella que deviene del individuo que lo esclaviza. Incluso, como dicen Francisco (13;5) y Sara (13;7) puede llegar a ser de su propiedad. Es pues, bajo esta condición, cuando el esclavo adopta un papel de siervo y el otro de dueño. De ahí que la posibilidad de que el primero vuelva a alcanzar su libertad original dependa, única y exclusivamente, de la voluntad de su amo o señor.

El esclavo siempre es utilizado como fuerza de trabajo. Además, sus servicios pueden llegar a no ser recompensados –como indicará más adelante Flavio–, recibiendo meramente comida –o pan y agua– por su actividad productiva.

Este escenario –marcado por la obediencia, la dependencia y el control– impide al esclavo hacer nada sin el consentimiento de su señor. Se genera, por tanto, un modelo de sumisión que obtura su capacidad de movimiento y decisión. Siempre sometido a los intereses de otro, que le ordena constantemente lo que tiene que hacer.

*Francisco (13;5) [IES]: “¿Qué es un esclavo? Una persona a la que someten a trabajos forzosos, que está en propiedad de una persona y que pueden hacer con ella lo que quieran. –¿Por qué? Porque no es libre, está a cargo de alguien. –Y, ¿qué cosas puede hacer con el esclavo? Pues le puede mandar a trabajar o se le puede dar a alguien a cambio de algo. –¿A cambio de qué? Dinero. Lo que le convenga al que se lo dé. –Y, ¿qué trabajos son esos que hace el esclavo? Pues depende lo que le manden. Por ejemplo, fabricar cosas o transportar. –¿Transportar qué? Pues depende. Por ejemplo, si están haciendo alguna muralla, puede transportar rocas o picar también puede hacer.”*

*Sara (13;7) [Colegio]: “¿Qué es un esclavo? Una persona que tiene dueño y que no tiene libertad. Que depende de otra para hacer todo lo que tiene que hacer. Y es mandado por otra persona, y, si es liberal, tiene que ser liberado por el dueño. –¿Quién es su dueño? La gente que tiene bastante dinero, mucho más dinero que ellos. –El dueño, ¿qué cosas le manda hacer al esclavo? Sus necesidades, lo que necesite. Por ejemplo, mandarle hacer cosas donde vive o mandarle hacer recados. Cosas que él no quiere hacer, pues lo hace el esclavo a cambio de dinero. –¿Qué trabajos suele hacer el esclavo? Servir siempre al dueño y a sus familiares si tiene. –¿Cómo les sirve? Ayudándoles a ellos, a los dueños.”*

## **Nivel II. Individuo objeto**

El esclavo es una persona a la que se le ha desposeído de su libertad natural. Privado por completo de su independencia, su condición humana también se ha visto mutilada. Su valor como persona, digna de aprecio y respeto, ha quedado totalmente negado por su señor. Sometido a un sinfín de prácticas indecorosas, como privaciones y violaciones, se convierte en la víctima de las pasiones más bajas y crueles de su jefe u opresor.

En este nivel, a diferencia del anterior, se atribuye al amo, patrón o señor un papel de agresor o verdugo por llevar a cabo una variedad de acciones, moralmente

indeseables, durante el transcurso de su relación. Estas acciones, que atentan contra la integridad y el propio bienestar del esclavo, se tornan –la mayoría de las veces– en abusos. También son la forma que adoptan los castigos, en muchos casos, fortuitos. Concretamente, estos actos van desde el maltrato físico –como golpes u otras agresiones mayores como el homicidio– hasta el psicológico –como insultos u amenazas–, como señala Alonso (14;1), con la intención de hacer daño al esclavo.

Consecuentemente, el esclavo queda cosificado hasta tal punto de verse reducido a un mero elemento fútil. De ahí que su único interés que se tenga en él, derive de su presunta eficacia como herramienta productiva.

Por ende, los adolescentes de este nivel piensan que se establece una relación completamente inmoral, sin ninguna inclinación sensible o afectiva hacia el esclavo. Además, las circunstancias deplorables que envuelven este vínculo laboral –tales como la higiene, los tiempos de trabajo o la seguridad– vulneran, una vez más, su condición humana desde el punto de vista ético.

Alonso (14;1) [Colegio]: “–¿Qué es un esclavo? *Una persona que no tiene libertad. Ni de pensamiento, y que trabaja duramente para conseguir la libertad en unas condiciones muy malas.* –¿Qué trabajos hace un esclavo? *Pues los que no le gustan.* –¿Qué cosas son esas que hace el esclavo? *Pues trabajar en unas condiciones muy malas.* –¿En qué condiciones? *Pues en explotación, que apenas recibe salario.* –¿A qué te refieres por explotación? [...] *No sé.* –¿Y por condiciones muy malas? *Pues la higiene.* –¿Qué pasa con la higiene? *Pues que apenas se pueden lavar, no hay comida ni agua casi. Están trabajando durante toda la jornada y maltratados.* –¿Por quiénes son maltratados? *Por su jefe, que esperan de ellos que obtengan algún producto.* –¿Cómo les maltrata? *Pues no dándoles apenas comida, quitándoles los bienes y amenazándoles, por ejemplo.*”

Paloma (15;8) [IES]: “–¿Qué es un esclavo? *Una persona que está haciendo cosas que no quiere hacer, que alguien le está obligando.* –¿Quién le puede obligar al esclavo? *Pues hombre, realmente, cualquier persona, pero, normalmente, los que se creen superiores.* –¿Qué le pueden obligar a hacer? *Depende del tipo de esclavo que sea, pero, si es en el trabajo, le pueden obligar a hacer más horas de lo que tiene que trabajar. Otro ejemplo, esclavos sexuales, prostitutas, las que no quieren estar ahí son esclavas también. Ahora mismo, no se me ocurre ningún otro tipo.* –¿A qué te referías por esclavos sexuales? *Por ejemplo, las prostitutas. Algunas están ahí porque no tienen otra forma de ganarse dinero, pero, las que las traen de países del Este, las traen aquí pensando que vienen a un trabajo digno y después las meten ahí, que no las quieren sacar y son esclavas.* –¿Qué es para ti un trabajo digno? *Un trabajo donde te tratan como a todos los demás, o sea, bien. Cobras, tienes un contrato, tienes unas horas fijas, cumples esas horas y no tienes por qué trabajar más si no es porque tú quieres.* –¿Cómo es el trato que se da al esclavo? *Pues a los esclavos se les puede tratar con desprecio o con inferioridad porque trabajas en algo que es inferior.*”

### **Nivel III.** Individuo *de facto*

El esclavo es un sujeto al que se le niegan sus derechos fundamentales. Despojado de su libertad original, y constantemente menospreciado, ahora sus derechos –como ser humano– también le son usurpados. Su señor –amo, patrón o captor–, individualmente, o bien bajo el amparo del ordenamiento jurídico de su nación, es la figura que tiene potestad, junto con los poderes públicos estatales, de anular los derechos individuales. De este modo, varios derechos civiles –como la vida o la libertad de expresión– y sociales –como la sanidad, la educación o la alimentación– le son conculcados. De este modo, los derechos pierden su carácter inalienable.

En este nivel, el esclavo es un sujeto que carece de derechos, pero que sigue conservando sus deberes dentro del ámbito de trabajo. Sin embargo, algunos adolescentes suponen –desde un punto de vista iusnaturalista– su conservación interna, aunque no efectiva, al no ser reconocidos por los órganos institucionales y los agentes personales.

Por ende, el esclavo se imagina como un sujeto cercenado jurídicamente. Precisamente, por verse desposeído de sus derechos naturales, una identificación que diferencia a los adolescentes ubicados en este nivel de los clasificados en los niveles previos. No obstante, como apuntan Clara y Aníbal, dos características son comunes al nivel II: la ausencia de la libertad y el trato inmoral.

Clara (15;9) [IES]: “–¿Qué es un esclavo? *Una persona no libre y que no la tratan como una persona.* –¿Cómo tratan al esclavo? *Como un animal, como un ser que no tiene nada, que no pinta nada en la sociedad.* –¿Cómo es tratar a una persona como un animal? *Explicámelo. No darle libertades, lo primero. Tampoco darle derechos; en cambio, sí darle obligaciones.* –¿Cómo es el trato que se le da? *En teoría, tendría que ser un buen trato, pero no es un buen trato, generalmente.* –Entonces, ¿cómo es el trato al esclavo? *Pues se les trata mal, se les maltrata tanto psicológicamente como físicamente.* –¿Cómo se le maltrata psicológicamente? *Pues insultándole, atacándole con cosas que le pueden afectar.* –¿Y físicamente? *Haciéndole trabajar mucho e incluso pegándole.*”

Aníbal (17;4) [IES]: “–¿Qué es un esclavo? *Una persona que se rige por otra, y que le trata sin ningún derecho humano, o sea, a su placer y conveniencia. Y no tiene ninguna libertad, o la libertad que le quiera dar el amo.* –¿Por qué le trata como le da la gana? *Porque suele tener un poder superior; educativo, o sea, el otro no sabe; o tienen un poder militar o de armas, o le está amenazando con algo, y el otro, como no tiene ningún conocimiento de cómo poder defenderse, ni arma para poder parar eso, pues se deja llevar y acaba así.* –¿Cómo es tratar a alguien sin ningún derecho humano? *Pues no darle ninguna libertad, tratarle como si fuera un animal, aunque los animales, hoy en día, tienen algún derecho que otro. Tratarle, pues, golpearle, insultarle, despreciarle, mandarle trabajar todo el tiempo que tú quieras, alimentarle mal. Es un esclavo literal, como los que había antiguamente y en algunos países, hoy en día, algo habrá.* –¿Qué pasa con los derechos? *Quitarle unos derechos. Por ejemplo, en nuestro país no hay esclavos, porque hay unos derechos y la gente se rige por unas normas y a nadie se le ocurre atar a alguien a una pared con una cadena y mandarle hacer lo que quiera. Eso ya es gente que está un poco loca. Derechos de salir a la calle cuando quieras, trabajo, acceso al estudio,*

*todo eso. Si te encierran en una casa y te mandan hacer lo que uno quiera, pues muchos derechos no tienen.”*

El 56.9% de los adolescentes se ubicó en el nivel III, concibiendo al esclavo como un sujeto maltratado y carente de derechos, en comparación a un 26.2% que lo vio como un sujeto falto de libertad, propio del nivel I, y a un 16.2% que lo retrató como un individuo vejado, característico del nivel II ( $\chi^2_{(2)}= 34.215$ ,  $p<.001$ ). En este sentido, encontramos diferencias estadísticamente significativas en relación al curso y el centro escolar.

Tabla 3.2. Concepción de esclavo [%]

	2° ESO	4° ESO	Total
Nivel I	32.3	20	26.2
Nivel II	15.4	18.5	16.9
Nivel III	52.3	61.5	56.9
N	65	65	130

Respecto al curso, las diferencias se acotan al caso de las alumnas. Precisamente, el 66.7% de las alumnas de 4° ESO se situó en un nivel III en contraposición a un 43.8% de las alumnas de 2° ESO, donde un 40.6% se emplazó en un nivel I y un 15.6% en un nivel II ( $\chi^2_{(2)}= 6.862$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que reaparece en los IES. Mientras que el 62.5% de las alumnas de 4° ESO de los IES se colocó en un nivel III y un 25% en un nivel II, el 50% de las alumnas de 2° ESO de los IES lo hizo en el nivel III y el 50% restante en el nivel I ( $\chi^2_{(2)}= 7.822$ ,  $p<.050$ ).

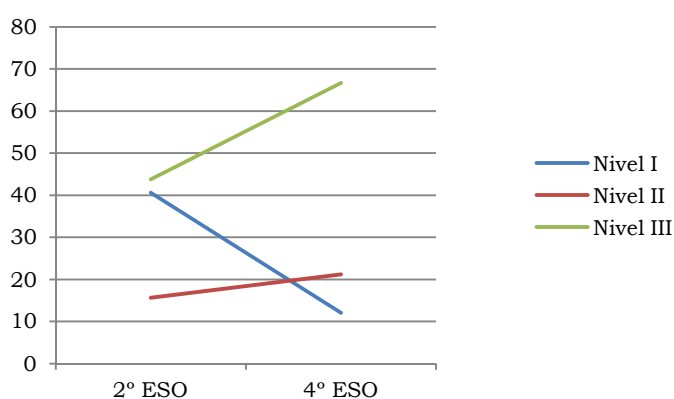


Figura 3.1. Concepción de esclavo por parte de las alumnas (N=65)

Respecto al centro escolar, las diferencias se vuelven a circunscribir al caso de las alumnas. Concretamente, en la etapa de 2° ESO. El 37.5% de las alumnas de 2° ESO de los Colegios se posicionó en un nivel III y un 31.3% en un nivel II, en oposición a

un 50% de las alumnas de 2º ESO de los IES que lo hizo en un nivel III y un 50% en un nivel I ( $\chi^2_{(2)} = 5.978$ ,  $p < .050$ ).

### 3.3. Diferencias entre un ciudadano y un esclavo

Todos los adolescentes indican que ciudadano y esclavo son entidades sociales desemejantes. Precisamente, los adolescentes imaginan la división entre la ciudadanía y la esclavitud desde cinco ángulos que funcionan como marcos explicativos de esas diferencias teniendo en cuenta su naturaleza. Concretamente, estos planos descriptivos a los que se refirieron los participantes fueron los siguientes: jurídico, político, contextual, interpersonal e intrapersonal.

La arista jurídica hace referencia a las garantías ofrecidas por el Derecho positivo a la ciudadanía, las cuales se traducen en la titularidad efectiva de unos derechos y en la concesión de la libertad. Sin embargo, estas condiciones jurídicas se ven silenciadas en los casos de esclavitud, donde el sujeto no solo se ve privado de ciertos derechos, sino también de su libertad. Justamente, porque los poderes –públicos o personales– le arrebatan el dominio de sí mismo y, con ello, su total independencia.

La arista política alude a la actividad política desarrollada por el sujeto en la arena pública. Esta actividad, que refleja el vínculo entre el ciudadano y el Estado, se manifiesta a través del sufragio. El ciudadano tiene un papel político en la sociedad que le permite participar de la soberanía nacional. Por el contrario, el esclavo se ve imposibilitado para ejercer cualquier tipo de acción política dentro de su comunidad; entre ellas, votar.

La arista contextual corresponde, básicamente, al entorno en que se desenvuelven los individuos, a saber, las condiciones de vida, las condiciones laborales y las oportunidades que el individuo encuentra a lo largo de su vida. Las condiciones de vida contemplan el modo en que la persona desarrolla su existencia en el ámbito privado. En tanto que el ciudadano posee un adecuado nivel de vida y puede disfrutar de ciertas comodidades –como vivienda, vestido, mobiliario o automóvil–, las condiciones del esclavo son peores. Por el contrario, el esclavo carece de vivienda propia, teniendo que vivir en la casa de su amo, o, en el mejor de los casos, posee una pseudovivienda –como puede ser una chabola– en la que vive hacinado con más personas. Además, no dispone de los medios básicos para la supervivencia, como son el agua y la comida, pudiendo pasar días enteros sin ingerir alimento. Las condiciones laborales se vinculan no solo a la seguridad y la salud en el lugar de trabajo, sino también a su retribución, duración y legalidad en la contratación. A diferencia del ciudadano, el esclavo trabaja más horas y recibe menos salario –si, con suerte, recibe

algo– y no suele disponer de contrato de trabajo, tiempos de descanso, ni seguridad y salubridad en su entorno laboral. Las oportunidades se refieren a las posibilidades con que cuenta el individuo para progresar y desarrollarse de manera plena y satisfactoria. Se habla de la educación, la sanidad o el trabajo, que en el caso del esclavo son menores o inexistentes.

La arista interpersonal se refiere a la calidad y el tipo de relaciones personales que el individuo mantiene con los demás. Justamente, las relaciones humanas que se fraguan en el entorno social se basan en los principios de respeto y cordialidad. Sin embargo, estos dos indicadores –respeto y cordialidad– no cursan en los casos de esclavitud. El esclavo, lejos de disfrutar de un buen trato –por parte de los demás– es víctima de un comportamiento violento que le causa daño físico y moral.

La arista intrapersonal se refiere a los aspectos internos que configuran a la persona como individualidad. Estos elementos tienen que ver, no solo con la cara física del individuo –como el color de la piel o la raza–, sino también con otros aspectos más latentes, como es su carácter psicológico. Este se define a partir del sistema de creencias particular –tales como la religión–, su identidad –sentimiento de pertenencia–, así como por su estado emocional y cognitivo –pensamiento–. Concretamente, el estado emocional del esclavo –a diferencia del ciudadano– comprende sentimientos de inferioridad, junto con sensaciones de pesadumbre, angustia y dolor. Sensaciones que hacen que su salud psicológica se tambalee. Por todo ello, ciudadano y esclavo no comparten ni el mismo color de piel ni el mismo sistema de creencias ni el mismo estado emocional y ganas de vivir.

En este sentido, el 86% de los participantes señaló diferencias de carácter jurídico, el 31% de carácter contextual, el 15.5% interpersonal, el 7.8% intrapersonal y el 7% de cariz político. A este respecto, encontramos diferencias significativas en cuatro de estos planos. Hablamos del área jurídica, contextual, intrapersonal y política.

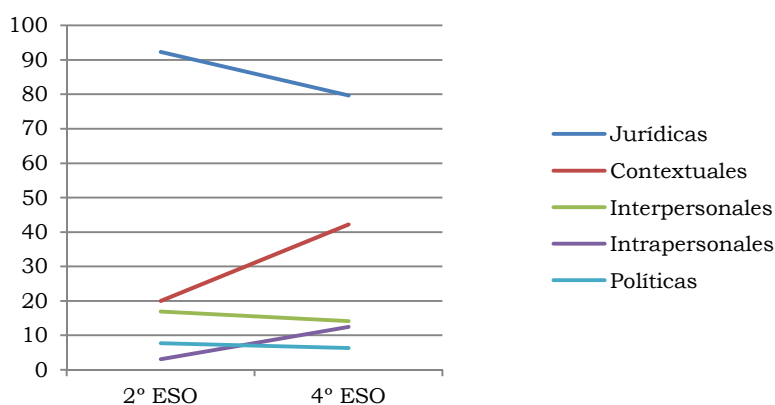


Figura 3.2. Diferencias entre un esclavo y un ciudadano (N=129)

Tabla 3.3. Elementos constitutivos de los factores que determinan las diferencias entre un esclavo y un ciudadano [%]

		2º ESO	4º ESO	Total
Jurídica	Libertad	75	70.6	73
	Derechos	46.7	54.9	50.5
Contextual	Condiciones laborales	61.5	59.3	60
	Condiciones de vida	53.8	59.3	57.5
	Oportunidades	15.4	25.9	22.5
Interpersonal	Objeto de maltrato	16.9	14.1	15.5
Intrapersonal	Estado cognitivo y emocional	100	75	80
	Etnia		25	20
	Identidad		25	20
	Religión		12.5	10
Política	Participación	7.7	6.3	7
N		65	64	129

En primer lugar, el aspecto jurídico nos devolvió diferencias con arreglo al curso y al centro escolar. Respecto al curso, el 92.3% de los estudiantes de 2º ESO citó algún elemento jurídico como fruto de esas divergencias en contraposición a un 79.7% de los estudiantes de 4º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.278, p<.050$ ). Dicha diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. El 97% de los alumnos varones de 2º ESO señaló algún componente vinculado con el Derecho –Libertad y/o derechos–, en comparación al 71.9% de los alumnos varones de 4º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 7.859, p<.010$ ). Una tendencia que reaparece en los IES. Precisamente, el 94.1% de los alumnos varones de 2º ESO de los IES fundamentó esa disparidad sobre un corpus jurídico frente a un 62.5% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.930, p<.050$ ). Respecto al centro escolar, el 95.3% de los estudiantes de los Colegios mentó principios jurídicos en comparación a un 76.9% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 9.083, p<.010$ ). Diferencia que se reitera en el caso de las alumnas. Mientras que todas las alumnas de los Colegios mencionaron la posición jurídica como causa de ese antagonismo, solo el 75% de las alumnas de los IES la apuntó ( $\chi^2_{(1)}= 9.143, p<.010$ ). De forma similar, en 2º ESO. En tanto que todas las alumnas de 2º ESO de los Colegios hablaron de un fondo jurídico, únicamente un 75% de las alumnas de 2º ESO de los IES lo notó ( $\chi^2_{(1)}= 4.571, p<.050$ ). También en 4º ESO. Si bien todas las alumnas de 4º ESO de los Colegios observó algún detalle jurídico –como los derechos y/o la libertad–, solamente un 75% de las alumnas de 4º ESO de los IES lo advirtió ( $\chi^2_{(1)}= 4.571, p<.050$ ). Igualmente, estas diferencias se reproducen en la muestra general de 2º ESO. Concretamente, todos los estudiantes de 2º ESO de los Colegios se fijaron en el estatus jurídico de ambos cuerpos sociales en comparación a un 84.8% de los estudiantes de 2º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 5.253, p<.050$ ). También en la etapa de 4º ESO. El 90.6% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios aludió al cuadro jurídico frente a un 68.8% de los estudiantes de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.730, p<.050$ ).

En segundo lugar, el plano contextual solamente volcó diferencias de acuerdo al curso escolar. Precisamente, el 42.2% de los estudiantes de 4º ESO mencionó aspectos del entorno en contraposición a un 20% de los estudiantes de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 7.421$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 43.8% de los alumnos varones de 4º ESO indicó las condiciones del ambiente en el que se desenvuelven ambos agentes, solo un 18.2% de los alumnos varones de 2º ESO las consideró ( $\chi^2_{(1)}= 4.986$ ,  $p<.050$ ). Igualmente, estas diferencias aparecen en los Colegios. En tanto que el 37.5% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios se refirió a las disposiciones contextuales, únicamente un 15.6% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios las declaró ( $\chi^2_{(1)}= 3.925$ ,  $p<.050$ ).

En esta área, encontramos diferencias significativas en uno de sus indicadores: las oportunidades. Exactamente, estas diferencias responden al género y al centro escolar. Respecto al género, mientras que el 66.7% de las alumnas de los Colegios tuvo en cuenta las oportunidades, como clave de esas diferencias, ninguno de los alumnos varones de los Colegios las consideró ( $\chi^2_{(1)}= 8.242$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se repite en 4º ESO en el mismo centro. En tanto que el 66.7% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios mencionó las posibilidades que el entorno público o privado ofrece a cada individuo, ninguno de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios las observó ( $\chi^2_{(1)}= 6.000$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro escolar, las diferencias se limitan a las alumnas. Concretamente, el 66.7% de las alumnas de los Colegios citó las oportunidades, en tanto que ninguna de las alumnas de los IES lo hizo ( $\chi^2_{(1)}= 10.476$ ,  $p<.001$ ). Asimismo, esta diferencia se reproduce en 4º ESO. Si bien el 66.7% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios aludió a las oportunidades como factor determinante de esas diferencias, ninguna de las alumnas de 4º ESO de los IES las enunció ( $\chi^2_{(1)}= 6.741$ ,  $p<.010$ ).

En tercer lugar, la dimensión intrapersonal evidenció diferencias en función del curso y el centro escolar. Respecto al curso, el 12.5% de los estudiantes de 4º ESO indicó características internas, como constitutivas de esas divergencias, frente a un 3.1% de los estudiantes de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.004$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro escolar, el 14.1% de los estudiantes de los Colegios citó aspectos inherentes de la persona en contraposición a un 1.5% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 7.073$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 18.8% de los alumnos varones de los Colegios señaló particularidades individuales, ninguno de los alumnos varones de los IES las percibió ( $\chi^2_{(1)}= 6.817$ ,  $p<.010$ ). De forma similar, en 4º ESO. Si bien el 31.3% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios mencionó atributos personales, ninguno de sus congéneres de 4º ESO de los IES los observó ( $\chi^2_{(1)}= 5.926$ ,  $p<.050$ ).



En cuarto lugar, el grupo político arrojó diferencias en cuanto al género y al centro escolar. Respecto al género, las diferencias se circunscriben a los IES. Mientras que el 15.2% de los alumnos varones de los IES señaló la participación política, ninguna de las alumnas de los IES la mencionó ( $\chi^2_{(1)}= 5.253, p<.050$ ). Diferencia que se repite en 2º ESO. En tanto que el 23.5% de los alumnos varones de 2º ESO de los IES mencionó la intervención ciudadana en la cosa pública, ninguna de las alumnas de 2º ESO de los IES la mentó ( $\chi^2_{(1)}= 4.284, p<.050$ ). Respecto al centro escolar, las diferencias se acotan a 2º ESO y al caso de los alumnos varones. Exactamente, el 23.5% de los alumnos varones de 2º ESO de los IES nombró la actividad política contra ninguno de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.284, p<.050$ ).

### 3.4. Esclavitud en la actualidad

El 91.5% de los adolescentes afirmó que la esclavitud es un fenómeno presente en la modernidad, en comparación a un 8.5% que lo consideró un asunto extinto ( $\chi^2_{(1)}= 89.723, p<.001$ ).

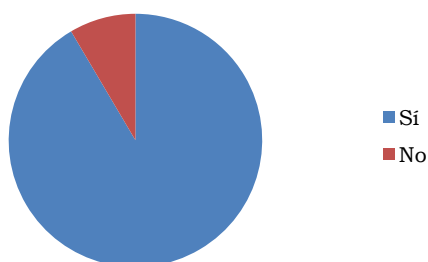


Figura 3.3. ¿Hay esclavos en la actualidad? (N=130)

En este sentido, encontramos diferencias estadísticamente significativas en función del curso y el centro escolar. Respecto al curso, el 98.5% de los estudiantes de 4º ESO señaló que la esclavitud aún estaba vigente en muchas sociedades frente a un 84.6% de los estudiantes de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 8.044, p<.010$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Concretamente, todos los alumnos varones de 4º ESO mencionaron la existencia de prácticas esclavistas en la actualidad en contraposición a un 81.8% de los alumnos varones de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 6.410, p<.050$ ). Tendencia que se acentúa en los IES. Todos los alumnos varones de 4º ESO de los IES hablaron del esclavismo en nuestros días, frente a un 64.7% de los alumnos varones de 2º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 6.902, p<.010$ ). Asimismo, esta diferencia reaparece en la muestra general de los IES. En efecto, el 96.9% de los estudiantes de 4º ESO de los IES indicó que la esclavitud es una realidad contemporánea, en oposición a un 69.7% de los

estudiantes de 2º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 8.535, p<.010$ ). Respecto al centro escolar, todos los estudiantes de los Colegios hablaron de la esclavitud como un asunto actual en comparación a un 83.1% de los estudiantes de los IES que compartió esta misma opinión ( $\chi^2_{(1)}= 12.017, p<.001$ ). Diferencia que se reitera en el caso de los alumnos varones. Precisamente, todos los alumnos varones de los Colegios estimaron que la esclavitud es una cuestión que está instaurada en el orden social, en contraposición a un 81.8% de los alumnos varones de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 6.410, p<.050$ ). Diferencia que reaparece en 2º ESO. Todos los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios esgrimieron que la esclavitud es un tema que hoy en día perdura, frente a un 64.7% de sus congéneres de 2º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 6.902, p<.010$ ). De forma similar, estas diferencias se dan en el caso de las alumnas. En tanto que todas las alumnas de los Colegios mentaron que la esclavitud todavía continúa en la coetaneidad, un 84.4% de las alumnas de los IES lo observó ( $\chi^2_{(1)}= 5.586, p<.050$ ). Diferencia que surge nuevamente en 2º ESO. Justamente, todas las alumnas de 2º ESO de los Colegios nombraron prácticas esclavistas imperantes, contra un 75% de las alumnas de 2º ESO de los IES que se dieron cuenta de estas ( $\chi^2_{(1)}= 4.571, p<.050$ ). Asimismo, estas diferencias se reproducen en la muestra general de 2º ESO. Si bien todos los estudiantes de 2º ESO de los Colegios citaron que la esclavitud estaba nuevamente reinstaurada, solo un 69.7% de los estudiantes de 2º ESO de los IES la advirtió ( $\chi^2_{(1)}= 11.460, p<.001$ ).

Los adolescentes que consideraron la esclavitud como un fenómeno vigente, hablaron de varias prácticas esclavistas en la actualidad, agrupadas en cuatro categorías atendiendo a su sentido, a saber, clásico, figurado, político y social.

El sentido clásico hace referencia a las formas convencionales de esclavitud comúnmente conocidas desde la Antigüedad. Estas son: la esclavitud como sistema de trabajo y la aprehensión de civiles tras ser abatidos en un conflicto bélico. Igualmente, se contempla el mercadeo producido con las personas que son captadas por diferentes organizaciones criminales que, en la actualidad, operan en la clandestinidad. Es decir, hablamos de la esclavitud como actividad económica. Una actividad ocupacional que en muchos casos es forzosa u obligatoria. Es el caso de los prisioneros de guerra y de aquellos que forman parte de la trata de personas. Además, esta actividad profesional está plagada de abusos, no solo por desarrollarse en condiciones de absoluta explotación, sino también por despreciar las necesidades y derechos del trabajador. Por ello, la experiencia laboral es destructiva para los involucrados en ella. Incluso los niños pueden ser partícipes de esta. Estos empleos, en algunos casos asalariados, se tratan de tareas no cualificadas, como el servicio doméstico en casas de gente adinerada. El propietario –terrateniente o señor– puede solicitar también el cuidado de sus tierras y el transporte de mercancías. Es la esclavitud como servidumbre.

También está la servidumbre por deudas, en la que el individuo tiene que trabajar para alguien hasta reembolsar el dinero adeudado. En otros casos, el empleo requiere algún tipo de cualificación, aunque la mayor parte de las veces esta sea trivial. Son puestos de trabajo vinculados a la fabricación de algún producto –sector secundario– o la construcción –sector primario–. No obstante, las actividades que imperan en el sector primario son la minería y la agricultura, y, en menor medida, la ganadería. En este sentido, destaca el trabajo desarrollado por muchos inmigrantes en nuestro país, cuya situación laboral roza la esclavitud. Asimismo, la explotación sexual es otra forma de esclavitud. Muchas mujeres, en la actualidad, son coaccionadas a mantener relaciones sexuales contra su voluntad.

**Alejandro (14;2) [Colegio]:** “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *Sí. –¿En dónde? En el Tercer Mundo. –¿Qué sucede allí? Pues que hay gente con dinero y allí les manipulan. –Cuando me hablabas del Tercer Mundo, ¿en qué países estabas pensando? África, Asia. –¿Qué sucede en esos lugares para que haya esclavos? Hay gente con más dinero y se aprovecha de la gente, incluso gente que no tiene nada, hace cualquier cosa para la familia. –Como, ¿qué? Puede estar recogiendo o haciendo ladrillos para llevar nada, veinte céntimos a casa. –La gente que vive allí, ¿por qué les podemos considerar como esclavos? Porque muchos están manipulados. –¿Por quién están manipulados? Por gente con dinero. –¿Qué trabajos hacen los esclavos en esos lugares? Hacen ladrillos, cargan con cosas.”*

**Olivia (15;5) [Colegio]:** “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *A ver, en España también puede haber esclavos, igual que en todas las partes del mundo. Por ejemplo, las prostitutas. Hay muchas que son esclavas, están obligadas, las engañan diciendo que van a venir a trabajar, a vivir mejor, a ganar dinero, y luego es mentira. –Esas prostitutas, ¿de dónde vienen? De otros países. –¿De qué países? Del Este, de Sudamérica, África, de los países menos desarrollados. –Y, ¿en algún otro lugar puede haber esclavos? Sí. –¿En dónde? En el Tercer Mundo; o sea, hay mucha gente que vive mal, que son esclavos de otras personas que viven muy bien. Hay mucha desigualdad. –Cuando me hablas de países del Tercer Mundo, ¿en qué países estabas pensando? África, la India, algunas zonas de Brasil, de Sudamérica. –A la gente de esos lugares, ¿por qué les podemos considerar esclavos? Porque trabajan en condiciones mínimas, o sea, malas. –Condiciones, ¿de qué tipo? Sin los derechos mínimos de las personas. –¿Cómo son esas condiciones? Muy duras, sin pagarles o muy poco, y por algo mínimo: una comida o algo así. –Cuéntame cómo son esas condiciones que le envuelven. Pues son trabajar mucho, por muy poco o nada, con unas condiciones mínimas, ya sean higiénicas. –¿Cómo son las condiciones higiénicas? Pues vivir en un sitio sucio donde están muchas personas. Por ejemplo, donde deberían estar dos, pues igual hay veinte o más. –¿Qué trabajos suelen desempeñar? Trabajos del hogar, trabajos en fábricas, en plan de alfombras, de ladrillos. También en empresas textiles. –¿Quiénes son los que trabajan en esos lugares? A veces niños, a veces familias enteras.”*

**Paloma (15;8) [IES]:** “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *Sí. Por ejemplo, muchas veces, en la construcción, a los inmigrantes que vienen buscando trabajo porque no tienen otra cosa, los jefes les mandan trabajar muchas más horas de lo que tienen que trabajar y no tienen ni contrato, están ahí ilegales, sin seguridad, sin nada. –Cuando hablas de construcción, ¿a qué te referías? A las obras, los que están de obreros más que nada, vamos, los que están poniendo ahí las piedras.”*

En el caso de los niños, el ejercicio de la esclavitud se lleva a cabo de forma idéntica –tal y como ha señalado Olivia–, a excepción de la militarización y participación en los conflictos armados. Un aspecto no contemplado con anterioridad.

**Armando (13;5) [Colegio]:** “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *Sí. –¿En dónde? Principalmente, en los países subdesarrollados. –¿En qué países estabas pensando? China y algunos de África. –¿Qué sucede en esos lugares? Pues que trabajan muchas horas y no tienen tiempo de descanso. –¿En qué trabajan? Creando ropa, por ejemplo, para marcas de grandes multinacionales, en minas, niños pequeños trabajan ahí, en esas zonas. –¿Por qué se les puede considerar como esclavos? Porque trabajan muchas horas y, muchas veces, son personas que deberían estar principalmente escolarizadas. –¿Para qué multinacionales trabajan? Me imagino que para Adidas, Nike, principalmente de deportes, digo yo. –¿Por qué en esos lugares puede haber esclavos? Porque no están civilizados y allí la ley no es tan estricta. –¿A qué te refieres con que la ley no es tan estricta? Que permite, por ejemplo, a los niños de menos de 18 años, bueno 16, me parece que es, no estar escolarizados. –¿Por qué piensas que son menos civilizados? Precisamente por eso, porque no van a la escuela y apenas hay universidades.*”

**Flavio (13;9) [IES]:** “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *Yo creo que sí, un poco, pero son niños que están trabajando, por ejemplo, en África y que no le dan nada a cambio, le dan poco, o sea, que no le dan casi nada. –Y esos niños, ¿qué hacen en África? Pues, por ejemplo, están trabajando en la minería o rompiendo piedras, o están ayudando a cuidar la casa de alguien, cosas así, pero no les dan nada a cambio. –Y a esos niños, ¿por qué les podemos considerar esclavos? Pues porque trabajan muchas horas, una jornada muy larga, y no reciben nada a cambio. –Y esos niños, ¿dónde se encuentran? Yo creo que en África, que están viviendo en chabolas, son muy pobres todas sus familias, no tienen casi nada para comer.*”

**Alejo (16;1) [Colegio]:** “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *Sí. –Cuéntame. Pues, por ejemplo, los menores que cogen en otros países y les obligan a hacer cosas que tampoco quieren; pero en España, no. –Eso, ¿dónde sucede? Pues en países en plan Rumanía y por África. –A esos niños, ¿qué les obligan a hacer? Pues no sé, depende, o también para la guerra o les prostituyen también a las niñas. –¿A qué te refieres con la guerra? Pues, en esos países, les dan un arma a los niños y les ponen a luchar. –Aparte de que a las niñas les obliguen a prostituirse y a los niños les den un arma, ¿qué más cosas les pueden obligar a los niños a hacer? Pues los hacen criados de los ricos. –¿Qué tareas hacen para los ricos? Limpiarles la casa, servirles la comida, todo eso.*”

**Marcelino (16;4) [Colegio]:** “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *Sí. –Por ejemplo. Por ejemplo, en África, los niños soldado no son voluntarios, están obligados. –Lo de los niños soldado, ¿dónde sucede? En los países que hay guerra, en África, no sé si en más sitios, supongo que sí, pero, básicamente, en África, creo. –¿Qué hacen los niños soldado? Luchan en una guerra, pero obligados, no porque ellos quieren. –¿Quién crees que puede obligar a los niños soldado? Pues la gente a la que sí le interesa esa guerra. –Esos, ¿quiénes son? Los que están interesados en controlar el país.*”

El sentido figurado hace referencia a la dependencia que genera cualquier persona hacia un objeto –pasión, vicio, creencia o afecto– u otro sujeto durante un periodo de tiempo. Es pues, en este lapso de tiempo, cuando la libertad del individuo queda mermada o, en el peor de los casos, anulada. En el primer caso, el individuo entra en una dinámica adictiva que le absorbe hasta tal punto que pierde todo atisbo de sí mismo. Nos referimos al consumo desproporcionado de cualquier sustancia psicotrópica –esclavo de la droga–, al uso desmesurado de cualquier dispositivo electrónico –como puede ser la televisión–, a la dedicación voluntaria, constante y ciega a nuestro trabajo –esclavo del trabajo–, al cumplimiento empecinado de los preceptos de nuestra religión o al gasto desmedido y porte de prendas de última colección –esclavos de la moda–. En el segundo caso, existe una relación humana desvirtuada en la que una de las partes pierde parte de su libertad individual. Es el caso de las mujeres que se sienten atrapadas en su matrimonio porque no pueden hacer todo lo que ellas quieren o cuando los hijos estudian aquello que desean sus padres para no defraudarles. También cuando alguien cambia su personalidad –imitando a otro más admirado– para ganar popularidad entre los pares o cuando alguien está sometido indiscriminadamente a la presión de un grupo de iguales. Aquí, el joven tiene que hacer siempre lo que a otro le apetece, pudiendo incluso no ser tratado correctamente.

**Paulina (14;2) [Colegio]:** “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *Sí, yo creo que sí. –¿En dónde? Pues en todo el mundo, porque no tiene que ver. Por ejemplo, la familia. Le hay en cualquier lado, hasta donde menos te esperas que pueda serlo. –O sea, que esclavos hay en todo el mundo. Yo creo que sí. –Me has hablado de la familia. Sí. –¿Qué pasa con la familia? Que se deja llevar. Por ejemplo, por no decir que no, muchas veces a lo que le digan, pues lo hace por lo que puedan pensar los demás. –¿Cómo una persona puede ser esclavo por su familia? Pues porque tengan diferentes formas de pensar y, por vergüenza a decírselas, pues lo hace. –¿Qué cosas puede hacer? Por ejemplo, con el tema de los estudios. Muchas veces porque tus padres quieren que seas una cosa, pero, por ejemplo, tú no quieres serla. Entonces, haces lo que quieren por no defraudarles. –¿Por qué es un esclavo? Porque le están presionando para que lo haga. Alguien que se deja llevar, que se siente obligado a hacer algo, aunque no le guste.*”

**Bosco (15;5) [IES]:** “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *Sí, a algunas sí. Esclavos igual de alguna sustancia, como la droga, o esclavo de la moda o cosas de esas. No hace falta ser esclavo de una persona. –¿A qué te refieres por esclavo de una sustancia? Pues un drogadicto igual pertenece a la sustancia porque él vive por eso y depende de eso para vivir. –¿Y esclavo de la moda? Pues que siempre tiene que estar a la última, igual se gasta todo en eso, en ir a la última, que vives para la moda y solo para la moda, que no piensas en otra cosa.*”

**Ginebra (15;6) [Colegio]:** “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *Sí. Bueno, depende de lo que sea exactamente un esclavo, porque hay gente que no es esclavo igual de que nadie le esté prohibiendo, o que no esté totalmente subordinado a nadie, pero también hay esclavos de las modas, gente que, al final, acaba cerrado a una única opción o que tiene que hacer una cosa. Todavía hay esclavitud en el mundo. –Me habías dicho que hay gente que es esclavo de la moda,*

gente que sigue una única opción. ¿Me puedes explicar eso un poco? *Sí. Que no consideran como válida nada que no sea lo que hace la mayoría o no se plantean que se pueda pensar de otra forma o tomar otro camino. Entonces, al final acaban esclavizándose ellos mismos. –¿Qué entiendes por esclavo de la moda? Pues alguien que hace solamente lo que se lleve en ese momento, le guste o no le guste. –Como por ejemplo. Pues, por ejemplo, si ahora mismo se llevan los pantalones pitillo, imagínate, y a mí no me gustan pero los lleva todo el mundo, entonces digo: ¡Ah no! Yo los necesito, los necesito y me los tengo que comprar, porque ahora mismo en mi armario no pueden faltar unos pantalones pitillo.*”

El sentido político hace referencia al vasallaje al que se ven sujetos todos los habitantes de una nación por el simple hecho de vivir en ella. Precisamente, esta relación de sujeción, donde el pueblo está supeditado a los preceptos de su soberano, se da cuando el segundo es un tirano. En otras palabras, es el tipo de gobierno el que determina que el pueblo sea considerado un esclavo. Así, el habitante pasaría a ser un esclavo en la medida en que pierde todos sus derechos y también su libertad. De este modo, el individuo –ahora esclavo– está obligado a servir fielmente a su soberano –rey o dictador– y a acatar todas y cada una de sus decisiones en un clima de absoluta lealtad. No se contempla la protesta ni el disenso entre la población, la cual actuará según los parámetros fijados por la autoridad gubernamental.

**Natalia (15;8) [IES]:** “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *Puede. –¿En dónde? No sé, en algún país de por ahí puede haber. –Dime algún lugar en el que pueda haber esclavos. Por África. –¿Por qué puede haber esclavos por África? Porque es un país menos desarrollado. –¿A qué te refieres con que África es un país menos desarrollado? Que el país tiene menos economía, o sea, hay diferencias sociales entre uno más desarrollado, políticamente también. –¿Qué diferencias sociales hay? Las personas tienen una clase social distinta, porque aquí las clases es como con más dinero y allí es como más infravalorado todo. –¿A qué te refieres por infravalorado? Pues que no se valora tanto allí como aquí. –¿El qué no se valora? A las personas. –¿Qué es no valorar a una persona? Pues no tratarla como se merece. –Allí, ¿cómo las tratan? Pues como esclavos. –Y cuando me decías que estaban menos desarrollados políticamente, ¿a qué te referías? Pues que, prácticamente, no opinan políticamente, no votan ni nada. Aquí, por lo menos, tienes derecho al voto; allí, pues no. –Y eso, ¿cómo? Pues como una dictadura. –¿Por qué? Porque se hace lo que una persona quiere. –¿Quién será esa persona? Pues será un presidente. –¿Por qué en las dictaduras a las personas se las puede ver como esclavos? Porque solo hacen lo que una persona quiere y no pueden opinar ni negarse a hacerlo ni nada. –¿Por qué? Porque, si lo llegan a hacer, puede que les maten. –¿Quién les puede matar? Los que gobiernan. –¿Quiénes son los que gobiernan en esos lugares? Pues dictadores. –Antes me habías hablado del derecho al voto, ¿qué pasa? Con los dictadores, los derechos son más reducidos; o sea, no puedes expresarte ni nada. Y con la democracia, puedes tener más derechos. –¿Qué derechos se pueden reducir en una dictadura? El derecho a la propiedad. –¿Qué pasa con el derecho a la propiedad? Había veces que algo que tenías, si lo podían censurar, te lo quitaban y punto. –¿Qué te podían quitar? Libros y cosas de esas. –¿Qué derechos tenemos en la democracia que, por ejemplo, no tenemos en la dictadura? La propiedad, el derecho al voto, a expresarse libremente.*”

Carlos (15;9) [Colegio]: “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? Sí. –¿En dónde? *En países de África, los países subdesarrollados.* –¿En qué lugares? *En partes de África no se les tiene en cuenta, en partes de Sudamérica igual también. Por ejemplo, en Cuba.* –¿Qué pasa allí? *Que hay una dictadura que gobierna Fidel Castro y no se tiene en cuenta al pueblo.* –¿Por qué? *Porque son gente engañada por un conjunto de dirigentes, para los que ellos más o menos trabajan, es decir, que se les puede considerar también esclavos.* –Las personas de esos lugares, ¿qué cosas hacen para poderles considerar como esclavos? *No votar, ser obligados a seguir unas leyes sin poder optar a una democracia y tener dictaduras.* –¿Quién les obliga? *Los dictadores. Altos cargos de un país de una dictadura.*”

El sentido social hace referencia a la posición que ocupa el individuo en la sociedad. El esclavo sería una especie de marginado o excluido a quien no se tiene en estima y se le discrimina. Así, el individuo queda relegado a un segundo plano, tanto de la vida social como económica y política de la comunidad. Este es el caso de las mujeres, a quienes muchas veces se les niega su participación en la esfera política o, en su defecto, no están lo suficientemente representadas. También los inmigrantes, a quienes se les dispensa un trato diferente con consecuencias bastante negativas que pueden conducir a su segregación. Asimismo, formarían también parte de este grupo todas aquellas personas que viven fueran de los márgenes de la normalidad por encontrarse desempleadas y sin hogar.

Antonio (13;8) [Colegio]: “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *Por ejemplo, los inmigrantes igual.* –¿Por qué? *Porque se les trata de otra manera y en un comercio no les tratan igual que a otras personas. No es lo mismo.* –¿Por qué no les tratan igual? *Por su forma de hablar por ejemplo, al ser de otro país no tienen el mismo acento o por el color de su piel, les discriminan y no les hacen caso.* –Entonces, ¿nos comportamos bien con ellos? *No, porque a veces les discriminamos por su forma de hablar, de comportarse, por su color de piel y por alguna otra cosa.*”

Federica (15;7) [IES]: “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *Igual sí, indígenas, bueno, indígenas no, si no que vive en la calle, eso sí, pero no trabajando para otro, si no que no trabajan directamente.* –¿Cómo es eso de que no trabajan directamente? *Algunos sí, algunos igual no pueden porque no han tenido estudios, porque igual no tenían dinero para pagarles, entonces no les quieren en ningún sitio. Y otros son, pues no quisieron estudiar, y ahora tampoco encuentran.*”

Como podemos apreciar en la tabla 3.4, la tipología más citada fue la clásica (93.3%). A esta la siguen –por orden de frecuencia– la figurada (19.3%), la política (17.6%) y la social (2.5%).

Tabla 3.4. El sentido de la esclavitud en la actualidad [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Clásico	90.9	95.3	93.3
Figurado	16.4	21.9	19.3
Político	10.9	23.4	17.6
Social	3.6	1.6	2.5
N	55	64	119

A este respecto, encontramos diferencias estadísticamente significativas en tres de estos cuatro planos. Concretamente, en el sentido clásico, figurado y político.

En primer lugar, la fórmula clásica arrojó diferencias de acuerdo al curso escolar. Precisamente, estas diferencias ocurren únicamente en los Colegios. Todos los estudiantes de 4º ESO de los Colegios señalaron prácticas esclavistas en un sentido clásico, en comparación a un 87.5% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.395$ ,  $p<.050$ ).

En segundo lugar, el significado figurado volcó diferencias en función del género y el centro escolar. Respecto al género, el 29.4% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios habló de la esclavitud desde un punto de vista figurado, en tanto que ninguno de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios citó esta posibilidad ( $\chi^2_{(1)}= 5.546$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro escolar, el 29.6% de los alumnos varones de los IES percibió la esclavitud en un sentido metafórico versus un 9.4% de los alumnos varones de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 3.961$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se agudiza en 4º ESO. Mientras que el 43.8% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES declaró la existencia de ciertos hábitos próximos al esclavismo, ninguno de los alumnos varones de 4º ESO percibió estas costumbres simbólicas como análogas a la esclavitud ( $\chi^2_{(1)}= 8.960$ ,  $p<.010$ ).

En tercer lugar, la connotación política desveló diferencias con arreglo al curso, pero solo entre los estudiantes de los Colegios. Concretamente, el 30.3% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios se refirió a la política como un elemento que rebaja a sus habitantes a la categoría de esclavos, en contraposición a un 9.4% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios que consideró esta opción ( $\chi^2_{(1)}= 4.447$ ,  $p<.050$ ).

Por otro lado, efectuamos un análisis de cada una de las formas –o prácticas esclavistas– que componen la noción clásica de la esclavitud: el trabajo en los sectores primario y secundario de la Economía (51.4%), la servidumbre (41.4%), la esclavitud infantil (36.9%), el tráfico de esclavos (13.5%), la esclavitud sexual (8.1%) y los esclavos de guerra (1.8%). En este sentido, encontramos diferencias significativas en cuatro de estos factores, a saber, el trabajo en condiciones de explotación en los sectores primario y secundario, la servidumbre, la esclavitud infantil y la esclavitud sexual.



Tabla 3.5. La esclavitud desde una forma clásica [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Trabajo en los sectores primario y secundario	48	54.1	51.4
Servidumbre	34	47.5	41.4
Niños esclavo	40	34.4	36.9
Tráfico de esclavos	14	13.1	13.5
Esclavos sexuales	8	8.2	8.1
Esclavos de guerra	4		1.8
N	50	61	111

En primer lugar, la esclavitud en los sectores primario y secundario de la Economía reveló diferencias en relación al género. El 61.8% de los alumnos varones aludió al trabajo desarrollado en la construcción y la industria (sector secundario), así como en el campo y la minería (sector primario) como equivalentes a la esclavitud, en comparación a un 41.1% de las alumnas ( $\chi^2_{(1)}= 4.781$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en 2º ESO en los Colegios. Precisamente, el 71.4% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios citó las condiciones laborales en las que viven muchos trabajadores-esclavos en estos dos sectores de la Economía, en contraposición a un 28.6% de las alumnas de 2º ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 5.143$ ,  $p<.050$ ).

En este nivel, un 28.1% de los adolescentes aludió a la situación laboral que viven muchos inmigrantes en nuestro país. Según los participantes, se les trata como a auténticos esclavos en estos dos sectores económicos. A este respecto, se encontraron diferencias que respondían al centro escolar. Exactamente, el 42.9% de los estudiantes de los IES concibió al inmigrante como un esclavo, en comparación a un 13.8% de los estudiantes de los Colegios que compartió esta misma visión ( $\chi^2_{(1)}= 5.960$ ,  $p<.050$ ).

En segundo lugar, la servidumbre descubrió diferencias de acuerdo al género. El 51.8% de las alumnas se refirió a la servidumbre en oposición a un 30.9% de los alumnos varones ( $\chi^2_{(1)}= 4.983$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en los Colegios. El 54.8% de las alumnas de los Colegios mencionó el trabajo como porte y/o criado de una casa y sus inmediaciones en comparación a un 26.7% de los alumnos varones de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 5.003$ ,  $p<.050$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece en 4º ESO. Justamente, el 61.3% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios arguyó la realización de tareas de transporte o domésticas y en el campo del señor en contraposición a un 33.3% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.778$ ,  $p<.050$ ).

En tercer lugar, la esclavitud infantil evidenció diferencias en cuanto al curso y el centro escolar. Respecto al curso, el 45.5% de los estudiantes de 2º ESO de los IES aludió al trabajo infantil frente a un 17.9% de los estudiantes de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.468$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en el caso de las alumnas. El 54.5% de las alumnas de 2º ESO de los IES mencionó la esclavitud infantil en comparación a un

14.3% de las alumnas de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.588$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro escolar, las diferencias se circunscriben a la etapa de 4º ESO. Concretamente, el 48.5% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios indicó la existencia de niños esclavo en la actualidad en contraposición a un 17.9% de los estudiantes de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 6.294$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que reaparece en el caso de las alumnas. Si bien el 58.8% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios habló de la explotación infantil, solo un 14.3% de las alumnas de 4º ESO de los IES la consideró ( $\chi^2_{(1)}= 6.419$ ,  $p<.050$ ).

En torno a esta modalidad, cuatro fueron las tareas que atribuyeron al ejercicio esclavista por parte del menor, a saber, el trabajo desempeñado en talleres textiles –u otras artesanías–, armamentístico, la minería y el campo (70.7%); la servidumbre (34.1%); la participación militar en conflictos armados (22%); y la prostitución (9.8%).

Tabla 3.6. Actividades realizadas por el niño esclavo [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Trabajo en los sectores primario y secundario	80	61.9	70.7
Servidumbre	20	47.6	34.1
Soldado	15	28.6	22
Prostitución	5	14.3	9.8
N	20	21	41

En cuarto lugar, la explotación sexual únicamente nos devolvió diferencias en relación al género. Precisamente, estas diferencias se acotan a 2º ESO. Mientras que el 16% de los alumnos varones de 2º ESO evaluó la prostitución forzada como una forma de esclavitud, ninguna de las alumnas de 2º ESO la enunció ( $\chi^2_{(1)}= 4.348$ ,  $p<.050$ ).

Paralelamente, un 18.9% de los participantes aludió a la deslocalización industrial. Este movimiento industrial –que realizan algunas empresas para abaratar costes, trasladándose a países en vías de desarrollo– fue reconocido por el 22.6% de las alumnas de los Colegios frente a un 4% de las alumnas de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 3.902$ ,  $p<.050$ ).

Asimismo, efectuamos una revisión de los lugares citados por los adolescentes en los que la esclavitud aún está presente. Los lugares geográficos que indicaron fueron los siguientes: África (59.5%), Asia (31.5%), Sudamérica (18.9%), lugares indeterminados del Tercer Mundo (14.4%), Europa (9%), América (7.2%), lugares indeterminados del Primer Mundo (4.5%) y Oceanía (0.9%).

Tabla 3.7. Lugares en los que la esclavitud en un sentido clásico acontece en la actualidad [%]

	2° ESO	4° ESO	Total
África	64	55.7	59.5
Asia	28	34.4	31.5
Sudamérica	20	18	18.9
Lugares indeterminados del Tercer Mundo	16	13.1	14.4
Europa	4	13.1	9
América	8	6.6	7.2
Lugares indeterminados del Primer Mundo	4	4.9	4.5
Oceanía	2		0.9
N	50	61	111

Concretamente, los adolescentes mencionaron países de África como Marruecos, Somalia, el Congo, Camerún, Mali y Guinea. En cuanto al continente asiático, los adolescentes señalaron territorios del Extremo Oriente –como China, Camboya y Japón– y de Oriente Medio, tales como la India, Irán, Irak, Pakistán, Arabia, Palestina, Turquía y Afganistán. Por otro lado, los participantes listaron cinco países de América Latina: Haití, Brasil, México, Colombia y Ecuador. Por último, de Europa se citó España y la zona de Europa del Este, únicamente.

Igualmente, extractamos los lugares vehiculares al significado político de la esclavitud. Exactamente, los adolescentes que dieron un sentido político a la esclavitud hablaron de África (66.7%), Sudamérica (61.9%), Asia (33.3%) y lugares indeterminados del Tercer Mundo (4.8%). Asimismo, un 4.8% afirmó desconocer en qué lugar en concreto –continente, Estado o nación– se llevaba a cabo esta forma política autoritaria. Entre quienes se refirieron al continente africano, algunos participantes mencionaron Libia, el Congo y Costa de Marfil. En cuanto a Sudamérica, los dos países más citados fueron Cuba y Venezuela. Respecto a Asia, se nombraron países tanto de Oriente Medio –Irak, Irán, Siria, Pakistán y Arabia Saudí– como del Extremo Oriente –China y Corea del Norte– y la franja central (Uzbekistán y Tayikistán).

Tabla 3.8. Lugares en los que la esclavitud en un sentido político acontece en la actualidad [%]

	2° ESO	4° ESO	Total
África	66.7	66.7	66.7
Sudamérica	33.3	73.3	61.9
Asia	16.7	40	33.3
Lugares indeterminados del Tercer Mundo		6.7	4.8
No sé	16.7		4.8
N	6	15	21

Con todo, cabe puntualizar que un 0.8% de los adolescentes que atestiguó el vigor de la esclavitud afirmó desconocer completamente en qué lugares esta cursaba.

Por último, independientemente de si los adolescentes habían admitido o no la presencia de la esclavitud en nuestros días, un 16.2% dio ejemplos de esclavitud

pretéritos de manera espontánea. Respecto a esta cuestión, encontramos diferencias significativas en función del curso escolar. Concretamente, el 26.2% de los estudiantes de 4º ESO mencionó episodios de esclavitud en la Historia, en comparación a un 6.2% de los estudiantes de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 9.598, p<.010$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. El 31.3% de los alumnos varones de 4º ESO citó hechos pasados de esclavitud en contraposición a un 9.1% de los alumnos varones de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.986, p<.050$ ). Tendencia que reaparece en los Colegios. Mientras que el 43.8% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios listó referencias esclavistas antiguas, solo un 6.3% de sus compañeros de 2º ESO de los Colegios las manifestó ( $\chi^2_{(1)}= 6.000, p<.050$ ). Asimismo, esta diferencia surge entre las alumnas. En tanto que el 21.2% de las alumnas de 4º ESO señaló acontecimientos vinculados a la esclavitud en épocas lejanas, únicamente un 3.1% de las alumnas de 2º ESO los verbalizó ( $\chi^2_{(1)}= 4.924, p<.050$ ). Igualmente, esta diferencia se repite en la muestra general dentro de los Colegios. Exactamente, el 36.4% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios relató ejemplos de esclavitud en la cronología, en oposición a un 6.3% de los estudiantes de 2º ESO de su mismo tipo de centro ( $\chi^2_{(1)}= 8.718, p<.010$ ).

**Leonor (13;5) [Colegio]:** *“Como la antigüedad. –¿Qué sucedía en la antigüedad? Que eran siervos todos, o sea, los que no tenían dinero, pues tenían que servir a otros. –¿Quién es el otro? El dueño. –¿Qué hacía el esclavo? Trabajar todo el día. –¿Qué trabajos hacía? Pues, en la antigüedad, plantar trigo para dárselo al Señor.”*

**Lorenzo (16;3) [IES]:** *“Esclavos, con horarios muy malos, de catorce horas diarias, veinte incluso, dependiendo, como fue en la situación obrera antes de la Revolución Industrial. –¿Cómo era la situación obrera antes de la Revolución Industrial? Vivían en barrios muy pequeños, apenas organizados, tenían malas condiciones de salud, higiénicas, malos suministros de agua, sus horarios de trabajo eran larguísimos: catorce, quince, dieciséis horas diarias, no tenían ninguna protección, había abusos de los patronos. –¿Cómo abusaban los patronos? Pues directamente con el horario, con bajos salarios, no estaban prácticamente remunerados, obligaban a trabajar a mujeres y niños desde muy temprana edad.”*

### 3.5. Aparición de la ciudadanía

La concepción de los adolescentes acerca del origen de la ciudadanía gira en torno a tres niveles. Cada uno de estos niveles se descompone, a su vez, en dos subniveles, los cuales detallamos a continuación.

#### **Nivel 0.** Indefinición

El origen de la ciudadanía se desconoce o se argumenta a partir de breves proposiciones inconexas, difusas y vacilantes que no se consiguen explicar. Existe una clara dificultad para reflexionar acerca de la ciudadanía en la Historia de la humanidad. Dicha dificultad se manifiesta en silencios y la evasión de las respuestas

ante nuestra insistencia. Las explicaciones tienden a considerar hitos individuales del desarrollo cognitivo y lingüístico –como tener conocimiento o aprender a hablar– como desencadenantes del origen de la ciudadanía. Unas afirmaciones que parecen producto de una reflexión casual ante la necesidad de dar una respuesta al interlocutor.

Diana (13;7) [IES]: “–¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos en el mundo? Sí. –¿Cuándo crees que apareció la idea de ciudadano? *Hace mucho, ¿no?* –¿Cuándo más o menos? *No sé.* –¿Tú sabes cuándo empezamos a hablar de ciudadano? [...] *Pues hace poco, porque antes no les llamarían ciudadano.* –Hace poco, ¿cuándo es? *En el siglo XX.* –¿Qué pasa en el siglo XX para que podamos hablar de ciudadanos? *Pues que [...] no sé.* –¿Por qué crees que aparece la idea de ciudadano en el siglo XX? *Porque es cuando se empieza a tener conocimiento de eso.* –¿Conocimiento de qué? *No sé, a ver [...] No sé. Igual se empezó más pronto del siglo XX. Es que no sé.*”

## **Nivel I.** Ciudadanía física

El ciudadano como sujeto físico emplazado en una comunidad.

### Subnivel Ia. Asentamiento humano

El origen de la ciudadanía se emplaza en las primeras agrupaciones humanas, de carácter colectivo y permanente, emergentes en el curso de la Prehistoria. Estas se identifican con comunas, tribus o poblados primitivos. Se trata de una unidad asociativa –con una aparente y rudimentaria organización interna– en la que sus gentes mantienen una serie de relaciones interpersonales y de papeles –o funciones– orientadas a la supervivencia y conservación. Se habla de actividades coordinadas como la búsqueda de alimento –a través de la caza, la pesca o la recolección–, la confección de armas o el cuidado de neonatos e infantes. Existe, por tanto, una cooperación inherente que repercute en el beneficio de la comunidad.

En algunos casos, la organización de este agregado primario se concibe, como un sistema jerárquico en el que hay un individuo que manda a los demás, ejerciendo una autoridad muy elemental. En los casos en los que este hecho es obviado, se afirma que cada uno sabe la labor o actividad concreta que tiene que realizar dentro de su comunidad.

En este subnivel, la variable demográfica es la que marca el inicio de la ciudadanía. Exactamente, tras el cese de los movimientos humanos y el desplazamiento geográfico de los pueblos. Unos individuos –en cuanto ciudadanos– que viven juntos, de manera continuada, desarrollando un modo de vida particular dentro de una comunidad.

Carlos (13;5) [IES]: “–¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos en el mundo? Sí, ¿no? –¿Cuándo crees que apareció la idea de ciudadano? *Cuando la gente empezó a vivir en grupos grandes y a no ser nómadas y establecerse en un lugar.* –¿Y eso cuándo

fue? *Pues cuando los prehistóricos decidieron ser sedentarios. –¿Sedentarios? Eso, sedentarios y no nómadas.*”

Ángel (15;7) [IES]: “–¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos? Sí. –Por ejemplo, ¿a los hombres que vivían en la Prehistoria se les podría considerar ciudadanos? Sí. –¿Por qué? *Porque todos los ciudadanos son personas. Todas las personas son ciudadanos y a todo el mundo se considera ciudadano.* –Explicame, ¿por qué a las personas que vivían en la Prehistoria se las consideraba ciudadanos? *Porque son personas como los demás, no tienen la mentalidad de ahora, pero siguen siendo ciudadanos.* –¿Por qué son ciudadanos? *Porque se relacionan entre ellos, trabajan, coordinan las tareas, viven en un mismo entorno.* –¿Qué tareas coordinan? *En la Prehistoria, unos se dedican a pescar; otros, a hacer fuego; otros, a cazar; otros a cuidar a los hijos; a buscar leña; a preparar materiales; a hacer armas.*”

#### Subnivel Ib. Asentamiento urbano

El principio de la ciudadanía se fija con el levantamiento de las primeras ciudades durante la Edad Media y la Antigüedad. No obstante, cabe la posibilidad de que se desconozca el periodo histórico concreto en el que este hecho tuvo lugar. Concretamente, se mencionan el Imperio romano, Egipto y las polis griegas como ejemplos históricos de ciudadanía en la Antigüedad.

La ciudadanía original tiene como soporte principal la ciudad, entendida como un receptáculo urbano con características físicas conspicuas. Se habla de las formas arquitectónicas propias de toda urbe: edificios públicos –como teatros, baños o mercados–; plazas; y viviendas residenciales para sus habitantes.

Básicamente, la ciudad se describe en términos cuantitativos, enfatizando su desarrollo urbano y monumental, sin tener en cuenta otros componentes –jurídicos y políticos– subyacentes a esta célula institucional. En este sentido, algunos consideran otro tipo de signos en la comunidad. Por ejemplo, culturales y económicos. Estos tienen que ver con el desarrollo cultural de la colectividad, la religión, el compartir unas mismas creencias o el disponer de un sistema monetario particular.

Además, la ciudad es un continente estructural que facilita la interacción social de sus residentes, que se reúnen, trabajan o celebran ferias.

En este subnivel, se aventuran algunos posibles porqués acerca de la eclosión de esta estructura urbana denominada ciudad. Para algunos, es una extensión de los primeros poblados y aldeas, cuyo crecimiento propició la formación de núcleos urbanos. Para otros, ocurre tras el paso de una vida cavernícola a otra basada en la integración humana dentro de un área limitada y urbana. También por la decisión colectiva de agruparse en un lugar y darle el nombre de ciudad. A estas se suma el poder de los grandes imperios –como el romano o el egipcio– que construyeron grandes recintos arquitectónicos en los que albergaron a su población. Con todo, la

ciudadanía original es un título reservado a cualquier individuo que resida o nazca en una ciudad.

Antonio (13;8) [Colegio]: “-¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos? *Hasta que no hubo ciudades y conjunto de personas que iban conviviendo entre todos, yo creo que no.* -Entonces, ¿cuándo crees que apareció la idea de ciudadano? *Cuando un conjunto de personas se agruparon y vivieron en un mismo sitio, en conjunto de edificios y viviendas, todos.* -¿Tú sabes cuándo fue eso? *En el Paleolítico, cuando vivían en cuevas gente y se retaban para poder comer y cosas de esas.* -¿Por qué crees que la idea de ciudadano aparece en el Paleolítico? *Porque estaban formando grupos de personas. Y luego, poco a poco, se fue haciendo como poblados de personas que luego se llaman ciudades. Y entonces, a cada persona ciudadano.* -Entonces, ¿a las personas que vivieron en el Paleolítico les podemos llamar ciudadanos? *No.* -Entonces, ¿cuándo podemos empezar a llamar a las personas ciudadanos? *Cuando se agruparon todos en un mismo sitio y dieron el nombre de ciudad al lugar donde vivían todos.* -¿Tú sabes cuándo fue? *En la Edad Antigua o por ahí.* -¿Por qué en la Edad Antigua? *Porque antes no se sentaban en el mismo sitio. Y hasta que no se le dio el nombre de ciudad al lugar, no se pudo dar el nombre de ciudadano a la persona.*”

Rosana (13;11) [IES]: “-¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos? *En la Prehistoria yo creo que no decían lo que eran cada pueblo y cada cosa. Entonces, no habría ciudadanos.* -¿Cuándo crees que apareció el ciudadano? *Pues cuando se fuesen dividiendo los pueblos y las ciudades.* -¿A qué te refieres con que se fuesen dividiendo? *¿Me lo puedes explicar? Que se fuesen ampliando, creando.* -¿Que se fuesen creando? *Sí.* -Eso, ¿cuándo pudo suceder? *No sé.* -¿Por qué crees que el ciudadano pudo aparecer en ese momento? *Porque los ciudadanos somos los que vivimos en una ciudad, y, si no hay ciudad, no hay ciudadanos.*”

## **Nivel II.** Ciudadanía civil

El ciudadano como sujeto civil emplazado en una comunidad.

### Subnivel IIa. Sistema social

La ciudadanía comienza como consecuencia de la división social y/o el reconocimiento de la libertad individual. Un hito que se emplaza en épocas diferentes: en la Antigüedad, en la Edad Media o la contemporaneidad.

En este subnivel, la ciudadanía se concibe dentro de un marco social ordenado, donde los individuos se encuentran clasificados en función de su capital y prestigio social. Dichos criterios determinarán la posición que se ocupa dentro de una rígida estructura social impuesta por la sociedad. En el vértice está la clase dominante, es decir, los individuos con más poder económico, político o religioso dentro de la localidad. Se habla de reyes, nobles, aristócratas, terratenientes, burgueses –como artesanos, banqueros, contables y comerciantes– y eclesiásticos. En la base de esta estructura piramidal se encuentra la mayoría de la población: la plebe, el campesinado u otras gentes, que suelen estar a merced de quienes ostentan el poder.

Igualmente, esta estructura jerárquica puede ser descrita de otras formas; ya sea de manera dicotómica atendiendo al capital –clase alta y clase baja–, prestando atención al simple estatus –ciudadano versus no ciudadano– o función ocupacional –clase trabajadora y monarquía–. En el contexto en el que se tiene en cuenta a la Corona, rara vez se atribuye al soberano la autoridad de gobernar o de dirigir políticamente la comunidad, quedando como un mero apéndice del organigrama social. En él, el monarca ocupa un nivel superior en la cúspide piramidal.

En esta estructura, en la que a cada individuo se le asigna una ubicación concreta, aparece la ciudadanía. Un privilegio y honor al que solo accede una pequeña minoría. Esto se debe a que el título advine de los ascendientes –que ya disponían de tal credencial–; del peculio individual o familiar; y la ocupación profesional. Así, reyes, nobles, clérigos y/o burgueses encarnarían esta ciudadanía original. En otros casos, el acento respecto a su emergencia se pone en la libertad, bien asociada a la clase social, bien de manera independiente, adhiriéndose a la igualdad. En el primer caso, la libertad es producto de la fortuna particular, lo cual permite al sujeto desligarse de la sujeción de otros. En el segundo caso, la libertad es un valor que se atribuye a los miembros de la sociedad sin ningún aditivo más.

*Arturo (13;10) [Colegio]: “–¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos? Puede que sí, no estoy seguro. –¿Cuándo crees que apareció la idea de ciudadano? Cuando aparecen los burgueses que tienen dinero y ya no tienen que estar a las órdenes de nadie. –Los burgueses, ¿cuándo aparecen? Sobre la Edad Media. –¿Por qué crees que la idea de ciudadano aparece con los burgueses en la Edad Media? Porque, al tener dinero, ya pueden ganarse la vida y pueden mantenerse a sí mismos con su propio trabajo, sin tener que estar a las órdenes de nadie, y consiguen cosas, pueden tener cosas propias, en vez de tener que vivir con más esclavos. –¿Antes por qué no había ciudadanos? Porque había esclavos y los nobles eran los que les dirigían. Los esclavos trabajan en el campo, mientras que los nobles les defendían, pero empezaron abusar los nobles de los esclavos-campesinos y, con una mejora en la agricultura, consiguieron producir mucho más en el campo, y lo que les pedía el señor feudal, ya no tenían que devolverlo porque producían demasiado y lo vendían. –Esos campesinos, ¿eran esclavos? Al principio, sí; cuando empiezan a vender, ya empiezan a ser burgueses. –Y eso, ¿por qué? Porque en la Edad Media había que tener dinero para considerarse ciudadano.”*

*Ana (14;2) [Colegio]: “–¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos? Yo creo que no. –¿Cuándo crees que apareció la idea de ciudadano? Cuando se diferenciaba entre las clases. –¿A qué te refieres? En las clases sociales, cuando se empezó a diferenciar a unos tener mucha riqueza y a otros, poco. –Y eso, ¿en qué momento fue? En la Edad Media, cuando empezó a pensar el ser humano, a utilizar el dinero y esas cosas. –¿Quiénes eran los ciudadanos? Los que tenían más dinero. –¿Quiénes eran los que tenían más dinero? Los que tenían profesiones importantes, como contables y esas cosas, los reyes, los nobles.”*



## Subnivel IIb. Sistema jurisdiccional

La ciudadanía nace tras la instauración de varios dispositivos jurídicos y políticos dentro de una comunidad, generalmente, la ciudad. Un hecho que se fija en la Edad Antigua o la Edad Media. Ejemplos de la primera etapa serían las civilizaciones que se desarrollaron en Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma.

Estos mecanismos sientan las bases de un Estado de derecho en esas primeras comunidades, en las que un conjunto de leyes ordenan lo que un individuo puede hacer en el seno de la sociedad. De este modo, el territorio imaginado –ya sea el Estado o la ciudad– se organiza jurídicamente a través de una serie de normas que, en muchos casos, se conciben como positivas. Así, se contempla la existencia de códigos legales formales que dotan a las leyes de objetividad. De ahí que en este subnivel prime una idea de obediencia y respeto material a unas reglas de convivencia social. Igualmente, se presupone que este desarrollo legislativo reconoce la libertad individual.

Anecdóticamente, se admite la existencia de otro soporte jurídico de carácter privativo e individual. Se habla de un ‘papel’ de naturaleza legal –aunque sin identificar– que contiene datos acerca de la identidad personal como: el nombre, el lugar de procedencia y la ocupación laboral.

Este escenario jurídico se conjuga, a menudo, dentro de un escenario político. Aunque, a veces, este último aparece solo. Un orden político donde existe un Gobierno o un soberano. Una autoridad política a la que algunos le atribuyen la función de mandar, dar protección o guiar a la población. Un arbitrio que se encarna en la figura del monarca, el faraón, el presidente, el gobernador o el emperador. Además, se tiene en cuenta la existencia de otros personajes políticos subalternos –con dominio local–, como el alcalde de la ciudad. De igual modo, se contemplan otros sirvientes auxiliares tales como los guardianes.

Esta sujeción, a las leyes y la autoridad gubernamental, enmarca la ciudadanía original dentro de los márgenes perimetrales de la sociedad civil. Una sociedad que se apoya, para algunos, en otros aparatos institucionales, como el sistema judicial. Una comunidad en la que es posible que se perciba un orden social como en el subnivel IIa. También un desarrollo cultural.

Por último, esta unidad territorial, fecundante de la ciudadanía original, se suele identificar con la creación y subsiguiente habitabilidad de una ciudad o la formación de un Estado.

Olivia (15;5) [Colegio]: “-¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos? Sí. -Por ejemplo, ¿en la Prehistoria había ciudadanos? *Bueno no, porque no había una civilización.* -¿Cuándo crees que apareció la idea de ciudadano? *A partir de los romanos.* -¿Por qué? *Porque ellos hicieron una civilización.* -¿Qué es una civilización? *Pues a un lugar ponerle fronteras, ponerle leyes, ponerle una autoridad.* -¿Qué es una autoridad? *Hacer respetar unas leyes, porque, si no, hay unas personas que pueden ponerte un castigo.* -En Roma, ¿quién es la autoridad? *El emperador.* -¿Por qué el concepto de ciudadano aparece en Roma? *Porque son ellos los primeros, creo, vamos, no sé.* -Los primeros, ¿qué? *Establecen esas leyes.*”

Sofía (15;10) [Colegio]: “-¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos? *Yo creo que sí. Siempre ha habido, no sé, todos somos ciudadanos al fin y al cabo.* -¿Cuándo crees que apareció la idea de ciudadano? *Cuando empezaron a haber ciudades y leyes y ya empezaba a girar todo en torno a un Gobierno, o algo parecido, yo creo que sí.* -Entonces, ¿cuándo crees que apareció la idea de ciudadano? *Las polis de Grecia.* -¿Qué sucedía en Grecia? *En Grecia yo creo que surgieron los primeros gobiernos, las primeras ciudades. Como ellos, Roma.* -Antes me has dicho que la idea de ciudadano aparece con las ciudades, los gobiernos y las leyes. ¿Eso ya sucedía en Grecia? *Sí.* -Entonces, ¿en Grecia ya había ciudadanos? *Sí, yo creo que sí porque ya había un Gobierno y leyes que organizaran la vida, los ciudadanos las cumplían, pues sí.* -¿A qué te referías cuando me hablabas de polis? *Las polis son las primeras ciudades que hubo.* -¿Y esas ciudades las hubo en Grecia? *Sí, creo que sí.*”

### **Nivel III. Ciudadanía jurídica**

El ciudadano como sujeto jurídico emplazado en una comunidad política.

#### Subnivel IIIa. Cuerpo jurídico o político

La génesis de la ciudadanía coincide con el afianzamiento de la democracia o la donación de derechos a los sujetos. En el primer caso, este episodio se enclava en la Antigüedad. Concretamente, en Grecia y Roma. Empero, también hay quien lo emplaza en el siglo XX o taxativamente tras la muerte de Franco en España. Igualmente, es posible que se desconozca el momento histórico concreto en el que se formalizó la democracia. En el segundo caso –esto es el reconocimiento de los derechos– la horquilla temporal imaginada es mucho más variada. Precisamente, esta abarca todas las fases en que se divide la Historia universal. Así, hay quien cimienta su origen en la Edad Antigua –bien sea en Grecia, bien sea en Roma–; otros, en la Edad Media o Moderna; y otros, en la Edad Contemporánea.

Entre quienes se fijaron en el orden político, asociaron el origen de la ciudadanía a la idea de democracia y la participación en el sistema político por medio del sufragio. Una democracia que, la mayoría de las veces, se concibe como representativa. Es decir, los ciudadanos son quienes, por medio del voto, eligen a su soberano. En este sentido, algunos conjugaron lo político con un atributo jurídico: la libertad. Inusualmente, con los deberes. Por tanto, la ciudadanía original, se vincula a la democracia, se adhiere a la libertad y, anecdóticamente, a la responsabilidad.

Concretamente, la ciudadanía antigua –helena y romana– se presenta como una distinción reservada a un individuo determinado: con un sexo preciso, un nivel económico concreto y un lugar de nacimiento delimitado. Se habla de estos tres requisitos para llegar a ser ciudadano. Un estatus que se reserva al varón, con haberes y nacido dentro del territorio de la nación. Este, por ser ciudadano, podía participar en el juego político: votando, dando su opinión o formando parte del Gobierno de su región. Por el contrario, cuando la democracia se emplaza en el pasado más reciente, dicha titularidad se extiende al conjunto de la población. Un hecho que coincide para algunos con la caída de varias dictaduras.

Entre quienes se fijaron en la promoción de los derechos, se centraron en la redacción de textos a su favor y los levantamientos civiles y obreros emprendidos por la lucha de los derechos. Se habla de la Revolución Francesa, los movimientos del proletariado en plena Revolución Industrial y los pronunciamientos sufragistas en pos del voto de la mujer. No obstante, hay quien no sabe cuándo se produjo este otorgamiento o positivización en cartas o declaraciones. Tampoco el apelativo a estas olas de sedición, que a menudo se citan como rebeliones genéricas o simples movimientos de contestación. Precisamente, es esta conquista social –alcanzada por medio de motines e insurrecciones– la que le otorga al individuo el estatus de ciudadano al obtener aquellos derechos –civiles, sociales y económicos– que el régimen les había negado. Por otro lado, quienes hacen referencia a su positivización e investidura oficial mencionan dos documentos como promotores de tal distinción: la Constitución y la Declaración Universal de los Derechos Humanos por reconocer ambos textos los derechos individuales. Por último, también hay quien acompaña su entrega automática junto con otros condicionantes jurídicos. Se habla de deberes, leyes y libertad. También con la formación política dentro de una sociedad. Es decir, con la instauración de un Gobierno y una autoridad en la comunidad. Esta – representada en la figura de un rey o un emperador– sería la encargada de dispensar los derechos a la población. Una concesión que no es universal. En la Edad Antigua, se piensa que solo eran ciudadanos los varones, nativos, con un elevado poder adquisitivo y/o con ascendientes con este estatus. En cambio, en la Edad Media, los adolescentes se centran en el criterio económico. La ciudadanía –como sujeto con derechos– fue un título que únicamente se concentró en unos pocos: la monarquía, la aristocracia, el clero y los burgueses.

*Federica (15;7) [IES]: “–¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos? No. Yo creo que empezaron con los derechos, porque, hasta entonces, pues casi no se les podía considerar ciudadanos. –¿Por qué antes no se les podía considerar ciudadanos? Si no tienen derechos, no se les puede considerar ciudadanos. Bueno, también si vive en una ciudad y todo eso. –¿Cuándo crees que apareció la idea de ciudadano? Sobre el siglo XIX o así. –¿Por qué? Porque ya se empieza a pensar más los derechos y a saber que la gente tiene una serie de derechos y que se les deben reconocer, y empiezan a oponerse más, del*

*trato que estaban recibiendo las personas, de cómo vivían y las condiciones que tenían. –¿Cómo se oponen? Pues, a veces, con revoluciones y manifestándose, o si trabajaban, igual también con huelgas para que mejoren sus derechos.”*

*Marcelino (16;4) [Colegio]: “–¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos? No sé, igual antes, en la Prehistoria y eso, no se les podía considerar ciudadanos. –Entonces, ¿cuándo crees que apareció la idea de ciudadano? Posiblemente, con las polis griegas. –¿Qué sucede en Grecia? Cuéntame. Pues que ya forman ciudades y la gente elige. Hay una democracia, aunque es un poco reducida, pero al menos eligen lo que pasa. –¿Por qué crees que la idea de ciudadano aparece con las polis griegas? Por eso, con la democracia. –¿Por qué? Supongo que si no es una democracia, no son completamente ciudadanos. –¿Por qué si no hay democracia no son completamente ciudadanos? Pues porque no pueden elegir; vamos, no pueden elegir. –¿Qué es una democracia? Pues precisamente eso, que todos pueden decidir.”*

### Subnivel IIIb. Cuerpo jurídico-político

El inicio de la ciudadanía se resuelve tras el reconocimiento público, por parte del poder político democrático de un Estado, de los derechos y libertades que posee todo ser humano. Unas facultades jurídicas que se llegan a reconocer dentro del Derecho positivo de la misma nación. Generalmente, en la Constitución. Precisamente, este acontecimiento se fecha en dos momentos históricos diferentes: la Edad Antigua –durante el periodo heleno, principalmente, y romano, anecdóticamente– y nuestro pasado patrio más cercano. Nos referimos a la Transición o la etapa política abierta en España tras la muerte de Franco. Un lapso que supuso el fin de más de treinta años de dictadura y condujo a nuestro país a la implantación de un gobierno democrático. No obstante, es posible que se desconozca su cronología, indicando –de manera tentativa– que su emersión ha sido recientemente.

En este sentido, derechos –o derechos y libertad– y democracia –o política no totalitaria– son dos criterios que se conciben de manera interdependiente y conjunta en la eclosión de la ciudadanía. Ya no aparecen separadas como en el subnivel anterior. De este modo, una estructura *jurídica* –derechos– y *política* –democracia– es *conditio sine qua non* para hablar de ciudadanía en su estado original. El individuo, en cuanto que ciudadano, se halla inserto en una comunidad política que, por su naturaleza democrática, le provee de derechos y libertad. Igualmente, le permite participar en la soberanía de su localidad, eligiendo a sus representantes a través del sufragio universal. Se trata de un Estado donde funcionan las libertades personales y donde la autoridad presidencial, legítimamente derivada del voto popular, promueve y respeta los derechos civiles de los ciudadanos.

Aunque esta visión es compartida en ambos episodios históricos, a saber, la Antigüedad y la contemporaneidad, existen algunos matices en la imagen de la primera ciudadanía.

Entre quienes fundamentaron su origen en la Edad Antigua partieron de una primera identificación con la *polis* o *civitas*. Precisamente, por ser los escenarios que daban sentido a una ciudadanía legal por estar la persona viviendo dentro de la ciudad. Un estatus, el de ciudadano –cargado de derechos y libertad–, que estaba vedado a ciertos colectivos. En estos casos se menciona a las mujeres, los siervos o las personas provenientes o nacientes extramuros. De ahí que ciudadanía original sea imperfecta y restringida. La misma se resumía en una única figura: el varón. Solamente el hombre gozaba de derechos y capacidad para gobernar dentro de la sociedad y, al mismo tiempo, participar en las instituciones políticas de su comunidad, como consejos y parlamentos.

En cambio, cuando el origen de la ciudadanía se adviene más hacia el presente, tras la clausura de las dictaduras, esta condición se imagina como inclusiva, pues los derechos y la libertad son entendidos como universales. Nadie, dentro de una comunidad democrática, está inhabilitado jurídicamente. Todos tienen los mismos derechos y libertad.

*Andrés (15;11) [Colegio]: “–¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos? Pues no, porque, antiguamente, supongo que hubiese personas que no respetasen los derechos de los demás. –¿Cuándo crees que apareció la idea de ciudadano? Cuando se empezaron a instaurar algunos sistemas políticos. Por ejemplo en Grecia ya, más o menos, había ciudadanos, había democracia. –¿Qué sucedía en Grecia? En Grecia estaban avanzados y ya instauraron el sistema de democracia, en el que el poder emana del pueblo. Y ya, a partir de ahí, surgieron los derechos y todo. –¿Por qué crees que ahí aparece el ciudadano? Estaban avanzados y empezaron a meterse en política y a respetar los derechos. –¿Qué es eso de democracia? Cuéntame. Que el poder emana del pueblo, que el pueblo elige a su representante o presidente. –Allí, ¿a quién se consideraba ciudadano? A casi todo el mundo, supongo que habría una minoría que sería considerada como algo inferior. –¿Por qué a esas personas las podemos considerar ciudadanos? Porque convivían en una sociedad y, más o menos, tenían los mismos derechos. –¿A qué te refieres por derechos? A una serie de cosas que son innegables a las personas, a todas las personas. –Como cuáles. Por ejemplo, el derecho a la vida, el derecho a la propiedad privada, derecho a voto.”*

*Lorenzo (16;3) [IES]: “–¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos? Dependiendo, porque algunas civilizaciones, como romanos o griegos, solo tenían la capacidad de elegir, de votar, los hombres. En otras épocas, solo tenía un grupo privilegiado de personas la capacidad de poder tomar las decisiones para gobernar el país o los cambios que se deben hacer. Sin embargo, otro grupo de personas, como las mujeres, hasta tiempos bastante recientes no han tenido la posibilidad de elegir y de saber lo que pueden hacer ellas, porque el hombre se lo prohibía, digamos, que es el que tomaba las decisiones por ellas. Las consideraba como algo nulo, que no servían para nada, nada más que para criar a los hijos o limpiar la casa. –¿Cuándo se empieza a considerar a la mujer? En Europa, más o menos, por 1920, 1930, 1940. Sin embargo, en España, al final del periodo de Franco, 1975, 1980 o así. –¿Qué pasó en esa época con las mujeres? Pues que empiezan a tener los derechos, la capacidad de elegir, les dan el derecho a voto, que es algo muy importante para la libertad de una persona, yo creo, porque tienes la posibilidad de elegir quién quieres que te represente, o lo que quieres que se realice en el país, cambios. –Me has hablado de Roma y de Grecia en relación a la*

ciudadanía. ¿Por qué me hablas ahí de ciudadanos? *Yo creo que se puede hablar de que hay ciudadanos porque tenían una serie de derechos: podían elegir sus representantes o realizar el empleo o el oficio que considerasen oportuno.* –En primer lugar, ¿cuándo podemos hablar de que hay ciudadanos, en Roma o en Grecia? *En Grecia porque fue el primer gran imperio, el primer gran país en el que los ciudadanos podían tomar las decisiones que consideraban adecuadas y tenían libertad.* –¿Cómo tomaban las decisiones? *Creo que se reunían en grupos, generalmente de cincuenta, sesenta o ciento veinte hombres y entre ellos decidían qué políticas debían de tomar o si realizaban una guerra contra este país para conseguir mercado o el comercio por el Mediterráneo, cosas de esas.* –¿Cómo era la política en Grecia? *Creo que eran cuarenta y dos polis o algo así.* –¿Qué es una polis? *Una polis digamos que sería cada una de las regiones en las que estaba dividida Grecia, como podía ser Atenas, Troya, Esparta.* –¿Cómo era la política? *Cada región, cada polis, se gobernaba de forma autónoma. Sin embargo, cuando tenían que defender el conjunto del territorio de Grecia, decidían reunirse en un lugar estratégico, como podría ser Atenas o Troya, para tomar la decisión de qué vamos a hacer para evitar que nos ataquen o que nos ganen, qué políticas de guerra vamos a utilizar.* –Ese Gobierno, ¿cómo era? *Creo que había un gobernador en cada una de esas polis. Era el que tomaba las principales decisiones, pero tenía un consejo que le ayudaba a decantarse por unas o por otras.* –Esa forma de gobierno, ¿cómo es? *Explicame. Es una forma democrática.* –¿Por qué es democrática? *Porque se toman las decisiones mediante votaciones, no se imponen por el gobernador, como podría ser en el caso de Franco o diferentes dictaduras que ha habido a lo largo de la Historia.”*

Nuestros datos indican que el 46.2% de los adolescentes concibió el origen de la ciudadanía a partir de elementos jurídicos –fundamentalmente los derechos– y/o políticos vinculados a la promoción de la democracia como forma de gobierno –nivel III–, frente a un 30.8% que asentó su génesis en un orden civil –nivel II–, un 21.5% en los primeros asentamientos –nivel I–, y un 1.5% que reveló una completa indefinición respecto a su albor –nivel 0– ( $\chi^2_{(3)}= 54.246, p<.001$ ).

Tabla 3.9. Concepción acerca de los fundamentos de la ciudadanía [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Nivel 0	3.1		1.5
Nivel I	24.6	18.5	21.5
Nivel II	32.3	29.2	30.8
Nivel III	40	52.3	46.2
N	65	65	130

En este sentido, encontramos diferencias significativas en función del género y el tipo de centro. Respecto al género, las diferencias se circunscriben a los IES. Mientras que el 56.3% de las alumnas de los IES se ubicó en el nivel III, un 25% en el nivel I y un 15.6% en el nivel II, quedando un 3.1% en el nivel 0, únicamente el 21.2% de los alumnos varones de los IES se clasificó en el nivel III, permaneciendo un 39.4% en el nivel I y un 36.4% en el nivel II ( $\chi^2_{(3)}= 8.900, p<.050$ ). Una diferencia que se acentúa en 4º ESO. Precisamente, el 68.8% de las alumnas de 4º ESO de los IES se emplazó en el nivel III, un 18.8% en el nivel I y un 12.5% en el nivel II, en contraposición a un 12.5% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES que se colocó en un nivel III,

agrupándose un mismo 43.8% en el nivel II y I respectivamente ( $\chi^2_{(2)}= 10.609$ ,  $p<.010$ ). Respecto al centro, en tanto que el 53.8% de los estudiantes de los Colegios apoyó el comienzo de la ciudadanía en un entramado con base en los derechos –adheridos ocasionalmente a otros componentes jurídicos como los deberes y la libertad– y/o la política democrática –nivel III– y un 35.4% sobre una estructura civil –nivel II–, solo un 38.5% de los estudiantes de los IES se fijó en los atributos jurídicos y políticos –derechos y/o democracia– propios del nivel III, inclinándose un 32.3% hacia las primeras agrupaciones como germen de la ciudadanía –nivel I– ( $\chi^2_{(3)}= 11.567$ ,  $p<.010$ ).

Tabla 3.10. Concepción acerca de los fundamentos de la ciudadanía [%]

	IES	Colegio	Total
Nivel 0	3.1		1.5
Nivel I	32.3	10.8	21.5
Nivel II	26.2	35.4	30.8
Nivel III	38.5	53.8	46.2
N	65	65	130

Esta diferencia reaparece en el caso de los alumnos varones. Si bien, el 53.1% de los alumnos varones de los Colegios se enclavó en el nivel III y un 34.4% en el nivel II, meramente un 21.2% de los alumnos varones de los IES se ubicó en el nivel III, situándose un 39.4% en el nivel I, un 36.4% en el nivel II y un 3% en el nivel 0 ( $\chi^2_{(3)}= 9.962$ ,  $p<.050$ ). Tendencia que se agudiza en 4° ESO. Exactamente, el 68.8% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios se posicionó en un nivel III, un 18.8% en un nivel II y un 12.5% en un nivel I en oposición a un 12.5% de los alumnos varones de 4° ESO que se situó en un nivel III y un 43.8% –por duplicado– en el nivel II y I correspondientemente ( $\chi^2_{(2)}= 10.609$ ,  $p<.010$ ).

Paralelamente, efectuamos un análisis de cada uno de los subniveles constitutivos de cada uno de los tres niveles relativos al principio de la ciudadanía.

En el nivel I, el 71.4% de los adolescentes –ubicado en este estadio– se categorizó en un subnivel Ib en contraposición a un 28.6% que se localizó en un subnivel Ia ( $\chi^2_{(1)}= 5.143$ ,  $p<.050$ ). En este sentido, descubrimos diferencias de acuerdo con el curso escolar. El 87.5% de los estudiantes de 2° ESO sustentó el origen de la ciudadanía a partir del desarrollo de las ciudades –subnivel Ib– en comparación a un 50% de los estudiantes de 4° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.725$ ,  $p<.050$ ).

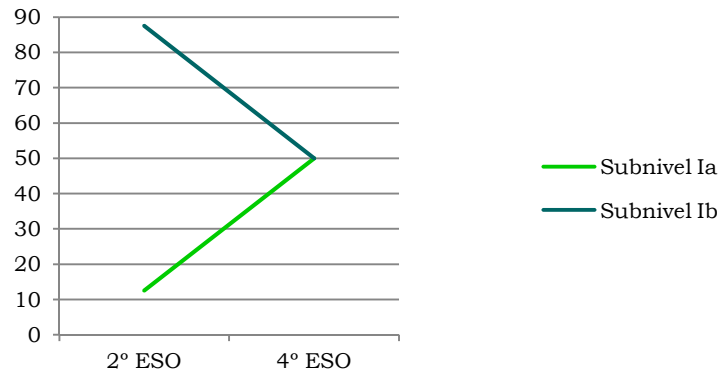


Figura 3.4. Nivel I. Concepción del origen de la ciudadanía (N=28)

Dicha diferencia se repite en los IES. Concretamente, el 81.8% de los estudiantes de 2° ESO de los IES imaginó el inicio de la ciudadanía en función de la creación y existencia de un núcleo urbano, esto es la ciudad, en oposición a un 40% de los estudiantes de 4° ESO de los IES que compartió esta misma opinión ( $\chi^2_{(1)}= 3.884$ ,  $p<.050$ ).

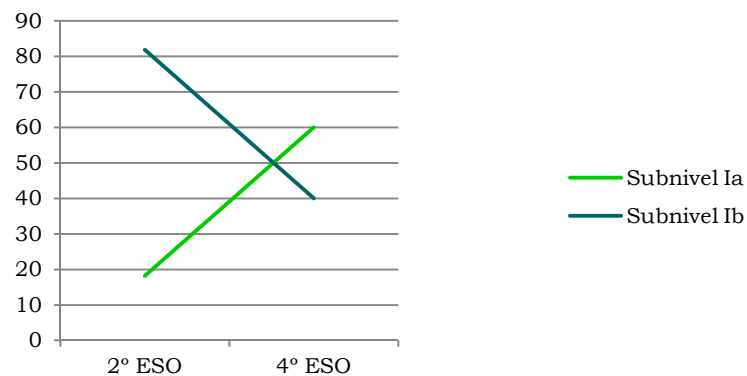


Figura 3.5. Nivel I. Concepción del origen de la ciudadanía entre los estudiantes de los IES (N=21)

En el nivel II, entre quienes formaron parte de este nivel, el 52.5% se clasificó en un subnivel IIb y un 47.5% en un subnivel IIa. A este respecto, encontramos diferencias estadísticamente significativas en virtud del curso, el género y el centro escolar.

En cuanto al curso, las diferencias se acotan a los Colegios. Exactamente, el 80% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios se alineó en el subnivel IIb frente a un 61.5% de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios que se aglutinó en el subnivel IIa ( $\chi^2_{(1)}= 3.969$ ,  $p<.050$ ).



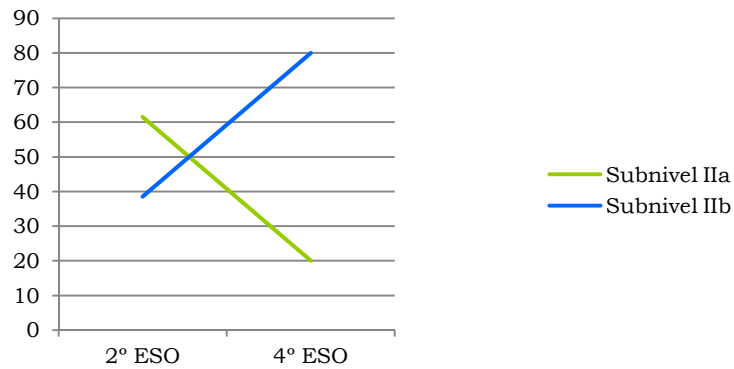


Figura 3.6. Nivel II. Concepción de los estudiantes de los Colegios acerca del origen de la ciudadanía (N=23)

En cuanto al género, el 70.6% de las alumnas se ubicó en un subnivel IIb, entendiendo el origen de la ciudadanía a tenor del establecimiento de un sistema normativo y político en comparación a un 60.9% de los alumnos varones que se inclinó por un orden social prototípico del subnivel IIa ( $\chi^2_{(1)}= 3.879$ ,  $p<.050$ ). Una diferencia que se intensifica en los Colegios. Mientras que el 83.3% de las alumnas de los Colegios se situó en el subnivel IIb, el 72.7% de los alumnos varones de los Colegios lo hizo en el subnivel IIa ( $\chi^2_{(1)}= 7.340$ ,  $p<.010$ ). Asimismo, esta diferencia se reproduce en 4º ESO. En tanto que todas las alumnas de 4º ESO de los Colegios –ubicadas en el nivel II– se emplazaron en el subnivel IIb, el 66.7% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios se agrupó en el subnivel IIa ( $\chi^2_{(1)}= 5.833$ ,  $p<.050$ ).

En cuanto al centro, las diferencias se reducen a las alumnas. Justamente, a la etapa de 4º ESO. Si bien, todas las alumnas de 4º ESO de los Colegios se asentaron en el subnivel IIb, meramente un 50% de las alumnas de 4º ESO de los IES se categorizó en este subnivel ( $\chi^2_{(1)}= 3.938$ ,  $p<.050$ ).

Por último, entre los adolescentes que se inscribieron en el nivel III, el 80% se situó en el subnivel IIIa frente a un 20% que se estacionó en un subnivel IIIb ( $\chi^2_{(1)}= 21.600$ ,  $p<.001$ ). Dentro de este nivel, no se encontraron diferencias significativas entre ambos subniveles con arreglo a las tres variables descritas, a saber, el curso, el género y el tipo de centro.

### 3.6. Los no ciudadanos en el orden mundial

El 91.5% de los adolescentes considera que, en la actualidad, hay personas que no pueden ser catalogadas como ciudadanos frente a un 8.5% que arguyó que todo individuo terreno goza de tal distinción ( $\chi^2_{(1)}= 88.752, p<.001$ ).

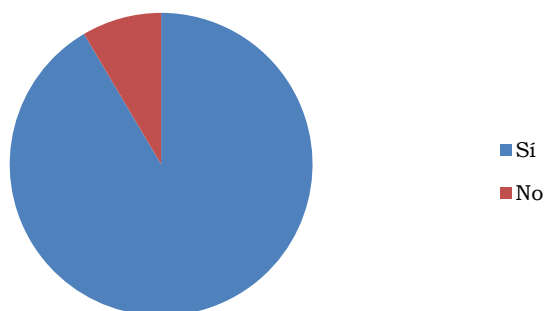


Figura 3.7. ¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados ciudadanos?  
(N=129)

A este respecto, encontramos diferencias significativas en función del centro escolar. Concretamente, el 98.5% de los estudiantes de los Colegios señaló que la ciudadanía era una categoría en entredicho en contraposición a un 84.4% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 8.204, p<.010$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 96.9% de los alumnos varones de los Colegios afirmó el estado vacilante de la ciudadanía, solo el 81.3% de los alumnos varones de los IES lo notó ( $\chi^2_{(1)}= 4.010, p<.050$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece en el caso de las alumnas. Si bien todas las alumnas de los Colegios mentaron que la ciudadanía era un título tambaleante, únicamente el 87.5% de las alumnas de los IES compartió esta misma opinión. Asimismo, esta diferencia se reitera en la muestra general de 2º ESO. Precisamente, el 96.9% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios indicó que el estatus de ciudadano era un epíteto variable en comparación a un 81.8% de los estudiantes de 2º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 3.833, p<.050$ ). De forma similar, esta diferencia surge en la muestra general de 4º ESO. En tanto que todos los estudiantes de 4º ESO de los Colegios estimaron que la ciudadanía era una condición dependiente de varios factores, simplemente un 87.1% de los estudiantes de 4º ESO de los IES lo observó ( $\chi^2_{(1)}= 4.542, p<.050$ ).

Entre quienes consideraron que la ciudadanía era un estado revocable señalaron los siguientes ocho atenuantes: la esclavitud, la política, el subdesarrollo, las comunidades preestatales, las amenazas sociales, la legislación, la administración y el apartamiento.

La esclavitud hace referencia a la explotación laboral que sufre el individuo. Una relación contractual que le hace abandonar su estatus de ciudadano para convertirse en esclavo. Precisamente, este vínculo laboral es el que desencadena dicha permuta. El individuo, en el momento que se emplea, deja de ser ciudadano para pasar a ser un esclavo. Hablamos de esclavitud porque el inicio de la actividad laboral marca la pérdida de dos de los fundamentos jurídicos básicos de la ciudadanía: los derechos y la libertad. En cuanto a los derechos, estos pueden ser conculcados de manera directa o indirecta. Directamente, a través de las condiciones que envuelven la actividad laboral y que tienen que ver con los derechos del trabajador: jornadas de trabajo interminables y abusivas –superiores a las ocho horas–; salarios irrisorios –unos céntimos al día– o inexistentes –en el caso de la servidumbre, la remuneración se canjea por techo y comida–; falta de seguridad e higiene en el entorno laboral; ausencia de prestaciones en caso de baja o enfermedad; y un maltrato –físico o psicológico– por parte de la autoridad empresarial. Estamos ante un sujeto desprovisto de derechos sociales, como el salario, la protección social y un tiempo de trabajo de ocho horas. Igualmente, ciertos derechos civiles corren peligro. Tales como su vida –o integridad física– y también su dignidad. Indirectamente, el trabajo también vulnera otros derechos. El más flagrante, la educación. El desarrollo de la actividad laboral impide, de manera indirecta, el ejercicio de otros derechos cuya realización debería ocupar ese tiempo. Es el caso de los niños que trabajan y que no pueden asistir al colegio, por ocupar ese tiempo –destinado a la educación en cuanto derecho– a laborar. Por último, la libertad también se ve silenciada. El trabajador, sometido a un férreo control por parte de su autoridad, carece de libertad de movimiento, expresión y decisión. El sujeto se ve imposibilitado a moverse con libertad por el espacio social, ya que debe estar siempre dentro de su entorno laboral o en los márgenes que estipule su jefe o contratante.

Elvira (13;9) [Colegio]: “–¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? *Los mismos sitios de la esclavitud, porque no tienen derechos allí.* –¿Qué pasa con los derechos? *Pues que al esclavo le han quitado los derechos y un ciudadano los tiene.* –Los esclavos, ¿por qué no tienen derechos? *Porque los esclavos suelen ser pobres; entonces, los que les esclavizan tienen más poder y saben que pueden dominarles.* –¿Quiénes son los que tienen más poder? *Pues la gente que tiene dinero.* –¿Cómo les dominan? *Pues, si son pobres, saben que van a hacer lo que les digan, porque si no lo hacen, no les pagan y no tienen para comer o amenazándoles.* –¿Cómo les amenazan? *No sé.* –Y, ¿qué sitios son esos? *Los países de África y en Sudamérica.* –¿Qué sucede en esos lugares? *Pues que esclavizan a niños y les meten a minas o para fabricar cosas. Les esclavizan porque sus familias no tienen dinero. Entonces, los niños tienen que trabajar para poder comer.* –¿Qué trabajos hacen los niños? *Pues en minas o también hay marcas de playeras que también hacen a los niños esclavos.* –¿Qué marcas de playeras? *Creo que Nike y Adidas las hacen allí o cosas de armas también las hacen los niños.* –¿Los niños hacen armamento? *Sí.*”

Aarón (15;7) [IES]: “–¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? *Pues cuando están explotados.* –¿Cómo puede estar

explotado? *Pues de forma laboral. Por ejemplo, trabaja muchas horas y cobra poco. Generalmente, de ese tipo. –¿En dónde sucede? Por ejemplo, las fábricas de Nike y todo esto que explotan a la gente, tienen mano de obra esclava. –¿En dónde tienen mano de obra esclava? Pues en los países del Tercer Mundo. Generalmente, Asia, África. –¿Qué sucede allí? Pues que son pobres; entonces, les ofrecen dinero a cambio de trabajar, pero de forma desequilibrada. –¿A qué te refieres por de forma desequilibrada? Pues trabajan mucho y cobran muy poco. No tienen, por ejemplo, derecho de seguridad social. Creo que no tienen. –¿Me habías hablado de derechos? Sí, que se le quitan como los derechos que tienen las personas y, al no tenerlos, es un esclavo. –¿Y el esclavo no tiene esos derechos? Algunos no. –¿Cómo es que no los tiene? Pues, por ejemplo, si está explotado de forma laboral, no tiene, a lo mejor, seguridad social, no tiene propiedad; o sea, está explotado de que trabaja muchas horas y no le pagan.”*

La política hace referencia al tipo de gobierno instituido en la sociedad. Se habla de dictaduras o monarquías de corte tiránico o absolutista. Es decir, regímenes totalitarios. Estas dos formas de gobierno hacen que los miembros de dichas comunidades políticas no sean vistos como auténticos ciudadanos. Precisamente, por la pérdida –total o parcial– de sus derechos, libertad y el sometimiento al que se ven sujetos. Un sometimiento que hace ver al individuo como un súbdito o esclavo en un sentido político. Sujeto a la autoridad política, bien sea del presidente o del monarca, el individuo le debe obediencia ciega. También a las normas y leyes que promulgue, sin objeción. Si no lo hace, el sistema de sanciones institucionalizadas en la nación puede contravenir un derecho tan fundamental como la vida. Es decir, si disiente o no cumple con los preceptos normativos, puede ser castigado hasta con la muerte. De forma similar, otros derechos también se ven restringidos. La jefatura del Estado, en su discurrir político, reduce los derechos –civiles y políticos– de sus habitantes. Entre ellos, el sufragio. En efecto, los individuos se ven incapacitados para intervenir en la esfera pública eligiendo a su representante. El cambio de jefatura –de rey o presidente– no es un asunto que le compete. Luego, su participación política se ve reducida. Igualmente, su libertad se ve limitada. La libertad, en todas sus manifestaciones, se liquida automáticamente. La libertad de elección o expresión no caben en esta dinámica política, estando vetadas. De este modo, la política supone un varapalo al estatus jurídico del ciudadano. Justamente, por la amputación de algunos de sus elementos legales: los derechos y la libertad. Hasta que no haya un nuevo régimen que los conceda, no podremos hablar de ciudadanos. Ese régimen habrá de ser una democracia por dotar Al individuo de derechos y libertad.

*Elsa (13;11) [IES]: “–¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? Sí, a lo mejor. –¿En dónde? Por Colombia, también por Perú. –Allí, ¿por qué a sus habitantes no se les considera como ciudadanos? Tienen menos libertad. –¿Por qué tienen menos libertad en esos lugares? Porque quien manda. –¿Qué pasa con los que mandan? Que dan la libertad ellos. Ellos son los que dicen cuándo es un ciudadano y cuándo es esclavo porque lo permiten. –¿Quién es esa gente que manda que te pone más o menos libertad? Los dictadores, que no la ponen. –¿Qué es un dictador? Pues una persona que manda, que la mayoría la libertad no la tiene, o sea, no la pone y que todo el poder se lo suele quedar él. –¿Por qué no pone libertad a sus habitantes?*

*Porque así no le dan guerra; si una persona puede hacer lo que quiera, va a tener más cosas para ir a molestarle. –¿Qué va a tener más cosas para ir a molestarle? Sí, más libertad. –Y el dictador, ¿da libertad? No. –Entonces, ¿por qué van a ir a molestarle? Para pedirla.”*

Daniela (16;0) [Colegio]: “–¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? Sí. –¿En dónde? *En los países menos desarrollados, un poco más pobres, porque siguen teniendo dictadores y no conozcan los derechos, no puedan realizar lo que podemos realizar aquí en los países como el nuestro.* –¿Tú conoces algún país donde haya algún dictador? *Pues Cuba o Franco, aquí, hace ya, o Colombia.* –¿Qué pasa cuando hay un dictador? *Pues, cuando hay un dictador, tienes que pensar como él piensa, no tienes tanta libertad de expresión, y, entonces, hay gente que se tenía que ir del país porque no opinaban como ellos, y, ahora, cuando se va un dictador y viene una monarquía o una democracia, pues la gente puede opinar como quiera, sin ningún tipo de acusación, y la gente ya tiene sus derechos y pueden ser ciudadanos.* –¿Por qué en las dictaduras a la gente no se la puede considerar como ciudadano? *Pues porque igual no tienen tantos derechos como en una democracia porque, como hay dictador, tienes que seguir lo que diga él, él ha puesto las leyes, él, de repente, ha venido, ha cogido los derechos de ese país, les ha quitado, y que piense todo el mundo como él y, si no, pues, o te matan o te tienes que ir del país.”*

El subdesarrollo hace referencia al entorno en el que vive el individuo. Un ambiente depauperado, sin apenas recursos materiales en la esfera pública. Tampoco en la esfera privada, pues los bienes privativos de los que disponen los individuos son igualmente escasos. Unos factores que dificultan el acceso a los medios necesarios para una adecuada subsistencia. Nos referimos a una vivienda digna, alimentación, agua y educación. Se trata de países en los que los fondos económicos estatales son mínimos. Generalmente, países del Tercer Mundo. Este contexto de insuficiencias lleva a pensar al individuo únicamente como persona y no como ciudadano. Principalmente, porque no puede llevar un nivel de vida acorde a como se presupone que lleva cualquier ciudadano común. Asimismo, el tipo de asentamiento que muestran las naciones tercermundistas condiciona la ciudadanía, dado que la localidad en la que habitan los individuos no es una ciudad. La falta de patrimonio arquitectónico y desarrollo urbanístico hacen ver este espacio físico como algo totalmente diferente a una ciudad. Y para hablar de ciudadano se necesita una ciudad. En otros casos, este espacio de exigüidad se interpreta como una imposibilidad de ejercicio real de los derechos con que todo ciudadano cuenta. De este modo, las carencias se traducen en ausencia de derechos. La inviabilidad de acceso a tales medios –alimentación, agua, educación o sanidad–, por no existir escuelas, hospitales o agua potable o por no disponer de capital suficiente para comprar alimentos, medicinas o libros para ir a la escuela, hace que el individuo quede desprovisto de tales derechos. Desnudo jurídicamente, al no contar con esos y otros derechos humanos, hace que el sujeto pase de ciudadano a persona. En el momento en que pueda disfrutar realmente de ellos volverá a ser en efecto ciudadano.

Guzmán (13;8) [IES]: “¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? *Como mucho sería en África. ¿Qué pasa en África? Pues que no hay casas, son casas hechas por ellos y es un país muy pobre, no hay comida ni educación, no tienen nada. ¿Qué no tienen en África? Agua, ni comida. ¿A esas personas por qué no se las considera ciudadanos? Porque no tienen derechos. ¿Qué derechos tiene un ciudadano que allí no tienen? La educación, sanidad, tener una casa. ¿Por qué en los países pobres no tienen derechos? Porque allí no tienen centros, ni casas ni educación ni nada.*”

Agustín (14;1) [IES]: “¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? *Pues los países del Tercer Mundo. ¿Por qué? Porque muchos no tienen hogar ni escuelas donde educarse y tampoco tienen comida, se la tienen que buscar. ¿Qué crees que hay que tener para ser ciudadano? Pues yo creo que toda persona tendría derecho a serlo. ¿Por qué toda persona tiene que tener derecho a ser ciudadano? Pues porque todos somos iguales, todas las personas somos iguales. –Allí, ¿qué pasa? Por ejemplo, en África, no tienen derechos, más que nada porque no tienen ni escuelas ni una vivienda digna, y la comida se tienen que buscar la vida para conseguirla.*”

Las comunidades preestatales hacen referencia a la vida tribal. Se habla de un agregado primario de gentes que viven en un estado primitivo o bárbaro, ocupando un espacio sin límites territoriales definidos. En este espacio, los individuos desarrollan relaciones económicas básicas –caza, recolección de alimentos y cuidado del ganado– orientadas a su subsistencia y conservación. Este tipo de ocupación humana invita a ver a sus miembros como simples personas o animales –no sociales– y no como auténticos ciudadanos. Precisamente, por la eventualidad de la ocupación colectiva del territorio. Es decir, sus integrantes son, en algunos casos, un grupo itinerante que no se asienta de forma permanente en el lugar. Luego, su ocupación es temporal. Además, el espacio físico en el que viven no es una ciudad. Igualmente, su organización interna impide hablar de ciudadanía. Se trata de una sociedad que padece de anomia, con lo cual el individuo no está sujeto a ningún tipo de regulación. De este modo, se ve eximido de sus deberes y, por tanto, de su consideración como ciudadano. En el caso de no estarlo, estamos ante una normativa imperfecta, no positiva, arcaica e incluso discriminatoria. De forma similar, los derechos no son un hecho en este estado de naturaleza. El individuo, en la sociedad tribal, carece de derechos positivos. La ausencia de su reconocimiento conduce incluso a llevar prácticas que atentan contra este valor humano universal. De ahí que se imagine al individuo inserto en un espacio prepolítico sin ningún tipo de gobierno y control. Se trata de una sociedad acéfala, carente de una estructura política institucionalizada. Otra de las características de la sociedad tribal que impide ver al individuo como un ciudadano es su condición natural. El individuo es presentado como un salvaje, como un sujeto indisciplinado y conflictivo, dominado por sus impulsos y necesidades. Una especie de cimarrón incapaz de controlar sus acciones al servicio de la razón, algo que le aleja de la condición de ciudadano. Justamente, porque el ciudadano es un ser

cívico y civilizado, con unos valores y pautas de conducta éticas y morales y el otro, un animal impulsivo sin ningún ápice de civilidad.

Carmelo (13;10) [IES]: “-¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? *Sí, igual sí. Yo creo que sí, porque, por ejemplo, en las tribus de África, no es una ciudad, es como un poblado.* -¿Por qué crees que no se les considera ciudadanos? *Porque no viven en la ciudad, viven en un poblado.*”

Clara (15;9) [IES]: “-¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? *Pueden considerar como no ciudadano a las tribus o sitios de estos.* -¿Qué pasa con las tribus? *Pues que tienen sus propias culturas, sus propias formas de pensar y viven diferente a nosotros. Entonces, por eso les consideras que no pueden ser como tú.* -¿Por qué no se les puede considerar ciudadanos? *Porque tienen formas de pensar diferentes a la nuestra, y, para ellos, esto sería muy diferente todo, no tendría nada que ver.* -¿Por qué? *Porque ellos no viven como personas, prácticamente viven como animales porque están acostumbrados a vivir en la selva, alimentarse de lo que encuentran y aquí que vives como una persona, compras tu comida y vas a hacer cosas el día a día. Es diferente.* -Entonces, ¿dónde está la diferencia entre el ciudadano y la persona que vive en una tribu? *Los ciudadanos tienen derechos y tienen deberes y obligaciones, ellos no lo tienen, porque ellos viven libres totalmente, saben lo que tienen que hacer y lo que no tienen que hacer, y lo que les conviene. Se guían por impulsos.* -Y los ciudadanos, ¿por qué se guían? *Por lo que les mandan y por lo que les obligan.* -¿Qué les mandan y que les obligan a los ciudadanos? *Pues hacer cosas que tienen que hacer, y hacer cosas que no tienen que hacer.* -¿Quién nos da esos derechos y obligaciones? *El Gobierno.*”

Lo social hace referencia a las amenazas sociales que sufren ciertos sectores de la población. Nos referimos a la exclusión, la discriminación, el rechazo y el maltrato. Acciones que denigran tanto a la persona que la reducen a una mera masa individual. Estos actos, que atentan contra la dignidad humana, hacen que no se trate al individuo con el respeto que merece como ciudadano. Por ello, estas circunstancias sociales invitan a pensar al individuo fuera de la ciudadanía. Así, serían apartados de este título los inmigrantes y las personas con discapacidad. También las mujeres residentes en África y Oriente. Igualmente, formarían parte de este grupo las personas sin recursos económicos, comúnmente conocidos como pobres o mendigos. El motivo de tales prácticas se produce porque los sujetos no ven a los otros como iguales, sino como inferiores. Precisamente, esta desigualdad deviene de su posición en el organigrama social. En el vértice estaría el varón, y en la base, la mujer, cuando hablamos de la violencia y el rechazo a la mujer. En el caso de la inmigración, el autóctono estaría encima y el extranjero, debajo. Cuando hablamos de la discapacidad, en la cumbre estaría el individuo sin ningún tipo de problema y bajo él, aquellas con algún tipo de déficit físico o psíquico. En cuanto a la clase social, en la cima estaría la élite y a sus pies, los más necesitados. Es decir, hablamos de una asimetría entre los integrantes de la sociedad. La etnia, la clase social, el sexo y la discapacidad parecen ser los criterios sobre los cuales se sostiene esta fisura social.

Criterios que conducen a la pérdida de la ciudadanía tanto por el reconocimiento legal como por el aspecto relacional.

Alejandro (14;2) [Colegio]: “-¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? *Sí.* -¿En dónde? *En países pobres.* -¿En qué países estabas pensando? *En partes de África.* -¿Qué sucede allí para que a sus habitantes no se les considere como ciudadanos? *La pobreza.* -¿Qué pasa? *Que no tienen nada, entonces no les toman como personas.* -Y, ¿cómo les tratan entonces? *No se relacionan con ellos, les apartan.* -¿Quién les aparta? *Las personas que tienen dinero.* -¿A dónde les apartan? *Les marginan.*”

Lara (15;7) [IES]: “-¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? *Pues sí, porque si eres inmigrante, puedes no considerar a esa persona igual, pero yo creo que, si vive en esa ciudad, puede ser de allí perfectamente.* -¿Por qué a esos inmigrantes no se les considera como ciudadanos? *Porque, al venir de otro país, se piensan que son de ese otro país y no de este.* -¿Quién piensa eso? *Racistas.* -¿Por qué? *Porque se creen superiores.* -¿Por qué? *Porque, al verles diferentes, les ven inferiores.* -Al verles inferiores, ¿qué pasa? *Les tratan como tal; o sea, si tú ves a alguien inferior, le tratas inferiormente, como si fuera menos.* -¿Cómo se trata a una persona inferiormente? *En vez de tener los derechos que tienes con otras personas, les tratas mal.* -¿Cómo se puede tratar mal a una persona? *Pues puedes no darle trabajo o cualquier cosa. Puedes hasta ir por la calle y pegarle una paliza, de todo.*”

La legislación hace referencia al ordenamiento jurídico instituido en una sociedad. Es este el instrumento legal que fija los derechos, deberes y libertad de los miembros de una comunidad, y, por tanto, su titularidad en cuanto a ciudadanos de esa localidad. De ahí que el estatus de ciudadano esté subordinado al texto legal que disponga cada Estado. Es decir, sin un cuerpo legislativo –de carácter positivo– que contenga dichas prebendas y preceptos, no podríamos hablar de ciudadanos. Del mismo modo que tampoco podríamos hablar de ciudadanos si un reglamento descuida ciertos derechos por no incluirlos en su texto. Precisamente, porque la ciudadanía quedaría anulada o mutilada. Además, la jurisdicción de una nación dispone de otras vías o mecanismos que minimizan la ciudadanía. Más allá de la formalización escrita de los atributos jurídicos –derechos y deberes– de la ciudadanía, su articulado puede recoger ciertos actos o deberes civiles –en forma de leyes– que conculcan ciertos derechos humanos fundamentales, como la vida, la libertad o la dignidad humana. En este caso, el sexo femenino es la figura más perjudicada por los textos legales en las naciones de Oriente, al reducir su estatus a un mero apéndice de la ciudadanía. La mujer se ve desprovista no solo de su libertad, sino que la niegan otros tantos derechos civiles como el sufragio. Además, su dignidad y condición como persona merecedora de respeto también queda en entredicho. Sobre todo, por permitir la ley que sobre ella descansan ciertos agravios propinados por la autoridad patriarcal a la que se ve sujeta. No obstante, en otras naciones de Occidente la ciudadanía también puede verse trastocada. Por ejemplo, cuando los documentos no introducen en su texto



ciertos derechos, como la sanidad. En este plano jurídico-formal, la Constitución es el documento jurídico por antonomasia. Justamente, por incorporar los derechos y deberes y, a su vez, reconocer al individuo como titular de los mismos garantizando su desarrollo jurídico y disfrute.

**Armando (13;5)** [Colegio]: “-¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? *En China, por ejemplo, a las niñas pequeñas, cuando nacen, las matan; entonces, eso no es considerarlas como ciudadanos porque no están respetando su derecho a vivir.* -Y, ¿por qué sucede eso? *Porque hay exceso de población.* -En esos países, ¿qué pasa para que no se considere a sus habitantes ciudadanos? *La Ley.* -¿Qué pasa con la Ley? *Que no es tan estricta y permite cosas que aquí, por ejemplo, no.* -¿Como qué? *Matar a una persona.* -¿Qué es una ley estricta? *No sé, por robar un cacho de pan, hacer como se hacía antes: «se cortaba la mano» Eso es muy estricto.* -Allí, ¿son estrictas las leyes? *No creo que sean tanto.*”

**Romina (14;2)** [Colegio]: “-¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? *Sí, en algunos sitios menos desarrollados, sí. En la India o así.* -Allí, ¿por qué no se les considera como ciudadanos? *Porque, a lo mejor, en otros sitios ha llegado más tarde la Constitución. Entonces, todavía no se han desarrollado tanto como otros países, como, por ejemplo, España, que tiene más libertad.* -¿Qué es la Constitución? *Es donde se reflejan los derechos y libertades de la gente.*”

La administración hace referencia a la anotación y archivo que se lleva a cabo en un Estado con el objetivo de conocer la identidad y el número de residentes de esa localidad. Es decir, los ciudadanos con que cuenta una comunidad. Generalmente, es una tarea que realizan las autoridades públicas en el momento que ingresa un nuevo individuo en la sociedad. Por ejemplo, cuando nace un miembro o entra un extranjero a la nación. Este procedimiento burocrático genera un vínculo legal, entre el individuo y la nación, que lleva al segundo a reconocer al primero como ciudadano de esa comunidad. La documentación civil generada puede verse, en algunos casos, complementada con otros textos o libros. Justamente, porque en la sociedad existen otras instancias que llevan a cabo labores de registro y conteo paralelo. Por ejemplo, la Iglesia. Esta institución produce una serie de documentos eclesiásticos, como las partidas de nacimiento, que pueden catalogarse como otro censo institucional. De esta forma, se dispone de un registro fehaciente de los ciudadanos que componen una población particular. Sin esta nómina o documento legal se disolvería el vínculo jurídico que une al individuo con la nación. Por tanto, el individuo perdería su reconocimiento como ciudadano. Así, dejarían de ser ciudadanos aquellos que no han sido censados o registrados en sus países de origen y todos los inmigrantes que entran a un Estado sin papeles.

**Cristina (14;1)** [IES]: “-¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? *Sí, en los países pobres. Nace alguien y se entera solo el vecino o amigos de la madre.* -¿En qué países? *En el Tercer Mundo.* -¿Por qué no se les considera ciudadanos? *Porque todavía no han llegado a estar como nosotros, que van*

como más atrás. –Atrás, ¿en qué sentido? Eso, que nace alguien y no consta en ningún sitio. Aquí sabemos el número de habitantes que hay; allí, no, porque no consta en ningún sitio el número de nacimientos. –¿Para ser ciudadano debe constar en algún lado? Sí. –¿A qué te refieres con que se necesita constar en algún lado? Explicámelo. Aquí, cuando tú naces en la Residencia, apuntan el parte de nacimiento. Luego, si te bautizan, consta también en la Iglesia. Estás constando en algún sitio, pero allí no existe ese papel.”

Ismael (15;9) [Colegio]: “–¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? Puede haber algún lugar en el que los habitantes no estén censados. En China hay muchos que no están censados; entonces, tampoco se les puede considerar ciudadanos. –¿Por qué no se les puede considerar como ciudadanos? Se les puede considerar ciudadanos de una manera no legal, o sea, porque viven en la ciudad y trabajan por ella, pero no están censados como chinos. Entonces, tampoco se puede considerar que viven en esa ciudad. Si yo voy a preguntar al Gobierno chino si conocen a esta persona y está contada como ciudadano, si no la tienen distribuida en sus papeles o en sus archivos, me van a decir que no.”

El apartamiento hace referencia al estado de soledad y aislamiento en el que vive un individuo. Un destierro voluntario que le conduce a retirarse a un lugar despoblado sin contacto con la población. Un ostracismo que, en el mejor de los casos, puede compartir con alguien más. Lejos de las grandes y permanentes aglomeraciones humanas, el individuo goza de una libertad que le permite el pleno desarrollo de su ser. Él es incluso su propia ley. Es decir, él será quien regule normativamente su existencia, algo que le presupone exonerado de la jurisdicción externa. Precisamente, por su lejanía y dispersión. El individuo se concibe como una especie de eremita, independiente y autosuficiente, sin ningún tipo de relación interpersonal. Se trata de un individuo que profesa una vida solitaria, sin ningún tipo de relación con los demás. Un apartamiento que le lleva a permanecer en los márgenes la sociedad. Será en este espacio, apartado y recóndito, donde transcurra su existencia sin manifestar ningún interés por la sociedad y su colectividad.

Laura (14;1) [IES]: “–¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? No sé, en las montañas, por ejemplo. –¿Por qué, qué pasa en las montañas? Porque si solamente hay una casa, eso no es un ciudadano. –¿Qué tiene que haber para que se le considere ciudadano? Pues estar rodeado de muchas cosas, de muchas casas, centros comerciales. –¿Qué más cosas? De eso que te he dicho. –¿A qué te refieres con que estés rodeado de muchas cosas? Pues de muchas casas, mucha gente y que no estés solo. –A estar solo, ¿te refieres a? A que no haya solamente una casa, que haya más. –¿Y dentro de ella gente? Sí.”

Isabel (17;0) [IES]: “–¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? Pues igual algún pueblo remoto que haya dos habitantes contados, que vivan como ellos quieren, no sé. Simplemente, su vida la hacen ellos, trabajan para ellos mismos y nadie les manda, y sus propias leyes son las que ellos crean en su casa. –¿Por qué no son considerados como ciudadanos? Porque, simplemente, no hay un grupo de personas que dicten unas leyes, simplemente, las traen ellos, para ellos mismos o para su familia. –¿Dónde pueden estar esos poblados o esas aldeas? Por ejemplo, en un pueblo remoto.”

Como podemos apreciar en la tabla 3.11 los condicionantes más mencionados fueron: la esclavitud (36.4%), la política (35.6%) y el subdesarrollo (28%). Menor proporción ocuparon otros lenitivos como las comunidades preestatales (14.4%), las amenazas sociales (14.4%), la legislación (7.6%), la administración (6.8%) y el apartamiento (1.7%). En este sentido, encontramos diferencias significativas en los siguientes cinco mitigantes: la esclavitud, la política, el subdesarrollo, lo social y la administración.

Tabla 3.11. Elementos que determinan la pérdida de la ciudadanía [%]

	2° ESO	4° ESO	Total
Esclavitud	43.1	30	36.4
Política	22.4	48.3	35.6
Subdesarrollo	34.5	21.7	28
Comunidad preestatal	13.8	15	14.4
Social	12.1	16.7	14.4
Legislación	6.9	8.3	7.6
Administración	6.9	6.7	6.8
Apartamiento	1.7	1.7	1.7
N	58	60	118

En primer lugar, la esclavitud evidenció diferencias de acuerdo al curso escolar. Concretamente, estas diferencias se circunscriben a los Colegios. El 51.6% de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios señaló la esclavitud como un factor que contribuye a la merma total de la ciudadanía en contraposición a un 27.3% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 3.978$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se reitera en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 53.3% de los alumnos varones de 2° ESO de los Colegios señaló la esclavitud como una práctica laboral que hace que los empleados pierdan su condición de ciudadanos, solamente un 18.8% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios la nombró ( $\chi^2_{(1)}= 4.045$ ,  $p<.050$ ).

En segundo lugar, la política desveló diferencias en función del curso y el centro escolar. Respecto al curso, el 48.3% de los estudiantes de 4° ESO habló del sistema político de una nación como un elemento regulador de la ciudadanía en contraposición a un 22.4% de los estudiantes de 2° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 8.643$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Precisamente, el 53.6% de los alumnos varones de 4° ESO se refirió al régimen político de un Estado como un atenuante de la ciudadanía en oposición a un 24.1% de los alumnos varones de 2° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 5.207$ ,  $p<.050$ ). Asimismo, esta diferencia reaparece en la muestra general de los Colegios. Mientras que el 66.7% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios aludió al sistema político como un condicionante, solamente un 25.8% de los estudiantes de 2° ESO de su mismo centro reparó en él ( $\chi^2_{(1)}= 10.717$ ,  $p<.001$ ). De forma similar, esta diferencia se reitera en el caso de los alumnos varones de los Colegios. El 62.5% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios apuntó a la

situación política como un mediador del estatus de ciudadano en comparación a un 26.7% de sus compañeros de 2º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.014$ ,  $p<.050$ ). Tendencia que se acentúa en el caso de las alumnas de los Colegios. Justamente, el 70.6% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios señaló la política como un lenitivo de la ciudadanía frente a un 25% de sus compañeras de 2º ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 6.858$ ,  $p<.010$ ).

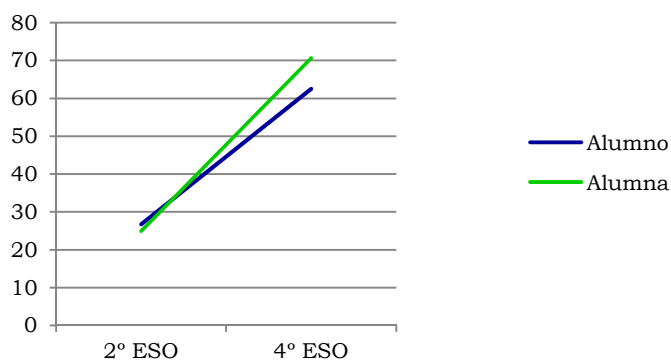


Figura 3.8. La política vista por los estudiantes de los Colegios (N=64)

Respecto al centro escolar, el 46.9% de los estudiantes de los Colegios mentó la política contra un 22.2% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 7.765$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se repite en el caso de las alumnas. Mientras que el 48.5% de las alumnas de los Colegios citó la política como una de las causas de la pérdida de la ciudadanía, únicamente el 14.3% de las alumnas de los IES la contempló ( $\chi^2_{(1)}= 8.039$ ,  $p<.010$ ). Tendencia que se agudiza en 4º ESO. Concretamente, el 70.6% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios nombró la política como un eximente del estatus de ciudadano en contraposición a un 13.3% de las alumnas de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 10.615$ ,  $p<.001$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece en la muestra general de 4º ESO. Precisamente, el 66.7% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios mencionó la política, frente a un 25.9% de los estudiantes de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 9.870$ ,  $p<.010$ ).

En tercer lugar, el subdesarrollo arrojó diferencias con arreglo al curso, el género y el centro escolar. Respecto al curso, el 41.4% de los alumnos varones de 2º ESO aludió al subdesarrollo en contraposición a un 14.3% de los alumnos varones de 4º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 5.179$ ,  $p<.050$ ). Tendencia que se acentúa en el caso de los alumnos varones de los Colegios. Mientras que el 40% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios mentó el subdesarrollo, ninguno de sus compañeros de 4º ESO de los Colegios lo hizo ( $\chi^2_{(1)}= 7.936$ ,  $p<.010$ ). Respecto al género, las diferencias se limitan a los Colegios. En tanto que el 29.4% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios habló de la pobreza y el

retraso como condicionantes para la adquisición de la ciudadanía, ninguno de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios lo percibió ( $\chi^2_{(1)}= 5.546, p<.050$ ). Respecto al centro escolar, las diferencias se acotan a los alumnos varones de 4º ESO. Si bien el 33.3% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES citó el subdesarrollo como un elemento que cercena la ciudadanía, ninguno de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios lo consideró ( $\chi^2_{(1)}= 6.222, p<.050$ ).

En cuarto lugar, lo social reflejó diferencias en relación al curso y el género. Precisamente, estas diferencias se producen en los Colegios. Respecto al curso, el 26.7% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios mencionó las amenazas sociales que sufren ciertos sectores de la población, en tanto que ninguno de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios las contempló ( $\chi^2_{(1)}= 4.899, p<.050$ ). Tendencia que se invierte en el caso de las alumnas. Mientras que el 23.5% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios consideró ciertas prácticas sociales –como la exclusión, discriminación y el maltrato– como atenuantes de la ciudadanía, ninguna de las alumnas de 2º ESO de los Colegios las concibió ( $\chi^2_{(1)}= 4.284, p<.050$ ). Respecto al género, el 26.7% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios mentó cuestiones sociales frente a ninguna de las alumnas de 2º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.899, p<.050$ ). Tendencia que se invierte en 4º ESO. Justamente, el 23.5% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios citó lo social, en tanto que ninguno de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios lo notó ( $\chi^2_{(1)}= 4.284, p<.050$ ).

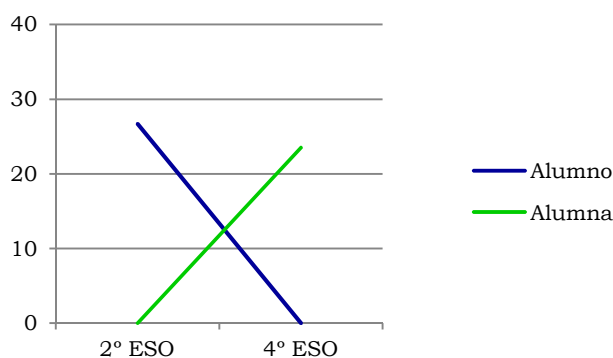


Figura 3.9. Lo social visto por los estudiantes de los Colegios (N=64)

En quinto lugar, la administración reflejó diferencias en cuanto al curso, el género y centro escolar. Respecto al curso, el 23.1% de las alumnas de 2º ESO de los IES aludió a la ausencia de registros escritos como un mitigante de la ciudadanía, en tanto que ninguna de las alumnas de 4º ESO de los IES lo contempló ( $\chi^2_{(1)}= 3.877, p<.050$ ). Respecto al género, el 14.3% de los alumnos varones de 4º ESO indicó que, sin llevar a efecto un proceso burocrático de censo, no se podía hablar de ciudadano, en tanto que ninguna de las alumnas de 4º ESO lo valoró ( $\chi^2_{(1)}= 4.898, p<.050$ ). Respecto al centro

escolar, si bien el 14.8% de los estudiantes de 2º ESO de los IES señaló el procedimiento administrativo como paso previo a la adquisición de la ciudadanía, ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios lo citó ( $\chi^2_{(1)}= 4.933$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en el caso de las alumnas. Mientras que el 23.1% de las alumnas de 2º ESO de los IES habló de la anotación institucional de los miembros de una comunidad, ninguna de las alumnas de 2º ESO de los Colegios la consideró ( $\chi^2_{(1)}= 4.118$ ,  $p<.050$ ).

Por último, quienes entendieron la ciudadanía como una acreditación inextricable a la persona, listaron las siguientes siete razones: la sujeción al ordenamiento jurídico (27.3%), su pertenencia a una comunidad –ciudad o sociedad– (27.3%), la tecnología como inhibidor del sometimiento laboral (18.2%), los derechos y la igualdad como valores inherentes al ser humano (18.2%), la libertad como una conquista universal (9.1%), la convivencia en un entorno –ya sea humano o simplemente natural– (9.1%) y el desconocimiento del porqué (9.1%).

Diana (13;7) [IES]: “–¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? *Yo creo que no. Yo creo que en todos los lados hay ciudadanos. –¿Por qué? Cuéntame. Porque en todos los lados hay ciudadanos que cumplen las leyes del lugar. –¿Por qué? Porque un ciudadano sería el que cumplía las leyes.*”

Inés (13; 9) [IES]: “–¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? *No. –¿Por qué? Cuéntame. Porque si forman parte de ese lugar, son ciudadanos, porque sí; o sea, no pueden decirles que no. –¿Quién no les puede decir que no? El Gobierno o la gente que mande en ese país. –A ellos, ¿por qué se les considera ciudadanos? Porque viven en esa ciudad. –Entonces, ¿tú crees que puede haber algún lugar en el mundo donde a sus habitantes no se les considere como ciudadanos? No.*”

Ángel (15;7) [IES]: “–¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? *No. –¿Por qué? Porque todo el mundo sabe que todos los que vivan en un país son ciudadanos del país. –Y en algún sitio, allí dentro, ¿es posible que no se considere a sus habitantes como ciudadanos? Yo creo que se les considera ciudadanos. –¿Por qué? Explicámelo. Porque todos son iguales, porque la mentalidad de la sociedad ha cambiado. –¿Cómo ha cambiado la mentalidad de la sociedad? Pues que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos. –Entonces a los habitantes de todos los lugares, ¿se les considera como ciudadanos? Yo creo que sí. –Y eso, ¿por qué? Porque están dentro del país y son uno más de la sociedad.*”

## Capítulo 4. Derechos y deberes

El capítulo precedente ha dado cuenta de que los derechos y los deberes son dos de los elementos clave que median en la definición de ciudadanía propuesta por los adolescentes. Efectivamente, derechos y deberes son dos piezas que dotan de significado al cuerpo ciudadano. Nuestro interés hacia estos dos elementos jurídicos nos ha conducido a dar un paso más en nuestra investigación, explorando las concepciones que sobre estos dos elementos mantienen los adolescentes. ¿Qué derechos tiene un ciudadano? ¿Cuáles son sus deberes? ¿Cambian de un país a otro? ¿Qué pasa si no los cumplimos? Son algunos interrogantes a los que hemos querido dar respuesta. Gracias a ellos, podremos alcanzar una imagen más completa acerca de cómo los adolescentes piensan la ciudadanía a través de estos dos componentes. En concreto, nos hemos propuesto conocer: cuáles son los derechos y deberes que tiene un ciudadano –y si los tiene, en caso de no haberlo mencionado anteriormente–; si estos cambian de un país a otro y por qué; si están recogidos en algún documento; quiénes se encargan de protegerlos; y las posibles derivaciones fruto de su desacato o violación.

### 4.1. Derechos y deberes de la ciudadanía

Todos los adolescentes concuerdan en que un ciudadano tiene tanto derechos como deberes.

#### 4.1.1. Derechos

El 93.1% de los adolescentes enumeró derechos de carácter civil y político, y, de forma similar, un 83.8% enunció, a su vez, derechos de naturaleza social, económica y cultural. Menor proporción ocuparon los llamados derechos de tercera generación –o derechos de los pueblos–, a los que solo se refirió un 5.4% de los participantes. Además, un 2.3% hizo mención a la dignidad del ser humano como valor sobre el cual se fundamenta y articula la constitución de los derechos humanos en el orden jurídico institucional. En esta misma línea, un 0.8% también aludió a su finalidad, que no es otra que la consecución de la felicidad individual. Y, adicionalmente, un 2.3% también consideró los derechos del niño como sujeto de derechos particular.

En cuanto a los derechos civiles y políticos, encontramos diferencias significativas en función del curso y el género. Respecto al curso, las diferencias se circunscriben meramente a los Colegios. Aunque la totalidad de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios habló de esta índole de derechos durante su exposición, solo el 87.5% de sus compañeros de 2º ESO de los Colegios mencionó derechos de esta naturaleza o condición ( $\chi^2_{(1)}= 4.395, p<.050$ ). Por el contrario, las diferencias respecto al género se dan en los IES. Precisamente, todas las alumnas de los IES aludieron a derechos civiles y políticos en sus respuestas, en contraposición a un 84.8% de sus compañeros varones de sus mismos centros ( $\chi^2_{(1)}= 5.253, p<.050$ ).

En cuanto a los derechos económicos, sociales y culturales las diferencias significativas siguen estando ligadas a estas dos mismas variables: el curso y el género. Primeramente, es preciso puntualizar que las diferencias etarias –curso– se dan exclusivamente en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 96.9% de los alumnos varones de 4º ESO nombró derechos de esta naturaleza, el 81.8% de sus compañeros de 2º ESO los consideró ( $\chi^2_{(1)}= 3.833, p<.050$ ). Además, esta diferencia se repite en los IES en la misma dirección. Todos los alumnos varones de 4º ESO de los IES citaron derechos destinados a garantizar el bienestar económico, social y cultural de los ciudadanos, en tanto que el 76.5% de sus homólogos de 2º ESO se refirió a ellos ( $\chi^2_{(1)}= 4.284, p<.050$ ). Respecto al género, vemos que el 96.9% de los alumnos varones de 4º ESO señaló derechos de este tipo, en comparación a un 75.8% de sus compañeras de 4º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 6.073, p<.050$ ). Diferencia que vuelve a reaparecer en los IES. Todos los alumnos varones de 4º ESO de los IES indicaron derechos de esta categoría, en oposición a un 75% de las alumnas de su mismo curso de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.571, p<.050$ ).

En cuanto a los derechos de los pueblos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas conforme al curso, el género y el centro escolar.



Tabla 4.1. Derechos de la ciudadanía [%]

		2º ESO	4º ESO	Total	
Civiles y políticos	Libertad	40	44.6	42.3	
	Libertad de expresión	29.2	44.6	36.9	
	Voto	32.3	36.9	34.6	
	Ser respetado	27.7	35.4	31.5	
	Vida	10.8	38.5	24.6	
	Igualdad	18.5	27.7	23.1	
	Libertad de elección	12.3	13.8	13.1	
	Propiedad privada	6.2	15.4	10.8	
	Seguridad	1.5	15.4	8.5	
	Juicio	4.6	10.8	7.7	
	Circulación	10.8	3.1	6.9	
	Libertad de pensamiento	7.7	4.6	6.2	
	Libertad de culto	3.1	4.6	3.8	
	Denunciar	3.1	3.1	3.1	
	Intimidad		3.1	1.5	
	Residencia		3.1	1.5	
	Manifestación	1.5		0.8	
	Defender a España y al Rey	1.5		0.8	
	Nacionalidad	1.5		0.8	
	Matrimonio	1.5		0.8	
	Comunicación	1.5		0.8	
	Presunción de inocencia		1.5	0.8	
	Reunión		1.5	0.8	
Identidad		1.5	0.8		
Partido político		1.5	0.8		
Económicos, sociales y culturales	Vivienda	50.8	63.1	56.9	
	Trabajo	60	52.3	56.2	
	Educación	50.8	43.1	46.9	
	Sanidad	24.6	29.2	26.9	
	Alimentación	24.6	21.5	23.1	
	Familia	13.8	13.8	13.8	
	Salario	9.2	12.3	10.8	
	Vida digna	7.7	7.7	7.7	
	Ropa	6.2	6.2	6.2	
	Agua	4.6	3.1	3.8	
	Dinero	4.6	3.1	3.8	
	Vacaciones	1.5	6.2	3.8	
	Horas de trabajo	3.1	3.1	3.1	
	Prestación por desempleo	3.1		1.5	
	Luz	1.5		0.8	
	Pueblos	Solidaridad	1.5	3.1	2.3
		Medio ambiente adecuado	3.1		1.5
Concordia		1.5	1.5	1.5	
Niño	1.5	3.1	2.3		
N		65	65	130	

Paralelamente, observamos que los derechos civiles y políticos más citados por los adolescentes fueron: la libertad (42.3%), la libertad de expresión (36.9%), el voto (34.6%), ser respetado (31.5%) y la vida (24.6%). Dentro de este grupo de derechos, encontramos diferencias estadísticamente significativas en nueve de ellos, a saber, la libertad, el voto, ser respetado, la vida, la propiedad privada, la seguridad, un juicio, la circulación y la libertad de pensamiento.

En primer lugar, la libertad arrojó diferencias significativas unidas al centro escolar. Concretamente, el 57.6% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios mencionó este derecho, en oposición al 31.3% de los estudiantes de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 4.557$ ,

$p < .050$ ). Además, esta diferencia se repite en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 56.3% de los alumnos de 4º ESO de los Colegios habló de la libertad, solo el 18.8% de sus homólogos de 4º ESO de los IES la consideró ( $\chi^2_{(1)} = 4.800$ ,  $p < .050$ ).

En segundo lugar, el voto desveló diferencias de acuerdo al curso y el centro escolar. Respecto al curso, las diferencias únicamente se dan en los Colegios. El 45.5% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios mencionó el derecho de los ciudadanos de elegir a sus representantes políticos mediante el sufragio, en comparación a un 18.8% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)} = 5.298$ ,  $p < .050$ ). Diferencia que se repite en el caso de las alumnas. Así, mientras que el 52.9% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios aludió al sufragio, solo el 12.5% de sus compañeras de 2º ESO de sus mismos centros lo hizo ( $\chi^2_{(1)} = 6.066$ ,  $p < .050$ ). Respecto al centro, las diferencias se circunscriben en 2º ESO. Precisamente, el voto fue un derecho citado por el 45.5% de los estudiantes de 2º ESO de los IES, en contraposición a un 18.8% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)} = 5.298$ ,  $p < .050$ ). Como en el caso anterior, las diferencias se reiteran, una vez más, en el grupo de las alumnas. El voto fue un derecho expuesto por el 50% de las alumnas de 2º ESO de los IES y por solo el 12.5% de las alumnas de 2º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)} = 5.236$ ,  $p < .050$ ).

En tercer lugar, el derecho a ser respetado vino acompañado de diferencias significativas que atendían tanto al curso como al género y el tipo de centro. Respecto al curso, observamos que el 58.8% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios apuntó este derecho, en contraposición a un 25% de sus compañeras de 2º ESO de sus mismos centros ( $\chi^2_{(1)} = 3.860$ ,  $p < .050$ ). Respecto al género, las diferencias se dan también, exclusivamente, en el Colegio. Mientras que el 58.8% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios consideró el respeto como un derecho, solo un 18.8% de sus compañeros de 4º ESO de sus mismos centros lo indicó ( $\chi^2_{(1)} = 5.544$ ,  $p < .050$ ). Respecto al centro, las diferencias se producen únicamente en 4º ESO. El 58.8% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios indicó este derecho, en oposición a un 25% de sus homólogas de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 3.860$ ,  $p < .050$ ).

En cuarto lugar, la vida volcó diferencias estadísticamente significativas relacionadas con el curso y el centro escolar. Respecto al curso, el 38.5% de los estudiantes de 4º ESO consideró este derecho, frente a un 10.8% de los estudiantes de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)} = 13.431$ ,  $p < .001$ ). Además, esta diferencia se repite tanto en el caso de los chicos como de las chicas. Mientras que el 37.5% de los alumnos varones de 4º ESO citó el derecho a la vida, un exiguo 9.1% de sus congéneres de 2º ESO lo reseñó ( $\chi^2_{(1)} = 7.386$ ,  $p < .010$ ). De forma similar, mientras que un 39.4% de las alumnas de 4º ESO nombró el derecho a la vida, solo un 12.5% de sus compañeras de 2º ESO lo indicó ( $\chi^2_{(1)} = 6.084$ ,  $p < .050$ ). Además, estas diferencias se reiteran en el Colegio. Concretamente, el 57.6%

de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios mencionó el derecho a la vida, en comparación a un 12.5% de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 14.437$ ,  $p<.001$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece en el caso de los chicos y las chicas del Colegio. El 62.5% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios habló de este derecho, en contraposición a un 12.5% de sus compañeros de 2° ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 8.533$ ,  $p<.010$ ). Por otra parte, si bien el 52.9% de las alumnas de 4° ESO de los Colegios hizo mención al derecho a la vida, solo un 12.5% de sus compañeras de 2° ESO de los Colegios lo tuvo en cuenta ( $\chi^2_{(1)}= 6.066$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro, indicar que el derecho a la vida fue enunciado por el 35.4% de los estudiantes de los Colegios, en contraposición a un 13.8% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 8.125$ ,  $p<.010$ ). Esta diferencia se reitera en 4° ESO. Mientras que el 57.6% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios aludió a este derecho, únicamente el 18.5% de los estudiantes de 4° ESO de los IES lo mencionó ( $\chi^2_{(1)}= 10.347$ ,  $p<.001$ ). Y también en el caso de los alumnos varones. Exactamente, el 37.5% de los alumnos varones de los Colegios citó este derecho, en oposición a un 9.1% de los alumnos varones de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 7.386$ ,  $p<.010$ ). De nuevo, en 4° ESO. Precisamente, el 62.5% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios aludió a este derecho, en comparación a un 12.5% de sus homólogos de 4° ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 8.533$ ,  $p<.010$ ).

En quinto lugar, la propiedad privada fue un derecho considerado por el 18.8% de los alumnos varones de 4° ESO versus un 3% de sus congéneres de 2° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.178$ ,  $p<.050$ ).

En sexto lugar, la seguridad fue un derecho que únicamente devolvió diferencias significativas con arreglo al curso escolar. La seguridad fue citada por el 15.4% de los estudiantes de 4° ESO y por solo un 1.5% de los estudiantes de 2° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 8.044$ ,  $p<.010$ ). Además, esta diferencia se repite en el caso de las alumnas. Mientras que el 15.2% de las alumnas de 4° ESO señaló el derecho a la seguridad, ninguna de sus congéneres de 2° ESO lo citó ( $\chi^2_{(1)}= 5.253$ ,  $p<.050$ ). Una diferencia que reaparece en los Colegios. En tanto que el 23.5% de las alumnas de 4° ESO de los Colegios explicitó este derecho, todas sus compañeras de 2° ESO de sus mismos centros lo obviaron ( $\chi^2_{(1)}= 4.284$ ,  $p<.050$ ). Asimismo, estas diferencias se reproducen en la muestra en general de los Colegios. Concretamente, el 21.2% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios apuntó a este derecho durante su discurso, en contraposición a un 3.1% de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.924$ ,  $p<.050$ ).

En séptimo lugar, el derecho a juicio justo volcó diferencias en función del curso y el género. Respecto al curso, las diferencias se reducen a las chicas solamente. El 18.2% de las alumnas de 4° ESO mencionó el derecho a ser oída públicamente y con justicia en contraposición a un 3.1% de las alumnas de 2° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 3.833$ ,  $p<.050$ ). Respecto

al género, las diferencias se limitan a 4º ESO. Precisamente, el 18.2% de las alumnas de 4º ESO citó este derecho, contra un 3.1 de los alumnos varones de su misma curso ( $\chi^2_{(1)}= 3.833$ ,  $p<.050$ ).

En octavo lugar, el derecho de circulación vislumbró diferencias que correspondían al curso y al centro escolar. Respecto al curso, estas diferencias se dan únicamente en las alumnas. Precisamente, el derecho de circulación fue notado por el 12.5% de las alumnas de 2º ESO y por ninguna de 4º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.395$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro, las diferencias, por el contrario, ocurren en el caso de los alumnos varones meramente. Mientras que este derecho fue mencionado por el 15.2% de los alumnos varones de los IES, ninguno de sus homólogos de los Colegios lo indicó ( $\chi^2_{(1)}= 5.253$ ,  $p<.050$ ).

En noveno lugar, la libertad de pensamiento fue un derecho citado por el 12.1% de los alumnos varones de 2º ESO y por ninguno de sus homólogos de 4º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.133$ ,  $p<.050$ ).

Ubicándonos en un segundo nivel, apuntar que los derechos económicos, sociales y culturales más mencionados por los adolescentes fueron los siguientes: vivienda (56.9%), trabajo (56.2%), educación (46.9%), sanidad (26.9%) y alimentación (23.1%). Entre todos los derechos agrupados bajo esta membresía, encontramos diferencias significativas en seis de ellos, a saber, educación, alimentación, familia, vida digna, agua y horas de trabajo.

En primer lugar, la educación fue un derecho citado por el 68.8% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios y por el 31.3% de sus congéneres de 4º ESO del Colegio ( $\chi^2_{(1)}= 4.500$ ,  $p<.050$ ).

En segundo lugar, la alimentación generó diferencias estadísticamente significativas en función del curso, el género y el centro escolar. Respecto al curso, el 31.3% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios aludió a este derecho, en contraposición a un 9.1% de los estudiantes de 4º ESO del Colegio ( $\chi^2_{(1)}= 4.986$ ,  $p<.050$ ). Además, esta diferencia se repite en el caso de los alumnos varones. Precisamente, la ingesta de alimentos fue considerada como un derecho por el 37.5% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios, frente a un 6.3% de sus homólogos de 4º ESO del Colegio ( $\chi^2_{(1)}= 4.571$ ,  $p<.050$ ). Curiosamente, esta tendencia se invierte en los IES. Justamente, mientras que un 62.5% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES nombró el derecho de todo individuo a la alimentación, solo un 17.6% de sus compañeros de 2º ESO de los IES lo consideró ( $\chi^2_{(1)}= 6.945$ ,  $p<.010$ ). Respecto al género, la comida como derecho fue indicado por el 30.8% de los alumnos varones, frente a un 15.4% de las alumnas ( $\chi^2_{(1)}= 4.333$ ,  $p<.050$ ). Además, esta diferencia

reaparece en 4° ESO. El 34.4% de los alumnos varones 4° ESO nombró el derecho a la alimentación en oposición a un 9.1% de las alumnas de su mismo curso ( $\chi^2_{(1)}= 6.146$ ,  $p<.050$ ). Y se repiten dentro de los IES. El 62.5% de los alumnos varones de 4° ESO de los IES declaró este derecho, en contraposición a un 6.3% de las alumnas de 4° ESO del IES ( $\chi^2_{(1)}= 11.221$ ,  $p<.001$ ). Asimismo, esta diferencia se reitera en la muestra general de los IES. El 39.4% de los alumnos varones de los IES citó este derecho, en comparación a un 12.5% de las alumnas de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 6.084$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro, las diferencias se reducen a 4° ESO. El 34.4% de los estudiantes de 4° ESO de los IES señaló este derecho, en oposición a un 9.1% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 6.146$ ,  $p<.050$ ). Además, estas diferencias retornan como significativas en el caso de los alumnos varones de este curso. Justamente, el 62.5% de los alumnos varones de 4° ESO de los IES anunció el derecho a la alimentación de la ciudadanía, en comparación a un 6.3% de sus homólogos de 4° ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 11.221$ ,  $p<.001$ ).

En tercer lugar, la familia solo arrojó diferencias estadísticamente significativas respecto al género dentro de los Colegios. El 25% de los alumnos varones de los Colegios indicó el derecho a formar una familia, frente a un 6.1% de las alumnas del Colegio ( $\chi^2_{(1)}= 4.477$ ,  $p<.050$ ). Asimismo, mientras que el 25% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios señaló este derecho, ninguna de sus compañeras de 4° ESO del Colegio lo hizo ( $\chi^2_{(1)}= 4.836$ ,  $p<.050$ ).

En cuarto lugar, el derecho a una vida digna fue notado por el 12.3% de los estudiantes de los Colegios versus un 3.1% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 3.900$ ,  $p<.050$ ).

En quinto lugar, el derecho al agua fue citado por el 7.7% de los estudiantes de los Colegios y por ninguno de los de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 5.200$ ,  $p<.050$ ).

En sexto lugar, el derecho a una jornada de trabajo fue considerado por el 6.2% de los estudiantes de los Colegios y por ninguno de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.127$ ,  $p<.050$ ).

Asimismo, señalar que no encontramos diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los derechos clasificados dentro del grupo de derechos de los pueblos, ni en función del curso ni el género ni el tipo de centro.

Adicionalmente, cuantificamos el número de derechos mencionados por los adolescentes. Análisis posteriores evidenciaron diferencias estadísticamente significativas de acuerdo al curso, el género y tipo de centro en cuanto al número de derechos listados por los adolescentes.

Respecto al curso, los estudiantes de 4º ESO citaron una media de 5.92 derechos frente a los 4.92 contados por los estudiantes de 2º ESO ( $t_{(128)} = -2.718$ ,  $p < .010$ ). Además, esta diferencia se repite en el caso de las alumnas. Justamente, las alumnas de 4º ESO nombraron un promedio de 6.03 en comparación a las 4.84 mencionados por las alumnas de 2º ESO ( $t_{(63)} = -2.541$ ,  $p < .050$ ). También, dentro de los Colegios. Las alumnas de 4º ESO de los Colegios enumeraron una media de 6.71 derechos contra los 4.44 señalados por sus homólogas de 2º ESO de los Colegios ( $t_{(31)} = -3.466$ ,  $p < .010$ ). Asimismo, encontramos diferencias dentro de los IES. Concretamente, los estudiantes de 4º ESO de los IES expusieron un promedio de 5.66 derechos, frente a los 4.58 enunciados por los estudiantes de 2º ESO de sus mismos centros ( $t_{(63)} = -2.225$ ,  $p < .050$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones de los IES. Concretamente, los alumnos varones de 4º ESO de los IES citaron una media de 6 derechos, en contraposición a los 3.94 explicitados por sus compañeros de 2º ESO de dichos centros ( $t_{(31)} = -2.876$ ,  $p < .010$ ).

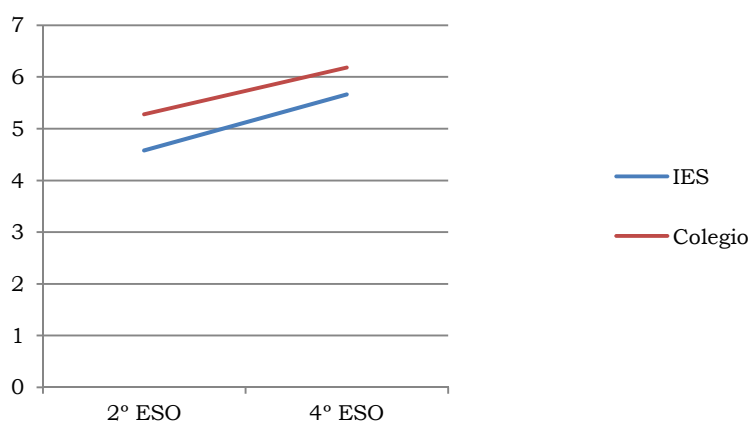


Figura 4.1. Conocimiento de los derechos (N= 130)

Respecto al género, las diferencias se concentran en los IES y en la etapa de 2º ESO exclusivamente. Las alumnas de 2º ESO de los IES mencionaron una media de 5.25 derechos, frente a los 3.94 citados por sus compañeros varones de su mismo curso y centro ( $t_{(31)} = 2.257$ ,  $p < .050$ ).

Respecto al centro, los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios nombraron una media de 6.13 derechos, en tanto que sus homólogos de 2º ESO de los IES enumeraron un promedio de 3.94 ( $t_{(31)} = -2.583$ ,  $p < .050$ ). Por último, las alumnas de 4º ESO de los Colegios mencionaron un promedio de 6.71 derechos, en contraposición a los 5.31 señalados por las alumnas de 4º ESO de los IES ( $t_{(31)} = -2.114$ ,  $p < .050$ ).

#### 4.1.2. Deberes

Por otro lado, vemos que los adolescentes en su discurso se refieren tanto a deberes de naturaleza social como interpersonal. Respecto a los primeros, hallamos diferencias significativas en función del curso y el género. Concretamente, todos los alumnos varones de 4º ESO aludieron en sus respuestas a deberes de carácter social contra un 87.9% de sus congéneres de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.133$ ,  $p<.050$ ). En cuanto al género, observamos que si bien todos los alumnos varones de 4º ESO nombraron deberes sociales, solo lo hizo el 87.9% de sus compañeras de 4º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.133$ ,  $p<.050$ ).

Respecto a los segundos, las diferencias significativas se extienden también al centro escolar. En cuanto al curso, el 87.9% de las alumnas de 4º ESO hablaron de deberes interpersonales, en comparación a un 62.5% de sus homólogas de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 5.639$ ,  $p<.050$ ). En relación al género, el 87.9% de las alumnas de 4º ESO señaló este tipo de deberes frente a un 62.5% de los alumnos varones de su mismo curso ( $\chi^2_{(1)}= 5.639$ ,  $p<.050$ ). En cuanto al centro, el 76.9% de los estudiantes de los Colegios citó deberes de carácter interpersonal, en contraposición a un 58.5% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 5.065$ ,  $p<.050$ ). De forma similar, esta diferencia reaparece en 2º ESO y específicamente el caso de los alumnos varones. Mientras que un 75% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios enumeró deberes de carácter interpersonal, solo un 41.2% de sus homólogos de 2º ESO de los IES los anunció ( $\chi^2_{(1)}= 3.860$ ,  $p<.050$ ).

Tabla 4.2. Deberes del ciudadano [%]

		2º ESO	4º ESO	Total
Social	Cumplir la ley	46.2	53.8	50
	Trabajar	46.2	32.3	39.2
	Cuidar el entorno	24.6	27.7	26.2
	Estudiar	21.5	13.8	17.7
	Pagar impuestos	18.5	9.2	13.8
	Pagar gastos del suministro de bienes y servicios	6.2	4.6	5.4
	Construir un mundo mejor	1.5	4.6	3.1
	Participar en política		4.6	2.3
	Ensalzar tu lugar de origen		3.1	1.5
	Defender a España y al Rey	1.5		0.8
	Culto	1.5		0.8
	No piratear		1.5	0.8
	Reproducirnos		1.5	0.8
	Interpersonal	Respetar a las personas	41.5	60
Ayudar a los demás		18.5	9.2	13.8
Cuidar de la familia		10.8	9.2	10
No matar		6.2	13.8	10
No robar		6.2	10.8	8.5
Respetar la propiedad privada		1.5	1.5	1.5
N		65	65	130

Asimismo, vemos que los deberes sociales más citados por los adolescentes fueron los siguientes: el cumplimiento de la ley, trabajar, cuidar el entorno, estudiar y el pago de

impuestos al Estado. En este sentido, encontramos diferencias significativas en cuatro de ellos, a saber, el cumplimiento de la ley, trabajar, estudiar y la obligación fiscal.

En primer lugar, el cumplimiento de la ley nos desvela diferencias significativas respecto al centro escolar, pero únicamente en el caso de las alumnas. Concretamente, el 65.6% de las alumnas de los IES señaló la obediencia al código jurídico, en contraposición a un 39.4% de las alumnas de los Colegios ( $\chi^2_{(1)} = 4.481$ ,  $p < .050$ ). Además, esta diferencia se repite en 4º ESO. Así, el 68.8% de las alumnas de 4º ESO de los IES mencionó el acato a la ley, frente a un 29.4% de sus homólogas de los Colegios ( $\chi^2_{(1)} = 5.107$ ,  $p < .050$ ).

En segundo lugar, el deber de trabajar arrojó diferencias significativas derivadas del curso, el género y el tipo de centro. Respecto al curso, el 45.5% de los estudiantes de 2º ESO de los IES señaló el desempeño de una actividad profesional como un deber social, mientras que solo un 18.8% de los estudiantes de 4º ESO de los IES lo incluyó ( $\chi^2_{(1)} = 5.298$ ,  $p < .050$ ). Diferencia que emerge en los IES, nuevamente, en el caso de las chicas. Si bien, el 56.3% de las alumnas de 2º ESO de los IES reseñó esta actividad productiva asalariada, solamente el 12.5% de sus compañeras de 4º ESO de los IES la tuvo en cuenta ( $\chi^2_{(1)} = 6.788$ ,  $p < .010$ ). Respecto al género, las diferencias se circunscriben exclusivamente a 2º ESO. Precisamente, trabajar, como deber social, fue indicado por el 59.4% de las alumnas de 2º ESO, en contraposición a un 33.3% de los alumnos varones de su mismo curso ( $\chi^2_{(1)} = 4.433$ ,  $p < .050$ ). Respecto al centro, las diferencias se reducen a 4º ESO simplemente. Concretamente, el 45.5% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios mencionó el deber de trabajar, en comparación a un 18.8% de los estudiantes de su mismo curso de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 5.298$ ,  $p < .050$ ).

En tercer lugar, estudiar fue un deber citado por el 27.3% de los estudiantes de 2º ESO de los IES versus un 6.3% de los estudiantes de 4º ESO de sus mismos centros ( $\chi^2_{(1)} = 5.107$ ,  $p < .050$ ).

En cuarto lugar, si bien la obligación tributaria fue considerada por el 31.3% de las alumnas de 2º ESO de los IES, ninguna de sus compañeras de 4º ESO de los IES la mencionó ( $\chi^2_{(1)} = 5.926$ ,  $p < .050$ ).

Paralelamente, los deberes interpersonales más recurrentes fueron los siguientes: el respeto a los demás, ayudar, cuidar a la familia, no matar y no robar. En todos encontramos diferencias significativas –ya fuese respecto al curso, el género y/o el centro escolar– las cuales vamos a pasar a detallar a continuación.

En primer lugar, el respeto fue un deber que explicitó el 60% de los estudiantes de 4º ESO versus un 41.5% de los estudiantes de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)} = 4.432$ ,  $p < .050$ ). Diferencia que reaparece en el caso de las chicas cuando aislamos la muestra atendiendo al



género. Así, proporcionar un buen trato a los demás fue expuesto por el 69.7% de las alumnas de 4º ESO, aspecto que, por su parte, solo el 43.8% de sus compañeras de 2º ESO señaló ( $\chi^2_{(1)}= 4.461$ ,  $p<.050$ ).

En segundo lugar, el deber de ayudar solo arrojó diferencias significativas respecto al centro escolar. Concretamente, el 21.5% de los estudiantes de los Colegios aludió en sus respuestas a este deber, frente a un 6.2% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 6.448$ ,  $p<.050$ ). Además, esta diferencia se repite en 2º ESO. Precisamente, este deber fue considerado por el 31.1% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios, en comparación a un 6.1% de los alumnos de su mismo curso de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 6.848$ ,  $p<.010$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece en el caso de las chicas. Justamente, el 24.2% de las alumnas de los Colegios citó el deber de ayudar, en contraposición a un 3.1% de sus compañeras de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 6.073$ ,  $p<.050$ ).

En tercer lugar, el cuidado de la familia descubrió diferencias de acuerdo a dos variables: el curso y el género. Respecto al curso, las diferencias se localizaron solamente en los Colegios. Mientras que el 25% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios indicó como un deber velar por el bienestar familiar, ninguno de sus congéneres de 4º ESO lo afirmó ( $\chi^2_{(1)}= 4.457$ ,  $p<.050$ ). Respecto al género, las diferencias se dieron en el mismo contexto: el Colegio. Así, aunque el 23.5% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios nombró este deber, ningún alumno varón de los Colegios de su mismo curso lo citó ( $\chi^2_{(1)}= 4.284$ ,  $p<.050$ ).

En cuarto lugar, no matar reveló diferencias significativas según el género y el centro escolar. Primeramente, este deber fue declarado por el 21.1% de los alumnos varones de los IES, en contraposición a un 3.1% de las alumnas de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.924$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro, señalar que si bien este fue mencionado por el 21.2% de los alumnos varones de los IES, solo el 3.1% de sus homólogos de los Colegios lo consideró ( $\chi^2_{(1)}= 4.924$ ,  $p<.050$ ).

En quinto lugar, el deber de no robar meramente volcó diferencias estadísticamente significativas unidas al centro escolar. Primero, en el caso de los hombres, y después en 2º ESO. Mientras que el 18.2% de los alumnos varones de los IES indicó el deber de no robar, ninguno de sus homólogos de los Colegios lo citó ( $\chi^2_{(1)}= 6.410$ ,  $p<.050$ ). Y aun cuando el 12.1% de los estudiantes de 2º ESO de los IES habló de este deber, ninguno de sus coetáneos de los Colegios lo nombró ( $\chi^2_{(1)}= 4.133$ ,  $p<.050$ ).

Asimismo, tal como hiciéramos con los derechos, cuantificamos el número de deberes mencionados por los adolescentes. De los análisis subsiguientes únicamente se desprendieron diferencias significativas en función del centro escolar en el caso de las alumnas de 4º ESO. Concretamente, las alumnas de 4º ESO de los Colegios citaron

una media 3.06 deberes, frente a los 2.19 enumerados por sus compañeras de 4º ESO de los IES ( $t_{(31)} = -2.342, p < .050$ ).

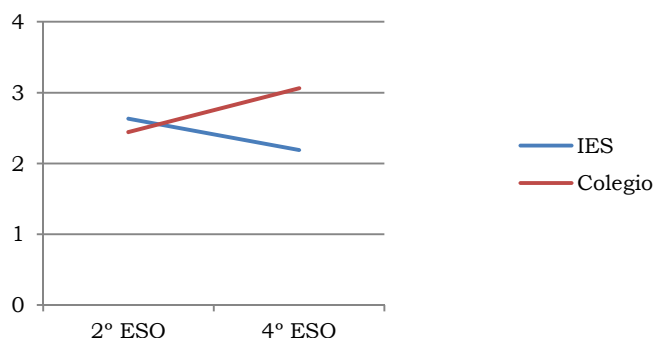


Figura 4.2. Conocimiento de los deberes por parte de las alumnas (N=65)

Por último, comparamos el número de derechos citados con el de número de deberes nombrados. Nuestros resultados revelan que los adolescentes conocen un promedio de 5.42 derechos frente a una media de 2.57 deberes ( $t_{(129)} = 14.212, p < .001$ ).

#### 4.2. Derechos y deberes: Variabilidad en el contexto geopolítico internacional

El 98.4% de los adolescentes piensa que los derechos y deberes cambian en función del contexto político –o geográfico– en el que nos situemos, si bien un 1.6% los concibió como algo inmutable y universal, entendiéndolos como valores apriorísticos inherentes a la condición humana ( $\chi^2_{(1)} = 120.125, p < .001$ ).

**Victoria (13;8) [Colegio]:** “–¿Los derechos y los deberes cambian de un país a otro? Yo creo que son los mismos.–¿Los derechos y los deberes que tiene un ciudadano en cualquier lugar? Sí. –¿Por qué crees que son los mismos? Porque todos somos iguales. No somos iguales en aspecto, pero somos iguales en lo que tenemos derecho.”

**Almudena (14;4) [IES]:** “Yo creo que son iguales. –¿Por qué son iguales los derechos y los deberes en todos los lugares? Porque aquí se vive a veces de forma diferente que en otros países que son más pobres, pero todos tenemos los mismos derechos porque tenemos, por ejemplo, derecho a recibir una enseñanza, y en los otros países yo creo que también. Tenemos deberes de saber convivir con los demás, y en los demás países yo creo que también. –¿Y por qué todos los países tienen los mismos derechos y deberes? Explícamelo. Porque, aunque no se haga lo mismo, una persona, un ciudadano, tiene los mismos derechos que los demás, y los deberes yo creo que también. –¿Pero por qué son los mismos? Porque tú no puedes ser diferente a los demás, eres igual, y da igual que seas de un país o de otro. Siempre tienes los mismos derechos, yo creo.”

Entre aquellos que consideraron su variabilidad, cinco fueron las causas que a su juicio provocan este cambio: el nivel de desarrollo de la sociedad o comunidad, la

economía, la cultura, la legislación y la política. No obstante, también hubo quien, considerando su heterogeneidad, concluyó desconocer los motivos que operaban en esta presunta mutabilidad.

#### Desconocimiento

Se desconocen las razones vinculadas al posible cambio y variabilidad de los derechos y deberes en el contexto internacional. El porqué resulta indescifrable, mostrándose el adolescente incapaz de reconocer los elementos que explican ese presunto cambio *a priori* admitido.

Carmelo (13;10) [IES]: “-¿Los derechos y los deberes cambian de un país a otro? Sí. -¿Por qué crees que cambian los derechos y los deberes de un país a otro? No sé. -¿No sabes? No.”

#### Nivel de desarrollo

Derechos y deberes dependen de la existencia de estructuras e infraestructuras que permitan su goce y cumplimiento. De ahí que, el progreso científico, tecnológico y social sea el requisito esencial para su auténtico ejercicio dentro de la sociedad. Sin un sistema de educación institucionalizado no se puede hablar de derecho a la educación, del mismo modo que si no hay hospitales -ni medicinas- no se puede hablar de derecho a la sanidad.

Como dice más adelante Jesús se precisa de un espacio de posibilidades -u oportunidades- económicas, sociales y culturales para poder hablar de derechos y deberes.

La ausencia de ciertos derechos y deberes no deviene de una situación económica desfavorable, la cual no es mencionada, sino más bien de una ralentización en el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Se habla de comunidades que, encontrándose en una fase tan embrionaria, parecen protoestados.

Este subdesarrollo, expresado en la falta de servicios y recursos materiales, hace que el medio en el que viva la población dificulte, de forma notoria, el acceso a ciertos derechos y su desarrollo. De este modo, se reducen los derechos de los que dispone la población. Igualmente, los deberes adquieren matices diferentes, los cuales pueden aumentar o disminuir. Se piensa que si hay menos espacios institucionalizados, por ejemplo escuelas, los niños no tendrán el deber de estudiar, al igual que si no hay un tejido social con un mercado de trabajo -lo suficientemente desarrollado- los adultos podrán prescindir del deber de trabajar.

En otros casos, el deber del trabajo cobra especial importancia, ya que se desarrolla con mayor fuerza porque los individuos que deben trabajar más para conseguir el aceleramiento de su sociedad, y, además, porque los instrumentos con los que cuentan son muy primitivos.

Jesús (13;10) [Colegio]: *“Hay mucha diferencia. –¿Cómo es que cambian los derechos y los deberes? No tendrían que cambiar, son cosas de las oportunidades que se le han dado a cada país menos. Este país, tenemos la suerte de que está muy desarrollado en cuanto a nivel público, escolar, pero en Latinoamérica hay menos de eso. –Cuando me hablas de desarrollo a nivel público y escolar, ¿a qué te refieres? A que todos los niños pueden tener un acceso al colegio, los adultos que pueden tener derecho y acceso a formaciones. –Entonces, ¿por qué crees que cambian los derechos y los deberes? Por las personas que nunca han dejado que les llegue a los países que están en subdesarrollo.”*

Aarón (15;7) [IES]: *“Sí, cambian. Por ejemplo, en Europa creo que están bastante iguales todos los países, pero, por ejemplo, en África no creo que haya los mismos derechos que aquí. –¿Por qué no habrá los mismos derechos? Porque la sociedad no es la misma, no está igual de evolucionada, y algunas partes no habrán tenido las mismas oportunidades. –¿En qué sentido no está igual de evolucionada? Por ejemplo, nuestro nivel de vida con el nivel de vida de algunas tribus. –¿En qué se diferencian? Las tribus es una sociedad atrasada en el sentido de qué viven, o sea, las casas, los alimentos los sacan de la tierra y la sociedad que tienen. Por ejemplo, los animales que comen y los instrumentos. En cambio, aquí hay industrias y tenemos casas, ciudades. –¿A qué te referías con que no tenían las mismas oportunidades? Pues, al estar más atrasados al evolucionar, ha habido territorios que les han impedido ese avance. Ahora, por ejemplo, China es cuando empieza, tras haber pertenecido a un país y a otro y haber sido explotada, a ser otra potencia.”*

## Economía

Países empobrecidos, con una economía deficitaria y recursos escasos, se ven incapaces de garantizar las condiciones de vida suficientes y servicios básicos, para que los habitantes tengan acceso, no solo a los derechos más fundamentales, sino también para que puedan ejercitar sus deberes de manera efectiva.

Se presupone que el Estado debe tener un cierto nivel económico para una adecuada provisión y ejercicio. La escasez de bienes económicos estatales supone un serio obstáculo para el desarrollo tanto de los deberes como de los derechos.

En cuanto a los deberes, algunos adolescentes piensan que estos se ven afectados negativamente –por esta situación de privación económica– considerando que las obligaciones fiscales serán mayores para los ciudadanos. Es decir, tendrán que pagar más impuestos. En otros casos se piensa en un ejercicio más intenso de estos –trabajar más horas–; prematuro –inicio en la infancia–; y prolongado –hasta la senectud–. Sin embargo, otros deberes pueden quedar silenciados, al no disponer el

país del dinero suficiente para su promoción. Por ejemplo, si no hay educación o escuelas, el niño pierde el deber de estudiar.

En cambio, los derechos se imaginan siempre con un patrón decreciente. Es decir, siempre son menos que en los países del primer mundo.

Esta realidad de miseria genera una población depauperada que, en su lucha por la supervivencia, se ve obligada a emplearse en condiciones de absoluta inhumanidad. Una situación laboral, que en la mayoría de los casos se aproxima a la esclavitud, lo cual conduce a la pérdida parcial de los derechos que goza cualquier ser humano. También los deberes quedan trastocados, al depender de las decisiones particulares del empleador como apunta Beatriz.

Es posible que un derecho se altere en un contexto de bienestar económico nacional. En este caso, la economía se reduce exclusivamente a la esfera privada o individual. Es el peculio individual, o el nivel de renta familiar lo que determina la posibilidad de disfrutar de ciertos derechos. Es decir, si una familia no dispone de ingresos suficientes para pagar la escuela a su hijo, el niño se verá privado del derecho a la educación como dice Iván (13;5) *“hay gente que tiene dinero y puede pagarle el colegio a los niños y los que no, pues no”*. Una idea que más adelante compartimos en la cita de Beatriz. Del mismo modo, si una persona no tiene dinero para comprarse ropa, no podrá cubrir su derecho a estar vestido o como dice Serafin (14;1) *“si la economía va bien, tienes para ropa; puedes ir vestido. Pero si no tienes para ropa, no vas vestido”*.

*Beatriz (13;4) [IES]: “Yo creo que sí. –¿Cómo es eso que cambian? Algunos, que no pueden trabajar, no tienen dinero para meter a sus hijos a una escuela. –¿Cómo es que en un lugar hay unos derechos y deberes y en otro lugar otros? En otros sitios a lo mejor no tienen derechos las personas a ser libres como en otros países. –Y eso, ¿por qué será? Porque la gente se aprovecha de ellos, los ricos. –¿Por qué se aprovechan los ricos de ellos? Porque saben que les puede ser útiles y no les van a pagar tanto que a uno normal. –Eso, ¿sucede? Algún país de esos pobres, pobres, que tienen que sacar dinero y tienen que trabajar como esclavos, digamos que no les dejan ser normales. –¿A qué te refieres con que no les dejan ser normales? Pues que les ponen unas normas que son como más que un ciudadano normal. Más normas para que las cumplan, porque a lo mejor no son tan libres como en otros países. –¿Por qué crees que se le puede considerar esclavo a esa gente? Porque son pobres, y para poder sacar dinero o algo, y para poder alimentar a la familia, pues tienen que obedecer a alguien y trabajar para él, para que le dé algo de dinero. –Esa gente que ves como esclavo, ¿a qué crees que no tiene derecho? Pues a ser libre. –¿No es libre? No, porque tiene que obedecer al amo.”*

*Guzmán (13;8) [IES]: “Yo creo que cambian. –¿Por qué cambiarán? Porque en algunos países, los más ricos, hay derechos y deberes que te piden más, que en los países más pobres los derechos y los deberes son menos. –¿Por qué en los países pobres los derechos y los deberes son menos? Porque allí no tienen centros ni casas ni educación ni nada. –Entonces, ¿en función de qué cambian los derechos y los deberes? De si un país es más rico o más pobre.”*

## Cultura

La cultura engloba el conjunto de formas de vida y expresiones de una sociedad. Se habla de la religión y las tradiciones. También de la educación particular y las concepciones individuales. Estos elementos son los que definen y determinan tanto los derechos como los deberes.

Se presuponen grandes diferencias entre las naciones de Occidente y Oriente. Diferencias que son aún más acusadas cuando entra en juego la religión. En los Estados orientales pueden aparecer nuevos derechos, como la poligamia, o también nuevos deberes, como tener únicamente un hijo o pasar a ser el cabeza de familia en el caso de fallecer la autoridad patriarcal.

Por otro lado, ciertas prácticas culturales, como la circuncisión femenina, se ven como una vulneración de los derechos de la mujer. También la permanencia de esta en el hogar como una merma de su derecho de libertad. Igualmente, se habla que sus deberes se reducen a la esfera privada, los cuales se traducen en el cumplimiento de sus obligaciones maritales.

La educación es otro de los elementos que conforman el corpus cultural. Precisamente, el disponer de una educación deficitaria conduce a un desconocimiento de los derechos que imposibilita su defensa y reclamo como a continuación se recoge en la cita de Pío.

Por último, la religión, desde una base trascendente, en encarga de la distribución de los derechos y la asignación de los deberes entre la población. Lo hace a partir de los preceptos de sus respectivos textos sagrados. En este sentido, el islam es la única religión citada. Bajo los dictados de Alá, se proyecta una imagen antropológica respecto a los derechos y los deberes básicamente sectaria y falócrata. La mujer permanece en un plano de indefensión en la que se le niegan ciertos derechos fundamentales como la vida –en el caso de adulterio– o la libertad, pero también civiles, como la participación. Los musulmanes también tienen unos deberes prescritos por su religión, diferentes a los nuestros, como no comer cerdo, peregrinar a la Meca, hacer el Ramadán, orar con bastante frecuencia y hasta dar la vida por Alá. Aparte, las mujeres poseen otros propios de su sexo, que tienen que ver con su indumentaria: deben cubrir su cuerpo con el burqa, o bien su cara con el hiyab.

*Pío (13;3) [Colegio]: “En algunos países son diferentes a otros. Por ejemplo, en Arabia Saudí es obligatorio que las mujeres lleven el velo y que no pueden llevar pantalones. En cambio, aquí las mujeres pueden ir con jersey, cabeza destapada, camisetas, pantalones. En Arabia Saudí por ir sin el hiyab les pueden llegar a matar o condenar por eso. –¿Por qué pueden cambiar los derechos y los deberes? Por la cultura y la religión que tienen. Aquí el cristianismo permite más cosas que allí el islamismo de Alá. Además, están los chiítas, que son muy poco permisivos, son muy radicales. Además,*

*tienen suicidas que mueren por su Dios porque dicen que así lo manda el Corán. –Cuando me hablabas de cultura, ¿a qué te referías? Porque no tienen educación en los colegios, no les enseñan, por ejemplo, matemáticas, el poder del dinero, tampoco les dicen que tienen unos derechos que tienen que hacer valer. –¿A qué te refieres con que tienen unos derechos que tienen que hacer valer? Porque no pueden dejar que les esclavicen, que tienen unos derechos. Por ejemplo, no pueden estar trabajando veinte horas diarias, eso lo pueden denunciar, que tienen derecho a sanidad, comida, bebida, y acierto dinero para poder vivir, que tienen derecho a un trabajo decente, y que tienen derecho a vivir con una familia.”*

*Darío (16;1) [IES]: “Pues sí. También depende mucho de las religiones; o sea, en unos países puedes tener una religión, y en otros, otra. Por ejemplo, en Marruecos tiene mucho que ver la religión que actúa mucho en muchos países. –Que tiene un peso importante. Sí, no sé cómo explicarlo. Por ejemplo, hay diferencias entre hombres y mujeres. –¿Qué pasa? Cuéntame. En ciertas zonas, por ejemplo en Marruecos, los hombres tienen mucho más derecho. Si un hombre es adúltero, no se le condena ni nada, pero si una mujer lo es pues se le apedrea, por ejemplo. Entonces los derechos cambian para los hombres y las mujeres en esa zona. –Y los deberes, ¿cambian? Sí, yo creo que también, en cuestión de religión, las creencias y todo eso. Por ejemplo, ellos su deber es honrar a Dios. Entonces, toda su vida están rezando o haciendo cosas que su religión les manda, el Ramadán y todas esas cosas. En cambio, nosotros creemos en Dios, pero casi no hacemos nada.”*

## Legislación

Los derechos y los deberes se regulan formalmente incorporándose como parte del contenido de diferentes textos normativos o códigos jurídicos institucionales. La inclusión explícita de los mismos, en el ordenamiento jurídico de un Estado, es lo que garantiza su reconocimiento y efectividad. De este modo, su ausencia genera un vacío que se traduce en su inexistencia. Es decir, un derecho o un deber que no esté contemplado en el ordenamiento jurídico no puede ser otorgado ni exigido al ciudadano.

Derechos y deberes, además de estar nítidamente establecidos y normativamente especificados en la legislación de los Estados, están condicionados por otros documentos legales vinculantes. Estos afectan no solo a su desarrollo jurídico, sino también a su disfrute. Por ejemplo, la pena de muerte –contemplada en ciertas jurisdicciones– descuida el derecho a la vida, o bien, la edad mínima exigida para votar y trabajar –que marca el Derecho objetivo de un país– permite un ejercicio más o menos temprano de los derechos de participación política e incorporación laboral.

Adicionalmente, la consideración de los derechos por parte de un Estado también se deriva de su rúbrica en textos y convenciones internacionales, como puede ser la Declaración Universal de los Derechos Humanos, con la subsiguiente ratificación dentro de la nación firmante. Respecto a los deberes, se mencionan cambios sujetos a leyes de tráfico diferentes –y que afectan a la circulación– o la exención de obligaciones

y beneficios fiscales para la ciudadanía de ciertos países que contemplan sus legislaciones.

Eugenia (13;11) [Colegio]: “¿Los derechos y los deberes son iguales en todos los lugares o cambian de un país a otro? *Son distintos, dependiendo de las leyes que tenga establecidas cada país.*”

Leopoldo (16;1) [Colegio]: “*Cambian según las leyes y lo que se exija. ¿Cómo es que cambian los derechos y los deberes de un lugar a otro? Cada país, o cada comunidad, tiene una legislación un poco diferente. ¿Cómo puede influir la legislación en los derechos y en los deberes? Pues en la legislación están prácticamente tus derechos y tus deberes ahí puestos.*”

### Política

La política se imaginó de dos formas diferentes, una que tenía que ver con el desempeño particular de la autoridad política individual, y otra más general, que se refirió al tipo de sistema político instaurado en la sociedad.

#### Autoridad política

Los representantes del ejecutivo, sea este el presidente del Gobierno o el rey, son los órganos institucionales que fijan los deberes y definen los derechos de los ciudadanos dentro de su jurisdicción. La atención que pongan a los derechos y deberes, dependerá únicamente de su subjetividad personal. Es decir, su pensamiento o sistema de creencias funciona como marco de referencia a partir del cual se evalúa la pertinencia de su introducción en el orden social que él gobierna. El soberano, como fuente de reconocimiento y garantía, puede llegar a materializar de forma positiva esos derechos y deberes que concibe como deseables en el ordenamiento jurídico. Por ende, derechos y deberes emergen como convenciones cambiantes sujetas a la voluntad personal de los actores gubernamentales.

Leticia (14;1) [Colegio]: “¿Los derechos y los deberes son iguales en todos los lugares o cambian de un país a otro? *Son diferentes. ¿Por qué cambian los derechos y los deberes? Depende del que gobierna. ¿Por qué depende del que gobierna? Porque los que gobiernan son los que dicen los derechos y las normas.*”

Natalia (15;8) [IES]: “*Van cambiando. ¿Por qué cambiarán los derechos y deberes de un país a otro? Por la gente que gobierne, pues, más o menos, les adapta a lo que ellos piensan o depende de lo que la gente vote. ¿Por qué cambiarán en función de las personas que estén en el Gobierno? Porque los que gobiernan son los que los proponen y luego la gente si los vota, los acepta, los ponen y si no pues no.*”

#### Sistema político

El régimen político instaurado en un Estado determina tanto el tipo de deberes como el número de derechos garantizados. De este modo, derechos y deberes fluctúan a



tenor del barómetro político. Se distinguen dos sistemas políticos: uno autocrático y otro democrático. Concretamente, los sistemas políticos totalitarios, como las dictaduras o las monarquías de corte tiránico o absolutista, limitan y restringen los derechos de la ciudadanía y también su libertad. Además, los deberes que reclaman a la población tienen un talante partidista, ampliándose exponencialmente, al igual que la intensidad de las sanciones derivadas de su incumplimiento. En cambio, las democracias se preocupan por conceder plena libertad a la ciudadanía y dotarla de derechos, y, a la vez, asegurar su protección. Generalmente, se considera que los deberes suelen ser menores en número que en los regímenes totalitarios. De ahí que estos dos sistemas antagónicos se posicionen como regímenes incompatibles, con un desequilibrio en la promoción de derechos y deberes de la ciudadanía.

Telmo (13;6) [IES]: “¿Los derechos y los deberes son iguales en todos los lugares o cambian de un país a otro? *No sé, igual no.* ¿Cómo es que igual no? *Cuéntame. Deberían ser iguales, pero...* ¿En realidad? *No.* ¿Cómo es que cambian los derechos y deberes? *Cuéntame. Depende del tipo de país, quien mande en el país.* ¿A qué te refieres con quien mande en el país? *Si es una democracia o una dictadura.* ¿Qué pasa en las dictaduras y en las democracias? *En la dictadura manda un dictador que se impone él mismo. Luego, en la democracia, manda un presidente que le eligen los ciudadanos.* ¿Cómo le eligen? *Votando.* –Entonces, ¿los derechos y deberes son iguales en una dictadura y en una democracia? *No creo.* –En las dictaduras, ¿cómo son los derechos y los deberes? *Tienes más deberes que derechos.* ¿En dónde tienes más deberes que derechos? *En la dictadura.* ¿Y en la democracia? *Al revés.*”

Bernabé (15;10) [Colegio]: “*Actualmente yo creo que los gobiernos que están formados democráticamente tienen mismos derechos y deberes para todos los ciudadanos, pero luego esos países que tienen un régimen dictatorial, o sistemas políticos diferentes, pueden variar sus derechos y deberes.* ¿En qué sentido pueden variar sus derechos y sus deberes? *Los gobiernos que tienen regímenes dictatoriales pueden reducir los derechos de los ciudadanos para así acomodarlos a su mayor beneficio.* ¿Cómo los pueden acomodar a su mayor beneficio? *Porque aquí un Gobierno si tú no estás de acuerdo con él puedes expresarte y decir que estás en su contra, pero en cambio en un régimen dictatorial te someten para que no lo hagas y te mandan a la cárcel o cualquier tipo de represión.* ¿En cuanto a los derechos? *Sí. Yo creo que cualquier país que no deje expresarse a sus habitantes no les deja ser ciudadanos porque es un derecho que tienen y no les deja cumplir.* ¿Qué entiendes tú por dejar expresarse? *Que pueden opinar sobre lo que está mandando, sobre ellos políticamente, o de cualquier tema.*”

Nuestros datos revelan que la política, la cultura y la legislación son los factores que en mayor medida contribuyen al cambio de los derechos y deberes, seguidos de la economía y el nivel de desarrollo (véase tabla 4.3). En este sentido, encontramos diferencias estadísticamente significativas en cuatro de ellos: la política, la cultura, la economía y el nivel de desarrollo.

Tabla 4.3. Factores asociados a la variabilidad de los derechos y deberes [%]

	2° ESO	4° ESO	Total
Política	36.1	44.6	40.5
Cultura	23	43.1	33.3
Legislación	27.9	29.2	28.6
Economía	24.6	7.7	15.9
Nivel de desarrollo	18	10.8	14.3
No sé	1.6		0.8
N	61	65	126

En cuanto a la política en general, las diferencias encontradas estaban ligadas exclusivamente al curso escolar. Precisamente, el 54.5% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios se refirió a la política como factor desencadenante de las divergencias en cuanto al número y tipo de derechos y deberes exigidos a la ciudadanía en distintos contextos estatales, en comparación al 30% de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 3.866$ ,  $p<.050$ ). Además, esta diferencia se repite en el caso de los alumnos varones de los Colegios. Mientras que el 56.3% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios aludió a la política, solo el 20% de sus compañeros de 2° ESO del Colegio la consideró ( $\chi^2_{(2)}= 4.288$ ,  $p<.050$ ). Asimismo, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los dos elementos que conforman el corpus político: la autoridad política y el sistema político. Mientras que el 65.5% de los estudiantes de 4° ESO mencionó el tipo de sistema político instituido como causante de la variabilidad de los derechos y deberes entre naciones, el 72.7% de los estudiantes de 2° ESO únicamente consideró a la autoridad política como autora de ese cambio ( $\chi^2_{(2)}= 7.322$ ,  $p<.010$ ).

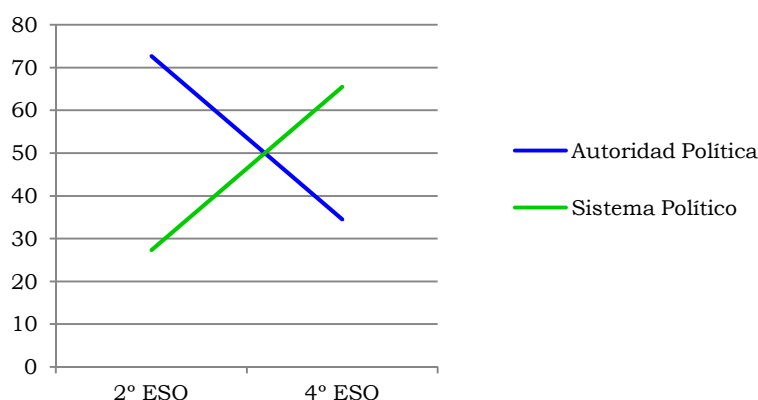


Figura 4.3. El papel de la política en la delimitación de los derechos y deberes de la ciudadanía (N= 51)

En cuanto a la cultura, por el contrario, también encontramos diferencias estadísticamente significativas derivadas del centro escolar. Respecto al curso, el 43.1% de los estudiantes de 4° ESO atribuyó el cambio de los derechos y los deberes a

factores culturales, en contraposición a un 23% de los estudiantes de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 5.736$ ,  $p<.050$ ). Además, esta diferencia se repite en los IES. Concretamente, el 56.3% de los estudiantes de 4º ESO de los IES indicó que la cultura era uno de los elementos que facilitaba la mutabilidad de los derechos y deberes, frente a un 19.4% de los estudiantes de 2º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 9.089$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se reitera en el caso de los alumnos varones. En efecto, en tanto que el 62.5% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES señaló la cultura como promotora del cambio, solo un 12.5% de los alumnos varones de 2º ESO de los IES la notó ( $\chi^2_{(1)}= 8.533$ ,  $p<.010$ ). Respecto al centro escolar, las diferencias se reducen a la etapa de 4º ESO meramente. Así, el 56.3% de los estudiantes de 4º ESO de los IES achacó la transformación de los derechos y deberes a aspectos culturales, contra un 30.3% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.461$ ,  $p<.050$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece en el caso de los alumnos varones. En tanto que el 62.5% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES mencionó la cultura, solo el 25% de sus congéneres de 4º ESO de los Colegios la citó ( $\chi^2_{(1)}= 4.571$ ,  $p<.050$ ).

En cuanto a la economía, solo descubrimos diferencias estadísticamente significativas relacionadas con el curso. Precisamente, el 24.6% de los estudiantes de 2º ESO consideró la economía como factor contribuyente a esa mutabilidad en comparación al 7.7% de los estudiantes de 4º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 6.729$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se repite en los IES. Mientras que el 29% de los estudiantes de 2º ESO de los IES explicó el cambio basándose en razones crematísticas, solo el 3.1% de los estudiantes de 4º ESO de los IES las consideró ( $\chi^2_{(1)}= 7.914$ ,  $p<.010$ ). Tendencia que reaparece en el caso de los alumnos varones. En efecto, cuestiones monetarias fueron refrendadas por el 37.5% de los alumnos varones de 2º ESO de los IES para respaldar la fluctuación de los derechos y deberes en el entorno global, en oposición al 6.3% de sus homólogos de 4º ESO de sus mismos centros ( $\chi^2_{(1)}= 4.571$ ,  $p<.050$ ).

Finalmente, el nivel de desarrollo desveló diferencias significativas vinculadas al género y al centro escolar. Respecto al género, el 20% de los alumnos varones consideró el subdesarrollo como la causa de la variabilidad de los derechos y deberes, en contraposición a un 7.9% de las alumnas ( $\chi^2_{(1)}= 4.148$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro, mientras que el 18.2% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios tuvo en cuenta el nivel de desarrollo de la sociedad a la hora de justificar la variabilidad de los derechos y deberes en el contexto mundial, solo el 3.1% de los estudiantes de 4º ESO de los IES indicó este aspecto ( $\chi^2_{(1)}= 3.833$ ,  $p<.050$ ).

#### 4.3. Derechos y deberes, ¿depósito positivo institucional?

La concepción de los adolescentes en torno a la formalización escrita de los derechos y los deberes gira en torno a tres niveles.

##### **Nivel I.** Negación de la positividad

Derechos y deberes no se enuncian en ningún documento institucional que garantice su positividad. Inscritos en la razón humana, no necesitan de ninguna fórmula o texto legal que los incluya. La familia, a través de los padres, y la escuela, a través de los profesores, son las dos instituciones encargadas de transmitirlos a las nuevas generaciones para asegurar su adquisición. Concretamente, la transmisión oral es la vía de la que se sirven estos dos agentes para contribuir a su conocimiento e interiorización. En otros casos, es el propio individuo, quien de forma independiente, y en la cotidianidad de sus interacciones sociales, realiza un aprendizaje autónomo. El individuo, en solitario, se sirve de la observación de modelos para su posterior imitación. Sin embargo, también cabe la posibilidad de que se desconozcan cuáles son exactamente esas fuentes o medios de información que ayuden al individuo a conocerlos.

*Patricia (13;5) [Colegio]: “¿Los derechos y los deberes están escritos en algún documento? No. ¿Cómo se conocen los derechos y los deberes? Lo que te han enseñado tus padres y tus familiares. Entonces, los derechos y los deberes los conocemos porque nos los enseñan nuestros padres. Sí.”*

*Norberto (15;10) [IES]: “No. Las leyes sí, pero los deberes no. ¿Y los derechos? No, pero se sabe lo que es. ¿Cómo se saben? Los padres ayudan para conocerlo. Los padres le van diciendo desde pequeño lo que tiene que hacer correctamente. ¿A quién se lo dice? A los hijos.”*

##### **Nivel II.** Positividad jurídica inespecífica

Derechos y deberes adquieren un carácter positivo e institucional al ser reconocidos, formalmente, en diferentes textos de naturaleza jurídica. En este sentido, el Derecho positivo convierte los derechos y los deberes en un hecho. Sin embargo, existe una imprecisión acerca de los formatos sobre los que estos se extienden, resultando, en la mayoría de los casos, un tanto abstractos. Diferentes documentos y códigos jurídicos como: reglamentos, libros de leyes, libro de derechos y deberes o manuscritos emergen como los continentes jurídicos formales que los contienen. Unas citas que manifiestan la todavía aún latente imprecisión para indicar cuáles son esos textos jurídicos en concreto. Sin embargo, los ubican en un contexto institucional definido. Se habla de los ayuntamientos, el parlamento, los juzgados o la residencia del presidente. Es decir, entornos con un claro tinte jurídico-político. Asimismo, algunos entienden el acceso a

su conocimiento de un modo complementario, incluyendo la transmisión oral o la misma conciencia humana como vehículos que permiten al individuo conocerlos.

Guzmán (13;8) [IES]: “¿Los derechos y los deberes están escritos en algún documento? *Sí.* ¿Sabes dónde pueden estar escritos? *No sé, tendrán que estar en hojas. Por ejemplo, en los ayuntamientos.* –Y esas hojas, ¿están sueltas por ahí? *No, guardadas.* –¿En dónde están guardadas? *No sé, en caja fuerte.*”

Manuel (13;9) [IES]: “*Sí.* –¿En dónde? *En un libro, en un manuscrito.* –¿Tú sabes cómo se llama ese libro o manuscrito? *No.* –¿Y ese libro dónde está? *Estará en un lugar fuerte digamos, protegido para que nadie lo toque. Quedará ahí y no se toca más.* –¿Y dónde puede estar guardado? ¿Qué es un lugar fuerte? *Por ejemplo, igual en la Casa Blanca.*”

Ana (14;2) [Colegio]: “*Creo que sí. Los derechos por lo menos yo creo que sí.* –¿En dónde pueden estar escritos? *En algún libro de derechos civil.* –Y los deberes, ¿están escritos? *No sé. Yo creo que sí. Algunos deberes sí.* –¿Están escritos en el mismo libro que los derechos? *Puede ser.* –¿Tú sabes cuál es ese libro? *‘Derechos y deberes’.* *No lo sé.* –Ese libro, ¿quién lo utiliza? *Los abogados y los policías supongo.*”

### **Nivel III.** Positividad jurídica específica

Derechos y deberes se descubren como elementos contenidos de forma explícita en varios documentos jurídicos concretos que ratifican su positividad. Normas jurídicas estatales, como la Constitución, e internacionales, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, son los textos que los contemplan en su redacción. Además de estos ordenamientos jurídicos, algunos adolescentes nombraron declaraciones suscritas en épocas pretéritas. Cartas de gran relevancia por su impacto internacional, ya que modelaron las legislaciones de numerosos Estados, además aquellas que los gestaron. Estos documentos fueron: la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789 y la Declaración de Virginia de 1776.

Flavio (13;9) [IES]: “¿Los derechos y los deberes están escritos en algún documento? *Sí, por las leyes, por la Constitución. Están ahí escritos, y cada vez que se pone uno nuevo, pues lo aprueba el Senado, lo ponen ahí, en la Constitución.*”

Bernabé (15;10) [Colegio]: “*Están recogidos en la Constitución. Luego, de forma internacional, los de la Declaración de los Derechos Humanos.* –¿Tú sabes quién elaboró la Declaración de los Derechos Humanos? *La ONU.* –¿Sabes en qué momento? *Yo creo que fue después de la II Guerra Mundial.*”

Nuestros datos indican que la mayoría de los adolescentes reconocen la positividad de los derechos y deberes en documentos jurídicos concretos formalmente instituidos. En efecto, el 63.6% de los estudiantes indicó que estos están recogidos tanto en la Carta Magna como en diferentes declaraciones, frente a un 5.4% que negó su positividad y

un 31% que señaló su expresión positiva pero de manera indefinida ( $\chi^2_{(2)}= 65.721$ ,  $p<.001$ ).

En este sentido, encontramos diferencias significativas relacionadas con el curso y el tipo de centro al que asisten los estudiantes.

En cuanto al curso, como podemos apreciar en la figura 4.4, vemos que el 84.6% de los estudiantes de 4º ESO se colocó en el nivel III, en comparación a un 42.2% de los estudiantes de 2º ESO, los cuales se distribuyeron de este modo: un 50% en el nivel II y un 7.8% en el nivel I ( $\chi^2_{(2)}= 25.240$ ,  $p<.001$ ).

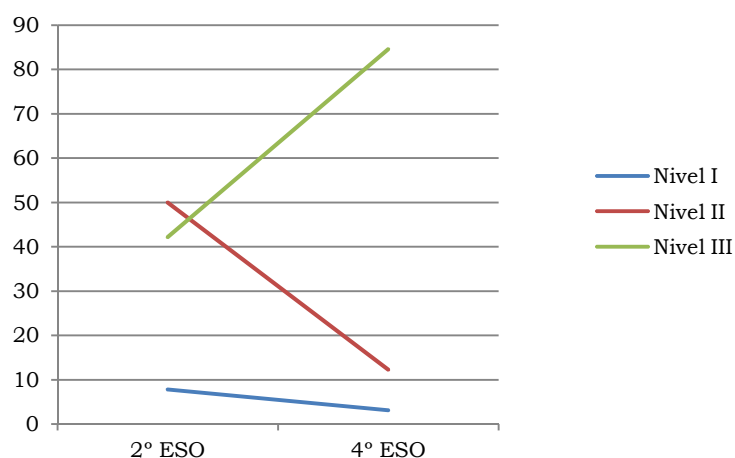


Figura 4.4. Formalización de los derechos y deberes (N=129)

Además, estas diferencias en cuanto al curso se repiten en ambos centros y en la misma dirección. En los IES: el 75% de los estudiantes de 4º ESO se ubicó en el nivel III, frente a solo un 28.1% de los estudiantes de 2º ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(2)}= 14.245$ ,  $p<.001$ ). En los Colegios: mientras que el 93.9% de los estudiantes de 4º ESO sostiene la positividad de los derechos y deberes en ordenamientos jurídicos concretos, el 40.6% de los estudiantes de 2º ESO señala su positividad inespecífica y un 56.3% de forma específica ( $\chi^2_{(2)}= 12.503$ ,  $p<.010$ ). Del mismo modo, estas diferencias se reiteran en el caso de los varones, tanto de los IES como de los Colegios, y en las chicas de los IES. Concretamente, mientras que el 75% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES se posiciona en el nivel III, solo el 29.4% de sus congéneres de 2º ESO alcanza este nivel ( $\chi^2_{(2)}= 8.193$ ,  $p<.050$ ). En los Colegios, aunque la totalidad de los alumnos varones de 4º ESO se sitúa en el nivel III, únicamente el 62.5% de sus compañeros de 2º ESO lo hace, diluyéndose el 37.5% restante en el nivel II ( $\chi^2_{(1)}= 7.385$ ,  $p<.010$ ). Finalmente, en el caso de las alumnas de los IES, señalar que

el 75% de las alumnas de 4° ESO se emplazó en el nivel III, frente a un 60% de las alumnas de 2° ESO de los IES que lo hizo en el nivel II ( $\chi^2_{(2)}= 7.899$ ,  $p<.050$ ).

En cuanto al centro (véase tabla 4.4), observamos cómo los alumnos de los Colegios se distribuyen en mayor medida en el nivel III que sus homólogos de los IES ( $\chi^2_{(2)}= 9.186$ ,  $p<.010$ ). Curiosamente, esta diferencia se repite en el caso de los alumnos varones. El 81.3% de los alumnos de los Colegios afirmó la positividad jurídica específica de los derechos y deberes, en contraposición a un 51.5% de sus congéneres de los IES ( $\chi^2_{(2)}= 7.870$ ,  $p<.050$ ).

Tabla 4.4. Formalización de los derechos y deberes en función del centro [%]

	IES	Colegio	Total
Nivel I	9.4	1.5	5.4
Nivel II	39.1	23.1	31
Nivel III	51.6	75.4	63.6
N	64	65	129

Por último, entre los estudiantes que se ubicaron en el nivel III, encontramos diferencias significativas en función del curso, el género y el tipo de centro en uno de los documentos mencionados: La Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En cuanto al curso, cabe indicar que este documento fue citado por el 49.1% de los estudiantes de 4° ESO, frente a un 11.1% de los estudiantes de 2° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 11.260$ ,  $p<.001$ ). Esta diferencia se repite, a su vez, en los Colegios. Mientras que el 64.5% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios mencionó la Declaración, solo el 16.7% de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios la consideró ( $\chi^2_{(1)}= 10.468$ ,  $p<.001$ ). Lo mismo sucede con los chicos, tanto del IES como del Colegio. Precisamente, el 50% de los alumnos varones de 4° ESO de los IES señaló la Declaración en su respuesta, en tanto que ninguno de sus compañeros de 2° ESO de los IES lo hizo ( $\chi^2_{(1)}= 3.864$ ,  $p<.050$ ). De forma prácticamente idéntica, mientras que el 62.5% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios hizo referencia a la Declaración, ninguno de los alumnos varones de 2° ESO de los Colegios la nombró ( $\chi^2_{(2)}= 10.156$ ,  $p<.001$ ).

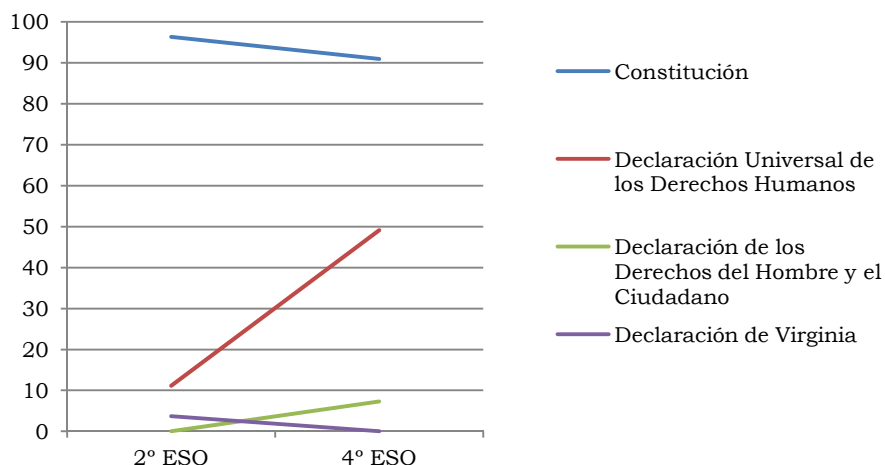


Figura 4.5. Nivel III: Documentos jurídicos mencionados (N= 82)

En cuanto al género, observamos que la Declaración Universal de los Derechos Humanos es un texto conocido para el 25% de las alumnas de 2° ESO, pero desconocido para la totalidad de los alumnos varones de su mismo curso escolar ( $\chi^2_{(1)}= 4.219, p<.050$ ). Una diferencia que se reproduce en la etapa de 2° ESO en los Colegios. Justamente, mientras que ninguno de los alumnos varones de 2° ESO de los Colegios la consideró, un 37.5% de sus compañeras de 2° ESO la citó ( $\chi^2_{(1)}= 4.500, p<.050$ ). Sin embargo, esta tendencia se invierte en los IES. El 93.8% de las alumnas de los IES la omitió, en oposición a un 35.3% de los alumnos varones de los IES que la indicó ( $\chi^2_{(1)}= 4.160, p<.050$ ). Asimismo, esta diferencia se repite en 4° ESO. El 50% de los alumnos varones de 4° ESO de los IES informó de la existencia de esta resolución, frente a solo el 8.3% de las alumnas de 4° ESO de los IES que mencionó dicha convención ( $\chi^2_{(1)}= 5.042, p<.050$ ).

Por último, en cuanto al centro, apuntar que el 64.5% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios aludió al presente texto, frente a un 70.8% de los estudiantes de 4° ESO de los IES que no lo tuvo en cuenta en sus respuestas ( $\chi^2_{(1)}= 6.764, p<.010$ ). Además, esta diferencia se repite en el caso de las chicas. Precisamente, el 56.5% de las alumnas de los Colegios señaló este texto jurídico, en contraposición a un 6.3% de sus homólogas de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 10.363, p<.001$ ). Diferencia que reaparece nuevamente en 4° ESO. Mientras que el 66.7% de las alumnas de 4° ESO de los Colegios aludió a la Declaración, el 91.7% de sus homólogas de los IES la obvió ( $\chi^2_{(1)}= 9.396, p<.010$ ).



#### 4.4. Los derechos: entidades encargadas de su defensa y protección

La noción de los adolescentes acerca de la protección y defensa de los derechos se articula en torno a tres niveles, los cuales detallamos a continuación.

##### **Nivel I.** Figuras personales

La familia es la autoridad primaria y más próxima a la que el niño puede recurrir en el caso de verse sometido a presiones inadecuadas en la esfera pública. Los padres, como adultos responsables del cuidado del niño, son las personas encargadas de velar por su bienestar e integridad física en casos de vulnerabilidad. De ahí que una de sus funciones, sea precisamente, defender a sus descendientes contra cualquier posible amenaza, intromisión o trato degradante que pueda producirse en la cotidianidad de las interacciones sociales dentro de su medio natural. Así, los padres intervendrán para impedir o detener cualquier forma de maltrato que pueda conculcar los derechos que tiene su hijo como ser humano. Sin embargo, ante su ausencia, será el propio niño el que tenga que defenderse –por sí solo– contra los agravios que otros individuos o iguales le puedan propinar.

Iván (13;5) [IES]: “–¿Quién se encarga de proteger nuestros derechos? *Tu familia.* –¿Cómo se encarga tu familia de proteger tus derechos? *Si alguien me pega, o algo, pues ellos van y me defienden.*”

##### **Nivel II.** Figuras institucionales

Distintas figuras institucionales individuales, como los guripas –Policía y Guardia Civil–; algunos profesionales del Derecho –abogados y jueces–; tribunales; y otros agentes sociales –como médicos y bomberos– son los estamentos encargados de la protección de los derechos de los ciudadanos. Es decir, los derechos son entidades dependientes del trabajo de diferentes figuras institucionales. Justamente, se atribuye a estas figuras sociales la función de salvaguardar los derechos de los individuos contra cualquier posible atropello o violación.

Concretamente, los guripas regulan los modos de comportarse, interrelacionarse y convivir de los individuos en el espacio comunitario. Como guardianes de la paz, su objetivo es garantizar un orden social en el que los derechos sean respetados y puedan ser satisfechos en su integridad de forma individual. Para ello, efectúan labores de vigilancia, gestión de conflictos y emisión de sanciones a sus infractores. Todo ello contribuye a la existencia de una convivencia armoniosa que asegura la estabilidad y el pleno goce de los derechos por sus poseedores.

Por su parte, abogados y jueces, como buenos conocedores de la jurisprudencia, son los órganos sociales encargados de defender al individuo cuando alguno de sus

derechos ha sido violentado. Por tanto, se les encomienda la función de castigar al ejecutor de la intrusión o bien, de restituir un derecho que previamente nos había sido denegado.

Por último, médicos y bomberos aseguran el amparo de nuestros derechos cuando estos se encuentran bajo la amenaza de fuerzas externas. Se habla de una enfermedad, un accidente de tráfico o un incendio en el hogar.

*Claudia (13;8) [Colegio]: “-¿Quién se encarga de proteger nuestros derechos? La Justicia. -¿Cómo se encarga la Justicia de proteger nuestros derechos? Pues con los policías, castigando de una forma a la gente que incumple un derecho fuerte, con guardia y todo eso. -¿Cómo nos puede ayudar la Policía a proteger nuestros derechos? Pues patrullando. -¿Qué hace cuando patrulla? Pues ayudar a la gente, a ir por la calle, lo que hace. Y a cómo se comporta con el resto de ciudadanos. -Y si no se comportan bien, ¿qué sucede? Pues les ponen una multa, y si es ya grave, pues les arrestan y a comisaría, a juicio, o algo.”*

*Alejandro (14;2) [Colegio]: “La Policía. -¿Cómo se encarga la Policía de proteger nuestros derechos? Con su trabajo, en su día a día. -¿Qué hacen para proteger nuestros derechos? Pues gente que robe y comete delitos, les detienen, a comisaría, un juicio, les meten a la cárcel. -¿El juicio también lo hacen los policías? No. -¿Quién lo hace? El juez. -¿Él también se encarga de proteger nuestros derechos? Sí. -¿Cómo se encarga de proteger nuestros derechos? Juzgando al criminal.”*

### **Nivel III. Órganos políticos y entidades estatales e internacionales**

#### **Subnivel IIIa. El Gobierno**

La autoridad política, representada por el ejecutivo de un Estado, bien sea el rey o el presidente del Gobierno, o en su defecto, diferentes políticos o ministros, son los órganos competentes encargados de proscribir los derechos de los ciudadanos. También—a escala local— el presidente de la propia comunidad.

El Gobierno desarrolla la función de salvaguarda a través de su inclusión en la legislación estatal. En este sentido, se menciona la Constitución como uno de los documentos jurídicos que los contempla, certificando su existencia y efectividad. Con el propósito de asegurar una protección más eficaz, el Gobierno redacta, a su vez, otro tipo de textos normativos a su favor. Es decir, el Gobierno promulga nuevas leyes con el objetivo de regular la acción individual y así evitar cualquier posible intromisión individual que los vulnere. De este modo, el reconocimiento formal hace a los derechos merecedores de garantías, tanto por parte del ordenamiento jurídico como del cuerpo político nacional.

Asimismo, el Gobierno se sirve, a su vez, de otros mecanismos para garantizar su protección más allá de la acción legislativa. Hablamos de la promoción activa. Es

decir, el Gobierno garantiza su protección a través de la provisión de diferentes medios materiales que posibilitan no solo su cumplimiento, sino también su pleno disfrute. La función del Estado consiste en crear un marco de condiciones favorables que permita su acceso a todas las personas. Por ejemplo, fomentando el empleo –a través de la creación de puestos de trabajo–, construyendo viviendas o comedores sociales, o bien destinando parte su presupuesto a ayudas, becas, subvenciones y prestaciones, como más adelante señala Lucho. Así, un ciudadano puede tener derecho a un trabajo, vivienda, alimentación, educación o sanidad. Se trata de un Estado benefactor, que se preocupa por el bienestar de sus ciudadanos, transformando la realidad en función de las necesidades de estos.

Por último, otros le atribuyen una función propedéutica, encaminada a dar a conocer los derechos a los ciudadanos. Otros, una más social, orientada a facilitar espacios para la participación civil y política dentro de la comunidad.

*Leticia (14;1) [Colegio]: “–¿Quién se encarga de proteger nuestros derechos? El Gobierno. –¿Cómo se puede encargar el Gobierno de proteger nuestros derechos? Dictando unas normas. –Esas normas, ¿cómo se pueden encargar de proteger nuestros derechos? Porque la gente lo tiene que hacer. –Entonces, el Gobierno protege nuestros derechos estableciendo normas. Sí, pero a veces lo realizan y otras no. –¿Quiénes lo realizan? Los ciudadanos. –¿A qué te refieres con que a veces lo realizan? Pues que hay gente que se salta las normas.”*

*Lucho (14;1) [Colegio]: “Los políticos. –¿Los políticos quiénes son? Los jefes del Estado, los que toman las decisiones por nosotros, los que hemos elegido nosotros. –¿Cómo se encargan los políticos de proteger nuestros derechos? Pues porque ellos ven que en un sitio no se está haciendo lo que se debe, y toman medidas para que se haga lo contrario, o sea, para que se respete a la gente y se cumplan los derechos que tienen. –¿Cómo hacen los políticos para proteger nuestros derechos? Nos ayudan a tenerlos. Si no tienes casa, pues te ayudarán dándote dinero para que la puedas comprar o alquilar. Si no tienes dinero para comer, pues te darán un comedor social para que puedas comer.”*

#### Subnivel IIIb. El Estado y organismos estatales y supranacionales

El Ejecutivo –el presidente y el rey–, o bien los poderes del Estado, junto con otros órganos regionales –como el presidente de la comunidad autónoma–, estatales –como el Defensor de Pueblo y el Ejército– e internacionales –como la ONU–, conforman el grupo de entidades involucradas en la protección de los derechos de la ciudadanía.

La protección jurídica de los derechos no se limita única y exclusivamente al ámbito estatal, y la acción unidireccional e individual del Gobierno, sino que se proyecta hacia otras instituciones supraestatales como la ONU, cuya función descansa en la lucha por su consecución según Lorenzo. También hacia otras instancias –pero con carácter nacional– como el Defensor del Pueblo, a quien se le encomienda labores de defensa y sensibilización en materia de derechos.

La sociedad civil se imagina ahora como una compleja red de asociaciones entre instituciones públicas oficiales que actúan de forma interdependiente bajo la supervisión del Gobierno. Así, la responsabilidad directa del Gobierno, en la protección de los derechos, se ve complementada por una acción indirecta ejercida a través de cada uno de sus funcionarios públicos. Se trata de una acción mediada. El Gobierno protege los derechos a través de la actividad desarrollada por cada uno de los funcionarios del Estado que controla. En este orden social, algunos indican que el Gobierno también se ve sujeto al control de la Corona, quien, a su vez, supervisa la acción del cuerpo militar conjuntamente con la autoridad presidencial.

**Benjamín (13;7)** [Colegio]: “¿Quién se encarga de proteger nuestros derechos? *El presidente.* ¿El presidente de? *España y Cantabria.* ¿Cómo se puede encargar el presidente de España y de Cantabria de proteger nuestros derechos? *Pues poniendo los ministros que se encargan de Educación, Justicia, Sanidad y las demás cosas.* ¿Estos ministros qué hacen para proteger nuestros derechos? *Contratan a personas para que trabajen ahí y se encarguen de cuidar.* ¿Cómo cuidan o velan por nuestros derechos? *Pues los médicos curan cuando tenemos enfermedades. La Policía hace justicia cuando se cometen delitos. Los profesores nos enseñan.*”

**Romina (14;2)** [Colegio]: “*Los que gobiernan, la Guardia Civil y los policías, bomberos y demás.* ¿Cómo se encargan los que gobiernan de proteger nuestros derechos? *Mandando sobre policías, bomberos y demás.* –Los policías, bomberos,... ¿cómo se encargan de proteger nuestros derechos? *Los policías, metiendo a la gente que no hace las cosas bien a la cárcel. Los bomberos, salvándonos si hay algún incendio o se cae un edificio. Por ejemplo, los jueces también, apoyándose sobre la ley. Los médicos también nos ayudan cuando estamos enfermos.*”

**Rafael (15;7)** [IES]: “*Los poderes del Estado.* ¿Cuáles son esos poderes? *El Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial.* ¿Qué es el Poder Ejecutivo? *El que ejecuta las leyes, y es el que se encarga de su cumplimiento.* ¿Quién forma parte de ese poder? *El Gobierno.* ¿Y el Legislativo? *El que se encarga de elaborar las leyes, los derechos y los deberes.* ¿Quién forma parte del Poder Legislativo? *El Parlamento de todas las comunidades autónomas.* ¿Por quién está compuesto el Parlamento? *Por unos ministros y por un presidente que se encarga de aceptar las leyes.* ¿Y el Judicial? *Los jueces.* ¿Y de qué se encarga? *De sancionar a los que han incumplido las leyes.* ¿Cómo pueden sancionarnos? *Según, si has hecho algo grave, te pueden meter en la cárcel. Si has hecho un poco menos grave, te pueden meter multa. Puedes ir a juicio por cualquier delito que has cometido.*”

**Lorenzo (16;3)** [IES]: “*La Organización de las Naciones Unidas, que es la organización que vela para que estos derechos sean cumplidos, que no sean quebrantados, digamos.* ¿Qué es quebrantar un derecho? *No respetarlo, eliminarlo o de algún modo, que se vea alterado, que no se cumpla del todo, que haya algún fallo.*”

Nuestros datos indican que el 67.7% de los adolescentes se posiciona en un nivel III, percibiendo la protección de los derechos a través de mecanismos gubernamentales y/o la acción de distintos órganos estatales o supranacionales, frente a un 29.2% que atribuyó su defensa a varias figuras institucionales –nivel II– y un 3.1% a la autoridad parental, o en su defecto, a uno mismo, clasificándose, por ende, en el nivel I ( $\chi^2_{(2)}=$

82.400,  $p < .001$ ). En este sentido, únicamente encontramos diferencias estadísticamente significativas en función del centro escolar. Mientras que el 78.5% de los estudiantes de los Colegios se ubicó en el nivel III y un 21.5% en el nivel II, el 56.9% de los estudiantes de los IES lo hizo en el nivel III y el 36.9% en el nivel II, permaneciendo el 6.2% restante en el nivel I ( $\chi^2_{(2)} = 8.859$ ,  $p < .050$ ). Diferencia que se repite en 2º ESO. En tanto que el 78.1% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios señaló al Estado como garante de los derechos de los ciudadanos, y el 21.9%, al ejercicio desempeñado por funcionarios públicos y agentes sociales, solo el 51.5% de los estudiantes de 2º ESO de los IES mentó al Estado, adjudicando el 39.4% su salvaguarda a la actividad propia de distintas figuras institucionales y un 9.1%, a la práctica parental o individual ( $\chi^2_{(2)} = 6.310$ ,  $p < .050$ ).

Tabla 4.5. Entidades encargadas de la protección de los derechos de los individuos [%]

	IES	Colegio	Total
Nivel I	6.2		3.1
Nivel II	36.9	21.5	29.2
Nivel III	56.9	78.5	67.7
N	65	65	130

Asimismo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas dentro del nivel III. Precisamente, estas diferencias respondían al curso y al género de los participantes.

Respecto al curso, el 56.5% de los estudiantes de 4º ESO se situó en un subnivel IIIb, entendiendo la protección como una tarea estatal medida por el Ejecutivo de la nación, o bien a través del ejercicio interdependiente de los tres poderes del Estado o de ciertos instrumentos estatales, u organismos internacionales, en contraposición a un 73.8% de los estudiantes de 2º ESO que sostuvo una acción directa del Ejecutivo a través de la provisión y la educación, o bien por medio de la legislación y la política como vehículos encaminados a alcanzar su disfrute y plena realización propios del subnivel IIIa ( $\chi^2_{(1)} = 8.289$ ,  $p < .010$ ). Además, esta diferencia reaparece en los Colegios. Justamente, el 53.8% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios se emplazó en el subnivel IIIb, en comparación a un 76% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios que se colocó en un subnivel IIIa ( $\chi^2_{(1)} = 4.763$ ,  $p < .050$ ). Tendencia que se agudiza en el caso de los alumnos varones de los Colegios. Precisamente, el 71.4% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios se enclavó en un subnivel IIIb versus un 8.3% de los alumnos varones de 2º ESO de sus mismos centros ( $\chi^2_{(1)} = 10.539$ ,  $p < .001$ ).

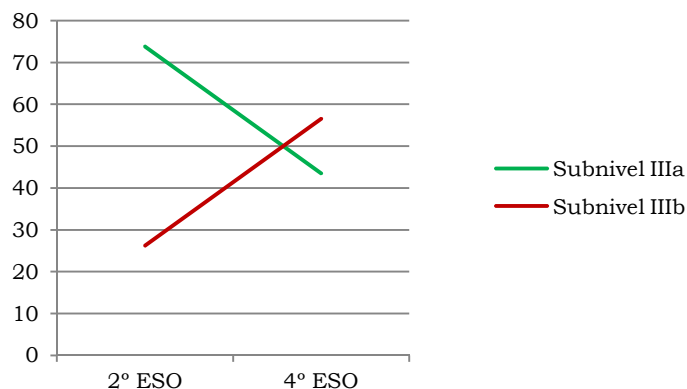


Figura 4.6. Nivel III. Representación sobre la defensa de los derechos (N=88)

Respecto al género, el 70.8% de los alumnos varones concibió el auxilio y la custodia de los derechos de la ciudadanía dentro del subnivel IIIb, bajo el amparo de los poderes del Estado o la acción indirecta del Ejecutivo y el servicio de otros sistemas nacionales o supranacionales en comparación a un 40.9% de las alumnas que compartió esta misma concepción acerca de la protección ( $\chi^2_{(1)} = 4.182, p < .050$ ).

#### 4.5. El imperio de la ley: El principio de causalidad

El razonamiento de los adolescentes acerca de las consecuencias derivadas del incumplimiento normativo o violación de un derecho avanza en torno a tres niveles, siendo estos los siguientes:

##### **Nivel I.** Imposición automática de la sanción

El individuo, cuya conducta no obedece ni respeta el Derecho instituido en la sociedad, es sancionado por las fuerzas del orden de la ciudad. La autoridad policial, que es la encargada de castigar la acción desarrollada al margen de la legalidad, emite una sanción expiatoria cuyo alcance no guarda relación ni con el hecho *per se* ni con el contenido jurídico vinculante a la norma o derecho transgredido. Por ello, se produce una aplicación arbitraria e incondicionada de la sanción–acto seguido a su comisión– y con carácter coactivo, con el fin de evitar su repetición.

*Diana (13;7) [IES]: “–¿Qué le ocurre a un ciudadano si viola un derecho o incumple una norma? Que le meten a la cárcel. –¿Quién le mete a la cárcel? La Policía – ¿Cómo se encarga de hacerlo? Pues eso, metiéndote a la cárcel o poniéndote una multa.”*

## **Nivel II.** Administración automática de la sanción bajo el principio de proporcionalidad

El actor, cuyo acto o comportamiento no se ajusta al ordenamiento por no estar en conformidad fáctica con la ley, es reprobado por las fuerzas investidas de autoridad. Como en el nivel anterior, la Policía es la figura institucional que impone la sanción al infractor de forma inmediata a su acción. Sin embargo, a diferencia del nivel anterior, existe una correlación entre la acción y la sanción concomitante correspondiente. Es decir, se establece una gradación de la severidad de la pena impuesta atendiendo a la gravedad del hecho cometido. La gravedad se medirá en función de la naturaleza o contenido del hecho punible, como del tipo de norma o derecho violado de acuerdo con la ley. De esta forma, el castigo será proporcional a la falta cometida. En otras palabras, los delitos menos graves requerirán de penas más leves y los delitos más graves demandarán de sanciones más duras. Desde esta perspectiva, se impone una condena justa, en el sentido de que el sufrimiento que se exige al autor es proporcionado a la naturaleza de su acción en relación con el Derecho prescrito.

*Blanca (13;8) [IES]: “¿Qué le ocurre a un ciudadano si viola un derecho o incumple una norma? Si es grave, puede ir a la cárcel; si no, una multa. ¿Quién se encarga? La Policía. ¿Cómo lo hace? Si pasa algo, ir y defender al que tiene razón, por ejemplo. ¿Cómo le defiende? ¿Y qué hace con el que no tiene razón? Depende. Si es grave, le puede llevar a la cárcel. Y al otro, al que tiene razón, le da la razón.”*

*Candela (15;11) [IES]: “Depende qué derecho o qué norma sea, te sancionan de una forma o de otra. Algunos que son muy graves te pueden llegar a mandar a la cárcel. Otros, que no son nada, igual una multa, o te mandan también a la cárcel, y para poder salir, pagar, pero son cantidades muy altas y hay gente que no puede permitirse pagar tanto dinero para salir de la cárcel y prefiere estar en la cárcel dos, tres años, que pagar esa suma de dinero. Y depende, hay gente que no sale si matas a alguien. ¿Quién se encarga? A los que nombran para que se cumplan esas cosas, como los policías, para que cumplas las normas de tráfico, o los guardias de seguridad en una tienda, que no puedes robar. Son esas personas las encargadas de que cumplas algunas de las leyes que están en la Constitución. ¿Los policías y los guardias de seguridad cómo se encargan? Intentando que no lo hagas, o sea, la cosa que estés haciendo mal, pues ellos te multan.”*

## **Nivel III.** Enjuiciamiento

La acción o comportamiento del individuo que no se adapta al “deber ser” contemplado en el ámbito prescriptivo del Derecho, desencadena un proceso institucional en el que entra el juego el aparato judicial. Este proceso, que se inicia con la intervención policial –señalada por algunos adolescentes–, concluye con la resolución judicial. El Poder Judicial, ejercido por tribunales y jueces, es el órgano competente encargado de condenar al individuo que ha quebrantado la ley o vulnerado un derecho prescrito por la misma. Junto con el juez, los abogados son otras de las figuras que intervienen en el proceso de administración de la justicia, defendiendo los intereses de las partes en litigio. El juez se ve como la persona que

tiene autoridad y potestad para juzgar y determinar la presunta culpabilidad del actor. Los jueces se imaginan como expertos que aplican su conocimiento especializado acerca del Derecho tomando decisiones acordes y en conformidad con el criterio de justicia. Por ello, la pena que impongan al autor se regirá bajo el principio de proporcionalidad. Por ende, la comisión de una infracción no supone la aplicación *ipso facto* de una sanción, de la cual se encargarían las fuerzas de seguridad, sino que se abre un proceso de audiencia y deliberación de la mano de la judicatura del Estado, que será quien, en su caso, castigará por medio de una pena al actor.

Beltrán (15;10) [Colegio]: “-¿Qué le ocurre a un ciudadano si viola un derecho o incumple una norma? *Depende del derecho o de la norma que haya infringido se toman unas medidas.* -¿Qué medidas se pueden tomar? *Desde la cárcel hasta multas, como es con los coches. Hay muchísimos tipos para cada cosa.* -Y ¿de qué dependen esos tipos? *Pues el Estado se ha basado en unas pautas para establecer las leyes, con lo cual esas leyes, de menor a mayor gravedad, se juzgan, o por la Policía con las multas del coche, que es mínimo ahora mismo, o, por ejemplo, los asesinatos, que ya va al juez y probablemente a la cárcel.* -Cuando me hablabas del Estado, ¿a qué te referías? *Los jueces, todos los cargos del Estado que tengan que ver con las leyes, los jueces, la Policía y todo eso.* -Los jueces, ¿qué hacen? *Aplicando bien las leyes, aplicándolas correctamente, que muchas veces hay gente que gana los juicios por enchufe digamos, porque te toca un juez majo o algo de eso. Entonces, yo creo que ahí, cada juez, debería aplicar la ley correcta. Entonces, acabarán aplicándose como es debido.* -¿La Policía? *Simplemente, yo creo que con estar, aunque a veces se pasen, yo creo que hacen todo, imponiendo un poco.* -¿A qué te refieres con imponer? *Por ejemplo, la gente cuando sale, por ejemplo, cuando yo salgo con mis amigos y está la Policía, vas como: «No puedo hacer esto porque está la Policía», con solo verles y que impongan ya, más o menos, te asientas.* -¿Y los otros cargos de los que me hablabas? *Son todos lo mismo. De la Policía vas a los jueces, y ya de los jueces no hay más, con lo cual, para la cárcel te vas. Va todo junto.»*

Samanta (16;0) [IES]: “*Que le castigan. Si le pillan, le castigan.* -¿Quién le castiga? *El juez.* -¿Cómo le puede castigar? *Depende de la gravedad de lo que haya hecho.* -Si es algo muy grave. *Puede ir a la cárcel, puede tener que pagar una multa o privarle de algo.* -¿Como qué? *Por ejemplo, si tú pegas a tu hija, puedes tener una orden de alejamiento.* -Los jueces, ¿cómo lo hacen? *Juzgando si algo que hacemos está bien o mal, si nos merecemos un castigo o no.* -¿Me lo puedes explicar? *Por ejemplo, tú haces algo que, a lo mejor, para ti está bien, pero sale perjudicada otra persona, entonces, por lo que sea, vais a juicio y él se encarga, si tú lo has hecho bien o mal, o el de al lado lo ha hecho bien o mal, te castiga o simplemente deja las cosas como están.* -¿Cómo te puede castigar? *Depende de lo que tú hayas hecho, pues con una indemnización, con ir a la cárcel o quitándote algo. Por ejemplo, quitándote el carné de conducir, privándote de algo.»*

Nuestros datos ponen de manifiesto que el 60.8% de los adolescentes entiende que el desacato del Derecho supone un enjuiciamiento previo de la acción, antes de la aplicación de la sanción, frente a un 19% que alude a la aplicación inmediata de la sanción y un 20% a su administración automática pero siguiendo el criterio de proporcionalidad ( $\chi^2_{(2)} = 44.046, p < .001$ ).



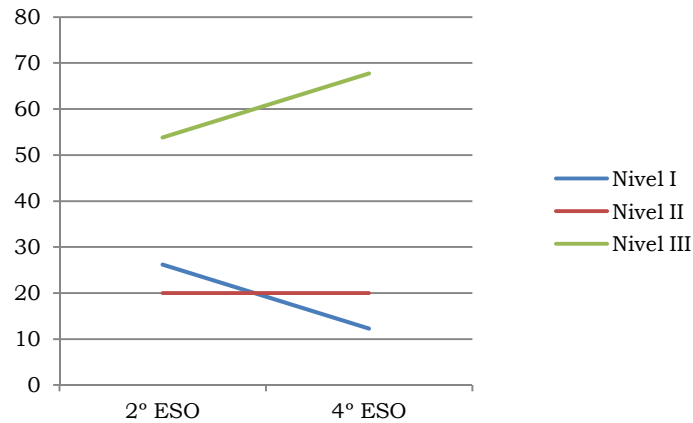


Figura 4.7. Concepción sobre las consecuencias derivadas del incumplimiento del Derecho (N= 130)

En torno a esta cuestión, únicamente encontramos diferencias significativas en función del centro escolar (véase tabla 4.6). Concretamente, el 75.4% de los estudiantes de los Colegios se ubicó en el nivel III, en contraposición a un 46.2% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(2)} = 11.656$ ,  $p < .010$ ).

Tabla 4.6. Concepción sobre las consecuencias derivadas del incumplimiento del Derecho [%]

	IES	Colegio	Total
Nivel I	26.2	12.3	19.2
Nivel II	27.7	12.3	20
Nivel III	46.2	75.4	60.8
N	65	65	130

Además, esta diferencia se repite en 4º ESO. El 81.8% de los estudiantes de Colegios se posicionó en el nivel III, en comparación a un 53.1% de los estudiantes de 4º ESO de IES ( $\chi^2_{(2)} = 6.182$ ,  $p < .050$ ). Lo mismo sucede en el caso de las chicas cuando comparamos ambos centros aislando el género. Así, mientras que el 81.8% de las alumnas de los Colegios se emplazó en el nivel III, solo el 40.6% de sus homólogas de los IES lo alcanzó ( $\chi^2_{(2)} = 11.657$ ,  $p < .010$ ). De forma análoga, estas diferencias entre las alumnas de ambos centros se repiten en 2º y 4º ESO. En 2º ESO, el 75% de las alumnas de los Colegios se ubicó en el nivel III, frente a un 37.5% de sus homólogas de los IES que lo hizo en el nivel I, y un 31.3%, en los niveles II y III respectivamente ( $\chi^2_{(2)} = 6.549$ ,  $p < .050$ ). Finalmente, en 4º ESO, el 88.2% de las alumnas de los Colegios se emplazó en el nivel III, y el 11.8% en el nivel II, mientras que el 50% de las alumnas de los IES lo hizo en el nivel III, un 31.3% en el nivel II y el 18.8% restante en el nivel I ( $\chi^2_{(2)} = 6.392$ ,  $p < .050$ ).

Paralelamente, efectuamos un análisis tanto de las sanciones citadas como de las medidas y otras consecuencias derivadas del incumplimiento normativo. Como podemos apreciar en la figura 4.8, las sanciones más frecuentes que contemplaron los adolescentes fueron las siguientes: la prisión (95.4%), una multa (57.7%), un pago de compensación (16.2%), trabajos en beneficio a la comunidad (16.2%) y la pena de muerte (6.2%) como condena contemplada en otros ordenamientos jurídicos distintos al español.

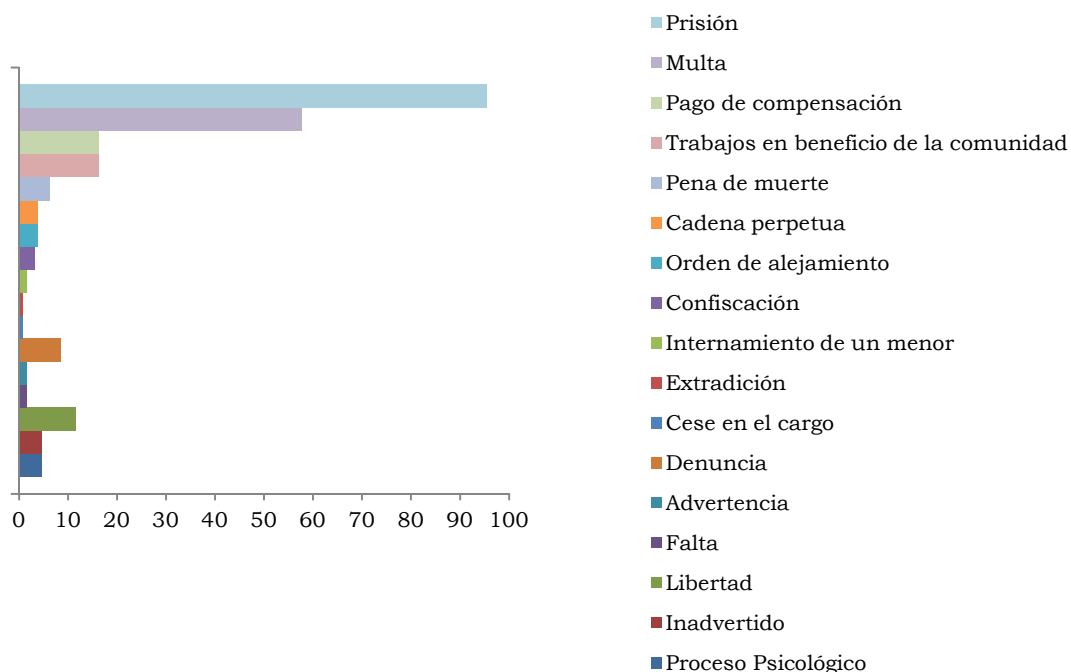


Figura 4.8. Efectos del incumplimiento normativo o violación de un derecho: Sanciones, medidas y otras derivaciones (N= 130)

En este sentido, encontramos diferencias significativas en función del curso, el género y el centro en algunas de las sanciones mencionadas. Justamente, en las siguientes cinco sanciones: multa, trabajos en beneficio a la comunidad, cadena perpetua, orden de alejamiento<sup>7</sup> y confiscación.

En primer lugar, en el caso de la multa, hallamos diferencias significativas exclusivamente vinculadas al curso y el centro escolar. Respecto a la primera, descubrimos que la multa es una sanción reconocida por el 75% de los estudiantes de 4º ESO de los IES, frente a un 48.5% de los estudiantes de 2º ESO de esos mismos centros ( $\chi^2_{(1)} = 4.826$ ,  $p < .050$ ). Diferencia que se repite en el caso de los varones. Concretamente, el 75% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES informó de esta

<sup>7</sup>En estricto rigor la orden de alejamiento es una medida cautelar. Sin embargo, también puede ser considerada una sanción, al ser una forma de privación de la libertad ambulatoria de acuerdo al Derecho Procesal Penal.

sanción en sus respuestas, en contraposición a un 35.3% de sus compañeros de 2° ESO de IES ( $\chi^2_{(1)}= 5.241, p<.050$ ). En cuanto al centro, aunque el 75% de los estudiantes de 4° ESO de los IES señaló la multa como una posible sanción para el infractor, solo un 51.5% de sus homólogos de los Colegios de 4° ESO la consideró ( $\chi^2_{(1)}= 3.847, p<.050$ ). Del mismo modo, esta diferencia reaparece en el caso de las alumnas de 4° ESO. Precisamente, el 75% de las alumnas de 4° ESO de los IES informó de esta sanción, en oposición a un 41.2% de sus congéneres de 4° ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 3.860, p<.050$ ).

En segundo lugar, los trabajos en beneficio a la comunidad, únicamente nos arrojaron diferencias significativas atendiendo al centro escolar. Concretamente, el 28.1% de estudiantes de 4° ESO de los IES citó los trabajos comunitarios como una posible sanción, en comparación a un 90.9% de sus homólogos de 4° ESO de los Colegios que la ignoró ( $\chi^2_{(1)}= 3.910, p<.050$ ). Además, esta diferencia se repite en el caso de las alumnas de 4° ESO, cuando dividimos la muestra en función del género. Una sanción que fue expuesta por el 37.5% de las alumnas de los IES y obviada por el conjunto de las alumnas de 4° ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 7.792, p<.010$ ).

En tercer lugar, la cadena perpetua fue una sanción citada por el 7.7% de los estudiantes de los Colegios y por ninguno de los de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 5.200, p<.050$ ).

En cuarto lugar, la orden de alejamiento fue un aspecto consabido por el 7.7% de los estudiantes de 4° ESO y completamente ignoto para todos los estudiantes de 2° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 5.200, p<.050$ ).

En quinto lugar, la confiscación fue un elemento que volcó diferencias significativas en función del curso y el género. Respecto al curso, apuntar que, si bien esta sanción fue anunciada por el 6.2% de los alumnos de 4° ESO, ninguno de los de 2° ESO la consideró ( $\chi^2_{(1)}= 4.127, p<.050$ ). Diferencia que se repite en el caso de las chicas. Precisamente, la confiscación fue mencionada por el 12.1% de las alumnas de 4° ESO y por ninguna de sus compañeras de 2° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.133, p<.050$ ). En cuanto al género, la confiscación fue notada por el 6.2% de las chicas y omitida por todos los chicos en sus respuestas ( $\chi^2_{(1)}= 4.127, p<.050$ ). Además, esta diferencia se reitera en 4° ESO. La confiscación, o pena por privación, fue citada por el 12.1% de las alumnas de 4° ESO y por ninguno de los alumnos varones de su mismo curso ( $\chi^2_{(1)}= 4.133, p<.050$ ).

Por otro lado, en cuanto a las medidas y derivaciones subsiguientes a la transgresión, encontramos diferencias significativas en dos de ellas: la denuncia y la libertad.

Respecto a la primera, indicar que la denuncia fue reseñada por el 13.8% de los estudiantes de 4° ESO y por solo un 3.1% de los estudiantes de 2° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.866,$

$p < .050$ ). De forma similar, esta tendencia se da, una vez más, en los IES. Mientras que el 12.5% de los alumnos de 4º ESO de los IES se refirió a ella en su exposición, ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los IES la mencionó ( $\chi^2_{(1)} = 4.395$ ,  $p < .050$ ).

Respecto a la libertad, encontramos diferencias de género entre los estudiantes de los Colegios. Precisamente, la libertad fue señalada por el 21.2% de las alumnas de los Colegios, frente a un 96.9% de los alumnos varones de sus mismos centros que no la consideró ( $\chi^2_{(1)} = 4.924$ ,  $p < .050$ ).

Por último, y de forma paralela al plano normativo institucional, los adolescentes dan un significado complementario al efecto que la contravención tiene sobre el infractor. Un efecto que tiene que ver más con la moralidad –y los procesos psicológicos que esta desencadena en la persona– que con la Justicia en una posición convencional. A esta derivación la hemos denominado *proceso psicológico*. Esta categoría nos indica que la conciencia funciona como un órgano de control intrínseco de nuestro comportamiento, el cual evalúa después de llevar a cabo la acción. Cuando el acto es juzgado como malo o indeseable desencadena una serie de reacciones emocionales en la persona, que van desde la indiferencia hasta la atrición. En el segundo caso, la sanción adopta una forma moral de remordimiento y malestar que, en última instancia, se cubre de un sentido de culpabilidad que produce en algunas personas la necesidad de castigo. En cualquier caso, el sentir una u otra reacción dependerá de los principios morales rectores que posea la conciencia del individuo en particular.

Álvaro (14;2) [Colegio]: “¿Qué le ocurre a un ciudadano si viola un derecho o incumple una norma? *Pueden pasar muchas cosas: desde sentirse culpable por hacer algo que no debería haber hecho, hasta ir a prisión si le ponen una denuncia. Depende qué derecho incumpla. Si está meando ahí en los Jardines de Mesones, va un agente y le pone una multa, le llama la atención.*”

Ángel (15;7) [IES]: “*Que es sancionado. ¿Quién se encarga de ello? La Policía. ¿Cómo lo hace? Porque existen unas leyes, y la gente las tiene que cumplir; si no, son sancionados. ¿Cómo se encarga de ello? Viendo si la gente se comporta bien o no. ¿Y cómo lo ven? Pues no sé. ¿Cómo le puede sancionar? Mediante una multa o algo así. ¿Se le puede sancionar de alguna otra forma? Él mismo, que se sentirá mal. ¿Qué es eso de sentirse mal? Sentirte mal contigo mismo porque sabes que has hecho algo malo.*”

Gustavo (17;11) [IES]: “*Depende. Se puede quedar tan pancho, o estar todo el día comiéndose la cabeza porque ha hecho una cosa mal o estar tan tranquilo. Esto me da igual, no va a pasar nada, no se entera nadie. Depende de su mentalidad. –Imaginate que tú violas una norma. ¿Qué te puede suceder? Si te pillan, puedes ir a juicio, y, depende de la norma, que vayas a la cárcel o que te dejen libre. Depende del abogado que te defienda, bien o mal, y si no te pillan, lo mismo que antes, que te sientas tranquilamente como si no ha pasado nada o que te comas la cabeza.*”

## Capítulo 5. Estado y Religión

Como hemos visto en los dos capítulos anteriores, la política ha sido uno de los tópicos más recurrentes –de los que se han servido los adolescentes– para definir los límites que bordean la ciudadanía. Igualmente, han hecho uso de este constructo para explicar algunos de los cambios que operan en la omisión de varios de sus componentes. Entre ellos, los derechos y la libertad. Dada su importancia, nos detenemos de una forma más pausada en torno a esta cuestión, dedicándola esta sección. Muchos adolescentes ya nos han hablado, espontáneamente, de la democracia y de la dictadura como dos formas políticas que intervienen en la lectura de la ciudadanía. También, de las prácticas que algunas autoridades políticas –como depositarias de alguno de estos dos regímenes– llevan a cabo en materia cívica. Sin embargo, estos testimonios apenas nos han permitido conocer cuál es la preferencia o el desarrollo cognitivo de los adolescentes respecto a su reconocimiento y conceptualización. ¿Cómo entienden la democracia? ¿Y la dictadura? ¿Son conceptos fácilmente aprehensibles? ¿Por cuál de estas dos formas se decantan más? ¿Ambas son igual de justas? Son algunas de las preguntas que nos hemos formulado. Para responder a estas y otras cuestiones, presentamos una historia que narra dos formas de organizar políticamente una sociedad. La primera parte de la historia simula una democracia y la segunda, una dictadura. A partir de ahí, y después de conocer el parecer de los participantes, se les preguntó acerca de cuál de las dos formas les gustaba más, cuál creían que era más justa, el nombre de cada una de ellas–y su interpretación– y por último, la presencia de la segunda forma en la actualidad.

Asimismo, exploramos la opinión de los adolescentes acerca de la intervención de otras figuras institucionales en el juego político. Concretamente, de los representantes de la Iglesia católica en la sociedad. En este sentido, les preguntamos si consideraban oportuno que el clero colaborase con los políticos –de su comunidad, autonomía o nación– en la toma de decisiones públicas vinculadas con la ciudadanía.

Por último, con el objetivo de profundizar en el alcance del ejercicio democrático institucional, se les presentó a los participantes una segunda historia ambientada en su ciudad. Exactamente, Santander. La historia, de carácter hipotético –pero que podría ser real–, pone en juego el ejercicio de uno de los derechos fundamentales que poseen todos los ciudadanos, a saber, la libertad de culto. La historia relata la

decisión final del alcalde de construir una iglesia en la ciudad. Sin embargo, este previamente había considerado construir una iglesia y una mezquita para los musulmanes que viven en la localidad. Con este escenario de fondo, se indagó acerca de lo adecuado de esta decisión y lo que ellos hubiesen hecho en su situación. Es decir, como titulares del cargo, temas que nos dejan entrever sus actitudes hacia los derechos de las minorías en su comunidad. En este caso, la musulmana.

## 5.1. Política

Para abordar el tema político en su máxima expresión, a saber, la predilección hacia una forma política determinada, el sentido de justicia y el conocimiento sobre los distintos sistemas políticos –democracia *versus* dictadura–, se presentó la siguiente historia, la cual recogemos a continuación.

Cuadro 5.1. Historia I

---

Imagínate que existe una sociedad donde todos sus habitantes se reúnen en una plaza común para tomar decisiones. Esas decisiones, aprobadas y respetadas por todos, son las que van a organizar la vida en esa ciudad. Un día, uno de los habitantes –que suele tener buenas ideas y estas son aceptadas por todos– coloca un sillón en medio de la plaza y se sienta en él. Ahora, es él el que elabora las normas sin hacer caso a las peticiones de sus vecinos. Sin embargo, todos le hacen caso.

---

### 5.1.1. Inclínación personal hacia las diferentes formas de gobierno

El 98.5% indicó que la primera forma de organización política era la que más les gustaba en contraposición a un 0.8% que señaló la segunda y a un 0.8% al que le resultó indiferente ( $\chi^2_{(2)} = 248.138, p < .001$ ).

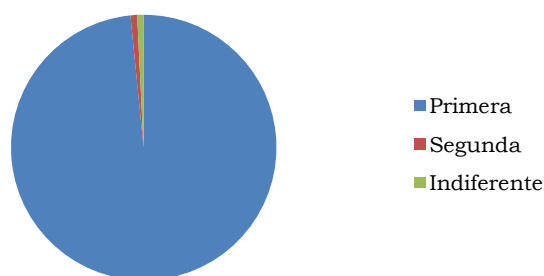


Figura 5.1. ¿Cuál de las dos formas de organizar la sociedad te gusta más? (N= 130)

En concreto, el gusto por la primera forma descansa en dos factores: la dinámica política y las consecuencias derivadas de dicha actividad para la comunidad.

La dinámica hace referencia al conjunto de acciones humanas que ambicionan un fin determinado. En este caso, la formulación de normas y pautas orientadas a la organización institucional y convivencia de la comunidad. Una intervención en la que participa toda la población, sin discriminación. Es decir, todos los vecinos están involucrados en la agenda pública de la ciudad y su gobernabilidad. Un proceso gubernativo marcado por la discusión, el debate y el consenso de su auditorio, y, a su vez, presidido por la idea de un interés general. No obstante, la dinámica se contempla más allá de este funcionamiento activo. Este modelo se fija también en otros aspectos estáticos que configuran las relaciones de los actores, a saber, el clima social de respeto y el espacio jurídico que reconoce y garantiza la existencia de derechos entre la ciudadanía.

Las consecuencias hacen referencia a los efectos que la dinámica política produce en el estado emocional de los lugareños y en la sociedad en su conjunto como globalidad. Dichos hechos se evidencian en el ambiente social y en el progreso y desarrollo de la comunidad. Los mismos se deben, precisamente, a los acontecimientos y movimientos políticos que los preceden. Por ello, tales sucesos, de carácter positivo y fortuitos, explican la conexión entre la realidad y las realizaciones políticas. Una realidad que refleja un entorno de bienestar para los habitantes de la localidad.

Así, el 98.4% de los adolescentes explicó su gusto por la primera forma por la dinámica desarrollada y el 35.9% también por las consecuencias generadas. En este sentido, encontramos diferencias significativas en este axioma. En efecto, las consecuencias evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en función del género y el centro escolar. Respecto al género, las diferencias se acotan a los IES y a la etapa de 2º ESO. Precisamente, el 58.8% de los alumnos varones de 2º ESO de los IES supeditó su gusto por la primera forma según las resultas generadas, en contraposición a un 25% de las alumnas de 2º ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)} = 3.860$ ,  $p < .050$ ). Respecto al centro escolar, las diferencias se ciñen a los alumnos varones de 2º ESO. El 58.8% de los alumnos varones de 2º ESO de los IES explicó su agrado por la primera forma a partir de los efectos producidos, en comparación a un 25% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)} = 3.860$ ,  $p < .050$ ).

En concreto, la dinámica política la integran nueve elementos: la participación popular (65.9%); la posibilidad de expresar nuestras opiniones (42.1%); la evitación de una autoridad individual y el sometimiento concomitante (19.8%); la producción de buenas ideas –a la vez que justas y útiles– (19.8%); la obtención de acuerdos generales y su aprobación (17.5%); la posibilidad de votar (15.9%); la existencia de derechos entre la ciudadanía (14.3%); la multiplicidad de ideas (11.1%); y el clima de respeto hacia las personas –sus derechos– y decisiones (6.3%). A este respecto, encontramos diferencias

significativas en dos de estos elementos: la participación popular y la obtención de acuerdos generales y su aprobación.

Tabla 5.1. Elementos constitutivos de la dinámica política [%]

	2° ESO	4° ESO	Total
Participación popular	65.1	66.7	65.9
Expresión de opiniones	39.7	44.4	42.1
Evitación de la autoridad individual impositiva	17.5	22.2	19.8
Buenas ideas	22.2	17.5	19.8
Acuerdo popular	20.6	14.3	17.5
Votar	11.1	20.6	15.9
Existencia de derechos	12.7	15.9	14.3
Variedad de ideas	14.3	7.9	11.1
Respeto	7.9	4.8	6.3
N	63	63	126

En primer lugar, la participación reflejó diferencias en relación al centro escolar. El 74.6% de los estudiantes de los IES mentó la participación de la ciudadanía, en comparación a un 57.1% de los estudiantes de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.272$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. El 81.3% de los alumnos varones de los IES citó la implicación de todos los habitantes en la organización interna de la localidad en oposición a un 42.9% de los alumnos varones de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.739$ ,  $p<.050$ ). Tendencia que se acentúa en el caso de las alumnas de 2° ESO. Mientras que el 87.5% de las alumnas de 2° ESO de los IES nombró la participación, solo un 43.8% de las alumnas de 2° ESO de los Colegios la notó ( $\chi^2_{(1)}= 6.788$ ,  $p<.010$ ).

En segundo lugar, la obtención de acuerdos y su aprobación solo evidenció diferencias de acuerdo al centro escolar. Justamente, el 25.4% de los estudiantes de los IES habló del consenso y su aceptación, frente a un exiguo 9.5% de los estudiantes de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 5.507$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que reaparece en el caso de los alumnos varones. El 25.8% de los alumnos varones de los IES se refirió a los pactos y su beneplácito en contraposición a un 6.7% de los alumnos varones de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.075$ ,  $p<.050$ ).

Por otro lado, en cuanto al corolario, es preciso puntualizar que tres fueron las consecuencias listadas por los participantes: el beneficio comunal (43.5%), el contenido popular (39.1%) y la convivencia armoniosa (30.4%). En este sentido, encontramos diferencias significativas en dos estas tres derivaciones: el beneficio comunal y el contenido popular.



Tabla 5.2. Consecuencias de la actividad política para la ciudadanía [%]

	2° ESO	4° ESO	Total
Beneficio comunal	34.8	52.2	43.5
Contento popular	47.8	30.4	39.1
Convivencia armoniosa	30.4	30.4	30.4
N	23	23	46

En primer lugar, los beneficios a la comunidad desvelaron diferencias en función del curso y el centro escolar. Respecto al curso, el 63.6% de los estudiantes de 4° ESO de los IES citó las ventajas que esta organización política podría traer para la comunidad en comparación a un 14.3% de los estudiantes de 2° ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)}=6.512$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 80% de los alumnos varones de 4° ESO de los IES habló de los beneficios comunales, solo un 10% de sus compañeros de 2° ESO de su mismo centro los consideró ( $\chi^2_{(1)}=7.350$ ,  $p<.010$ ). Respecto al centro escolar, las diferencias se limitan a 2° ESO. Concretamente, el 66.7% de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios mencionó la rentabilidad que esta disposición institucional podría tener para la sociedad en contraposición a un 14.3% de los estudiantes de 2° ESO de los IES que también la percibió ( $\chi^2_{(1)}=6.626$ ,  $p<.010$ ). Tendencia que se agudiza en el caso de los alumnos varones. Mientras que todos los alumnos varones de 2° ESO de los Colegios señalaron los beneficios, entre las consecuencias subsiguientes a la actividad política, solo un minúsculo 10% de los alumnos varones de 2° ESO de los IES los apreció ( $\chi^2_{(1)}=10.080$ ,  $p<.001$ ).

En segundo lugar, el contenido popular arrojó diferencias en cuanto al género únicamente. Justamente, estas diferencias se reducen a 4° ESO. El 50% de las alumnas de 4° ESO pronosticó un alborozo generalizado como fruto de esta estructura societal en contraposición a un 9.1% de los alumnos varones de 4° ESO que también lo observó ( $\chi^2_{(1)}=4.537$ ,  $p<.050$ ).

Por último, entre quienes se decantaron por la segunda forma, señalaron la presencia de un jefe carismático como razón principal para sustentar su decisión.

### 5.1.2. El sentido justicia en la política

Todos los adolescentes consideraron la primera forma como la más justa de las dos. Precisamente, cuando teorizan sobre la justicia vemos que esta la entienden en base a tres supuestos diferentes pero complementarios, a saber, la igualdad, la libertad y la armonía social.

La igualdad hace referencia a la disposición ecuménica de la que gozan todos los habitantes de la comunidad. En efecto, son personas dotadas de una capacidad similar para participar en el juego político institucional. De este modo, todos y cada uno de los habitantes tienen potestad para intervenir en los asuntos relacionados con la dirección de su localidad. Dicha autoridad puede ser ejercida de manera directa, o bien indirecta por medio del sufragio. Empero, la igualdad es una tendencia que va más allá de la contribución civil a la sociedad, ya que también atiende otros aspectos de carácter jurídico, como el reconocimiento de los derechos. Es decir, la vocación de igualdad también incluye la posesión general de derechos entre los miembros de la comunidad.

La libertad hace referencia a la independencia de la voluntad individual frente a otras voluntades humanas. Es decir, la persona disfruta de una situación en la que no se encuentra sometida al poder arbitrario de otros o de uno solo. Ciertamente, vive un estado que le permite exteriorizar su inclinación personal en cualquiera de sus manifestaciones y, sobre todo, en el orden social.

La armonía social hace referencia al ambiente saludable que se vive en la sociedad. Un clima donde los conflictos y las guerras están ausentes y donde las decisiones que se toman están encaminadas al bien común. Hablamos de un entorno de cordialidad fruto de los acuerdos alcanzados que son del agrado de sus gentes, precisamente porque su finalidad no es otra que la mejora de la calidad de vida de los miembros de la comunidad.

Así pues, el 97.7% de los adolescentes articuló su concepción de justicia a partir del principio de igualdad, el 34.6% en función de la armonía social y el 12.3% en torno a la libertad. En este sentido, encontramos diferencias estadísticamente en dos de estos tres principios: la armonía social y la libertad.

La armonía social arrojó diferencias conforme al curso escolar. Concretamente, el 44.6% de los estudiantes de 2º ESO mencionó este supuesto en contraposición a un 24.6% de los estudiantes de 4º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 5.744$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en los IES. Mientras que el 54.5% de los estudiantes de 2º ESO de los IES señaló un entorno fundado en el respeto, el bien común y el agrado de todos, este principio solo fue considerado por el 28.1% de los estudiantes de 4º ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 4.670$ ,  $p<.050$ ). Tendencia que reaparece en el caso de los alumnos varones. El 51.5% de los alumnos varones de 2º ESO de los IES se refirió a este contexto bien avenido, frente a un 25% de los alumnos varones de 4º ESO de este mismo tipo de centros ( $\chi^2_{(1)}= 4.826$ ,  $p<.050$ ).

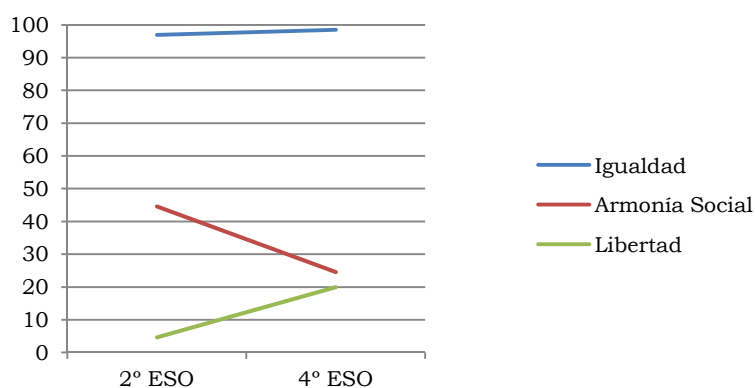


Figura 5.2. Principios que avalan la justicia de la primera forma política (N= 130)

La libertad volcó diferencias de acuerdo al curso y el género. Respecto al curso, el 20% de los estudiantes de 4º ESO imaginó la justicia a partir de la libertad, en comparación a un 4.6% de los estudiantes de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 7.127, p<.010$ ). Diferencia que reaparece en el caso de los alumnos varones. En tanto que el 12.5% de los alumnos varones de 4º ESO mentó la libertad, ninguno de sus homólogos de 2º ESO la consideró ( $\chi^2_{(1)}= 4.395, p<.050$ ). De forma similar, en la muestra general de los Colegios. El 18.2% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios se refirió a la libertad como un valor que refleja la justicia de la primera forma en comparación a un 3.1% de los estudiantes de 2º ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 3.833, p<.050$ ). Respecto al género, el 18.5% de las alumnas aludió a la libertad frente a un 6.2% de los alumnos varones ( $\chi^2_{(1)}= 4.561, p<.050$ ).

Por otro lado, encontramos diferencias significativas en las dos líneas definitorias de la igualdad: la igualdad civil –vinculada con la participación de la ciudadanía– y la igualdad jurídica expresada a través de los derechos.

Tabla 5.3. Naturaleza de la igualdad [%]

	IES	Colegio	Total
Civil	98.4	98.5	98.4
Jurídica	14.5	32.3	23.6
N	60	65	125

La igualdad civil se manifestó de dos formas diferentes, a saber, a través de la participación directa (82.4%) o bien indirecta –por medio del voto– (24.8%) que en algunos casos se concibió como fórmula complementaria a la primera forma de participación. Exactamente, las diferencias se circunscriben a la primera forma: la participación directa. Estas diferencias tienen que ver con el curso y el género de los participantes. Respecto al curso, las diferencias se ciñen a las alumnas. Todas las alumnas de 2º ESO mencionaron la participación directa en comparación al 80.6% de

las alumnas de 4° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 6.440$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se reitera en los IES. Mientras que todas las alumnas de 2° ESO de los IES se fijaron en la participación directa de la ciudadanía como una forma de igualdad, únicamente un 73.3% de sus congéneres de 4° ESO de los IES la mentó ( $\chi^2_{(1)}= 4.331$ ,  $p<.050$ ). Respecto al género, el 90.2% de las alumnas reseñó este medio de intervención civil versus un 75% de los alumnos varones ( $\chi^2_{(1)}= 4.952$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se acentúa en 2° ESO. Si bien todas las alumnas de 2° ESO subrayaron la implicación directa de los habitantes en la dirección de la comunidad como fundamento de la igualdad, solo un 71.9% de los alumnos varones de 2° ESO la indicó ( $\chi^2_{(1)}= 9.870$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se reproduce en los IES. Justamente, todas las alumnas de 2° ESO de los IES aludieron a la participación directa, frente a un 62.5% de los alumnos varones de 2° ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 6.563$ ,  $p<.010$ ).

Tabla 5.4. Especificación de la igualdad civil [%]

	2° ESO	4° ESO	Total
Participación civil directa	85.5	79.4	82.4
Participación civil indirecta	21	28.6	24.8
N	61	62	123

Por último, la naturaleza jurídica nos devolvió diferencias con arreglo al centro escolar. Precisamente, el 32.3% de los estudiantes de los Colegios concibió la igualdad a partir de una base jurídica –reflejada en el reconocimiento de unos derechos entre la ciudadanía–, en comparación a un 14.5% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 5.567$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. El 31.3% de los alumnos varones de los Colegios reparó en la presencia latente de unos derechos frente a un 9.4% de los alumnos varones de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.730$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que vuelve a surgir en 2° ESO. En tanto que el 31.3% de los alumnos varones de 2° ESO de los Colegios adivinó la existencia de derechos como un elemento del que se sirvieron para refrendar la igualdad, ninguno de los alumnos varones de 2° ESO de los IES lo vio ( $\chi^2_{(1)}= 5.926$ ,  $p<.050$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece en la muestra general de 2° ESO. Mientras que el 31.3% de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios fundó la igualdad a partir de los derechos, solo un 9.7% de los estudiantes de 2° ESO de los IES los consideró ( $\chi^2_{(1)}= 4.474$ ,  $p<.050$ ).

### 5.1.3. Denominaciones políticas

Con este telón político se indagó acerca del significado de las dos formas de gobierno descritas en la historia. Hablamos de la democracia y la dictadura como formas de organización política.

### 5.1.3.1. Democracia

Las concepciones de los adolescentes en torno a la democracia, avanzan a partir de cuatro niveles, los cuales describimos a continuación.

#### **Nivel 0.** Indeterminación

La democracia no es reconocida como forma política en la historia. Esta falta de resolución se traduce en un desconocimiento del nombre del tipo de gobierno descrito en la primera parte del escenario. Por tanto, el término democracia nunca es mencionado. En otros casos, esta falta de resolución se acompaña del empleo de otros términos –políticos o ingeniosamente inventados *ad hoc*– con los que se intenta designar al régimen político al que nos referimos. Estas denominaciones erróneas, desde el punto de vista semántico, conducen al fallo al no haber una asociación unívoca entre el término empleado y el significado dado. Precisamente, por usar un vocablo, diferente al de democracia, al que no es atribuible este concepto político. Exactamente, el significado de este léxico no guarda relación alguna con el objeto político expuesto.

Ricardo (13;6) [IES]: “–¿Qué te parece esta historia? *Pues mal, porque si todos respetan las decisiones para organizar la vida, y luego viene alguien que no respeta las de las demás, y él hace lo que quiere, está imponiéndose sobre los demás.* –A ti eso, ¿qué te parece? *Si las decisiones de él son sensatas, a lo mejor es por eso por lo que no les hace caso, pero si son malas decisiones, estaría como haciendo lo que quiere.* –Aquí vemos que hay dos formas de organizar la sociedad: primero, cuando todos se reúnen; y luego, cuando el señor coloca el sillón. ¿Tú sabes cómo se llama la primera forma de organizar la sociedad? *No sé, una diplomacia. No sé.* –¿Qué es diplomacia? *No, a ver, es que cómo se llama, no sé.* –¿No sabes cómo se llama esta primera forma de organizar la sociedad? *No.*”

Ana (14;2) [Colegio]: “–¿Qué te parece esta historia? *Al principio, bien, porque todos tienen opiniones y son aceptadas entre todos, las que creen que son mejores, pero, después, hay un habitante que hace lo que quiere y los otros le siguen y no sé por qué.* –Aquí vemos que hay dos formas de organizar la sociedad: primero, cuando todos se reúnen; y luego, cuando el señor coloca el sillón. ¿Tú sabes cómo se llama la primera forma de organizar la sociedad? *No. Ahora mismo, no me acuerdo.* –¿No te acuerdas de cómo se puede llamar? *No. Lo habré visto en algún libro, pero no me acuerdo.* –Entonces, ¿no sabes cómo se llama esta primera parte de la historia? *Creo que no.*”

#### **Nivel I.** Sistema participativo

La democracia, reconocida y citada ex profeso, se define como una forma de gobierno en la que todos los miembros de la sociedad intervienen en los asuntos públicos de su comunidad. Se habla de la participación directa de la ciudadanía en la esfera pública. Concretamente, este comportamiento político –que manifiesta el pueblo– tiene que ver con el gobierno y el proceso de toma de decisiones. En efecto, la democracia no solo confiere a los individuos la capacidad de legislar, esto es, la potestad para promulgar y

aprobar las leyes que ellos quieren que les gobiernen; sino que también, como piensan algunos, les provee de la facultad de elegir a su soberano.

Este predominio del individuo como unidad –en la organización de su localidad– hace que la vida pública esté bajo su entero control. Es decir, ninguna decisión podrá ser tomada si antes no es debatida y consensuada. Del mismo modo, si se decidiese tener un representante formal, este habría de ser elegido tanto entre, como por, las partes que componen la sociedad. Este caso supone una delegación del poder general, el cual ya no es ejercido de manera inmediata y horizontal, sino a través de la autoridad presidencial. En otros casos, se habla de un gobierno popular, *id est*, de un pueblo que se gobierna a sí mismo sin referencia explícita a ningún tipo de autoridad.

En general, la democracia se imagina como aquel sistema que dota de capacidad de decisión a los individuos, a los cuales convierte en actores de la realidad social. En este sentido, gobernar para el pueblo constituye el objetivo último de la democracia. Justamente, porque todas las decisiones que se tomen irán encaminadas a alcanzar el beneficio comunal. De ahí que el bien de la sociedad civil se convierta en el fin de cualquier de cualquier norma emitida. De este modo, la democracia se percibe como un entorno político asambleario donde impera el diálogo: un espacio en el que todos se reúnen y discuten los problemas hasta alcanzar el consenso.

La democracia, por tanto, es un producto humano encarnada en la participación real del individuo. Un régimen que concibe al individuo como un sujeto políticamente activo, autónomo y con la libertad necesaria para decidir acerca de su comunidad.

**Armando (13;5) [Colegio]:** “–¿Qué te parece esta historia? *Que al principio se hacía como antiguamente, se reunía la gente en las plazas para tomar las decisiones. Pero más tarde, una persona ha hecho una dictadura, hace lo que le apetece, o sea, lo que cree conveniente, y todos están obligados a hacerle caso.* –Esta segunda parte te parece una dictadura. Y esta primera parte, ¿qué puede ser? *Una democracia.* –¿Por qué te parece una democracia? *Porque cada uno opina y, entre todos, en común, realizan la ley, toman decisiones.* –¿Qué es una democracia? *Una política en la cual tú puedes opinar, puedes, junto con todos, elegir, tomar las decisiones.* –¿Cuál de las dos formas de organizar esa sociedad te gusta más? *La democracia.* –¿Por qué? *Porque puedes opinar y, si te parece algo correcto, opinas sobre ello y puedes hacerlo. Sin embargo, en la dictadura no puedes opinar, solo hace las normas una persona.* –¿Crees que una es más justa que la otra? *Sí.* –¿Cuál te parece más justa? *La primera.* –¿Por qué? *Porque todos toman las decisiones entre todos. Sin embargo, en la segunda, no. En la segunda, uno hace lo que cree conveniente y ya está, y los demás están obligados a cumplirlo.* –¿A quién beneficia cada una de estas dos formas? *La primera beneficia a todos, y la segunda puede beneficiar a todos, pero según lo crea una sola persona.*”

**Paloma (15;8) [IES]:** “–¿Qué te parece esta historia? *Pues, al principio, es una democracia, porque se toman las decisiones entre todos y es todo en común. Pero cuando el señor empieza a tomar las decisiones él, nadie le lleva la contraria, supongo que por miedo a que les deje de lado. No sé. Es que puede tener consecuencias.* –Me has dicho que la primera forma te parece una democracia. *Sí.* –¿Por qué? *Pues porque las*

*decisiones se toman entre todos, o sea, lo decide el pueblo, o sea, no se hace nada sin la aprobación del pueblo. –¿Qué es para ti una democracia? Es una forma de gobierno donde el pueblo elige su representante, que sería el presidente del Gobierno, y el presidente decide hacer cosas, pero no las puede hacer sin la aprobación del pueblo. –¿Cuál de las dos formas de organizar esa sociedad te gusta más? La primera. –¿Por qué? Porque, si tú estuvieses en el lugar del pueblo, no te gustaría que ahora uno, por ahí, te dijera: «Yo mando, y hacéis lo que yo os digo u os mando todos a la cárcel», por ejemplo. Es mejor, aunque tú no estés del todo de acuerdo con las decisiones que se tomen en el pueblo, pero siempre serán, al fin y al cabo, lo mejor para el pueblo. Se elige lo que es mejor. –¿Crees que una es más justa que la otra? Sí. –¿Cuál? La primera. –¿Por qué? Porque se tienen en cuenta las decisiones que se toman entre todos. Y la segunda no es justa por eso, por el simple hecho de que una persona dice: «Yo mando y vamos a hacer esto y esto». Se tiene que cumplir y punto. Y eso no es así. –¿A quién crees que beneficia cada una de estas dos formas de organizar la sociedad? La primera beneficia a todos, porque se supone que se toman las decisiones que sean mejores para el pueblo en general. Y la segunda solo beneficia al dictador por decirlo de alguna manera, y al que él elija de sus discípulos, pero el pueblo no se beneficia en nada, porque es como si no formara parte de la ciudad, qué más da que ellos digan algo si no se va a cumplir.»*

## **Nivel II.** Sistema con garantías jurídicas

La democracia, revelada de manera manifiesta, se resuelve como aquella forma de gobierno en la que el pueblo expresa su voluntad a través del voto. Además, este sistema político le confiere al individuo una serie de prerrogativas. Es decir, derechos, civiles y políticos, y libertad. Dichas garantías –otorgadas condescendentemente por el régimen– dispensan al individuo de la capacidad política necesaria para participar en la organización política de su comunidad. Unos derechos de alcance universal, pues todas las personas insertas en el orden social pueden disfrutar de ellos. De ahí que la democracia preconice el marco político idóneo para su promoción y respeto, en el que no solo caben públicamente los derechos y libertades fundamentales, sino también su respaldo y reconocimiento institucional.

En este escenario político, el gobernante –en este caso la autoridad presidencial– atiende y considera dichos derechos, facilitando cauces para su ejercicio y expresión pública. Entre estas garantías, se destaca el derecho a la palabra, una facultad que permite al sujeto intervenir en el proceso de toma de decisiones de su localidad. Un proceso que se efectuará a través del sufragio. En este proceso se dirimirán tanto las leyes que regulen la vida regional –y persigan el bien de la sociedad–, como la elección de los cargos públicos de la comunidad.

Por tanto, la democracia convierte al sujeto –por duplicidad– en cuerpo legislativo y electoral, participando en el vida pública, ya sea designando a sus representantes o redactando leyes. Así, votación, libertad y derecho –sin menoscabo de entender los primeros dentro del segundo– son los dos elementos capitales que, en este nivel, dan significado a la democracia.

Daniela (16;0) [Colegio]: “¿Qué te parece esta historia? *Me parece que es otra vez como una dictadura, porque, al principio, en el pueblo todos se sentaban y tomaban cada uno las leyes y se ponían de acuerdo, y, de repente, a uno que no le parece bien, se sienta enfrente y, por lo que sea, les amenaza. Entonces, tienen que seguir sus opiniones o sus razones y, si no lo hacen, te matan o te condenan.* –¿Qué parte de la historia te parece una dictadura? *La segunda.* –La segunda forma es una dictadura y la primera, ¿qué es? *Es más parecido a una democracia.* –¿Por qué te parece una democracia? *Porque ellos han puesto unas leyes y las han aprobado y las han respetado por todo el mundo, les parece bien a todo el mundo, y cada uno ha podido votar una cosa, pero luego pues lo que sale mayor sale a favor, es lo que mejor le parece a la mayoría y se queda lo que es.* –¿Qué es una democracia? *Es un tipo de gobierno en el que el pueblo tiene derecho a voto, y a opinar sobre quién quiere que le gobierne y las leyes, y no hay una persona que les mande a todos, sino que simplemente hay un Gobierno con unos ministros y con un presidente y son los que llevan los cargos políticos.* –¿Cuál de estas dos formas de organizar la sociedad te gusta más? *La primera.* –¿Por qué te gusta más la primera? *Porque en la primera hay más derechos, cada uno puede opinar como él quiere, que creo que es fundamental cuando hay libertad. Y en la segunda, todos están bajo el poder de otro, que no hay para nada libertad, y, no sé, igual la gente no es tan feliz como si lo fuese en una democracia.* –¿Crees que una es más justa que la otra? *Sí.* –¿Cuál? *La democracia es más justa porque toda la gente ha podido dar su voto, su opinión, y en la dictadura, no, se ha puesto una persona y tienes que decir que sí.* –¿A quién beneficia cada una de estas dos formas? *Pues la democracia yo creo que beneficia más al pueblo, porque estamos en libertad, no somos condenados por ningún tipo de opinión si no nos gusta. La dictadura favorecerá al dictador.*”

Jacobo (16;2) [Colegio]: “¿Qué te parece esta historia? *Pues que, al principio, todo va bien, pero al final acaba siendo una dictadura y uno se impone a los demás.* –Y la primera parte de la historia, ¿cómo la podríamos llamar? *Una democracia, todos votan lo que quieren.* –¿Qué es una democracia? *Pues que todo el mundo tiene el mismo derecho, puede votar y elegir lo que él quiera, sin ser obligado a hacer nada.* –¿Qué cosas puede elegir el ciudadano en una democracia? *Su representante; por ejemplo, el partido político que más le interesa, no tiene por qué estar obligado a votar a uno.* –¿Cuál de estas dos formas de organizar la sociedad te gusta más? *La primera.* –¿Por qué? *Porque en la primera tenemos todos los mismos derechos; en la segunda, no.* –¿Tú crees que una forma de organizar la sociedad es más justa que la otra? *Sí.* –¿Cuál te parece más justa? *La democracia.* –¿Por qué? *Porque tenemos todos los mismos derechos y elegimos lo que queremos.* –¿A quién crees que beneficia cada una de estas dos formas de organizar la sociedad? *Pues la primera nos beneficia a todos nosotros, y la segunda solamente beneficia a un individuo.* –¿Por qué crees que la primera nos beneficia a todos? *Porque todos somos iguales, y en la segunda, no; en la segunda, él es superior a los demás.*”

### **Nivel III.** Sistema de división de poderes

La democracia, identificada específicamente, es entendida como aquel sistema político en el que la estructura y el funcionamiento de los poderes públicos se hallan divididos. Se habla de los tres poderes del Estado: el Poder Legislativo, Ejecutivo y Judicial. Dichos poderes se conciben de manera independientes entre sí. De ahí que los cargos adheridos a cada poder sean ocupados por sirvientes públicos diferentes. Igualmente, cada poder estatal tiene una encomienda diferente. Así, el Poder Legislativo – encabezado por el Parlamento– tiene la misión de formular las leyes; el Ejecutivo –



encarnado en el presidente del gobierno– tiene la función de gobernar el país y además hacer que se cumpla la ley; y el Judicial –compuesto por jueces y tribunales– se encarga de enjuiciar a los individuos que transgreden el Derecho positivo.

Como en los niveles anteriores, esta forma de gobierno busca siempre el favor de la sociedad. Tampoco se olvida su talante social. La democracia es un régimen que confiere a la ciudadanía el poder de decidir cómo organizar políticamente su comunidad. Es decir, puede expresar su parecer acerca de quién quiere que le gobierne, lo cual se fragua a través de consultas populares institucionalizadas donde la ciudadanía participa en procesos electorales con cierta regularidad. Del mismo modo, la democracia crea un Estado con condiciones jurídicas universales, a saber, derechos y libertad.

Ismael (15;9) [Colegio]: “–¿Qué te parece esta historia? *Pues una persona, que tiene buenas ideas para el pueblo, comienza trabajando para el pueblo. Cuando se da cuenta de que puede tener un poder mayor que todos los ciudadanos, se considera a sí mismo como la persona más importante del pueblo y comenzará a hacer una dictadura.* –Esta segunda parte te parece una dictadura y la primera parte, ¿cómo la podríamos llamar? *Es que la época parece que está cambiada de tiempo. Lo primero que viene suele ser una dictadura, cuando muere el dictador o cuando empieza a pasar mal situación el país, se consigue formar un Gobierno en el que se puedan desintegrar los tres poderes y que el Ejecutivo controle al Legislativo y el Judicial controle a los otros dos, y todo pueda trabajar en orden. Así, en España, por ejemplo, puede haber el Poder Legislativo, Ejecutivo y Judicial. Mientras que, cuando estaba Franco, en el 39 hasta el 75-76, era una dictadura. Entonces, no se podían considerar los derechos de las personas, no podía haber diferentes ramas de poderes.* –Entonces, esta primera parte de la historia, ¿cómo la podríamos llamar? *Una democracia.* –¿Por qué te parece una democracia? *Porque democracia significa ‘el poder está en el pueblo’, y en la plaza esta se reúne todo el pueblo. Entonces, los ciudadanos votan sus leyes para el bien del pueblo, para el bien que les conviene. Por eso, me parece que el poder está en el pueblo, porque eligen ellos mismos sus propias leyes y normas.* –¿Qué es una democracia? *Una forma política en la que el Poder Legislativo, el poder de elegir a las personas que forman parte del Poder Legislativo está en el pueblo. Es decir, el pueblo tiene el poder sobre formar las leyes. Además, si el poder político que yo voté, que está gobernando, no me gusta cómo lo está haciendo, puedo provocar huelgas para que se consigan abolir estas malas decisiones que tiene el presidente.* –¿Cuál de estas dos formas de organizar la sociedad te gusta más? *La democracia porque todos los poderes no recaen en una persona, recaen en el pueblo, entonces es más igual, más democrático, que se repartan los poderes. Si a mí me gusta trabajar de juez y estoy en una dictadura y tengo otros pensamientos que no le gustan al dictador, no me va a dejar trabajar de juez. Si yo estoy trabajando con Franco, que era de ‘derechas’, si echa a todos los ‘rojos’ de España y yo soy juez, y considero que los ‘rojos’ pueden volver del exilio, me va a decir Franco que no, no; que tú te vas también del país por ser ‘rojo’. Entonces, en una democracia si yo soy juez, podré tomar mis propias decisiones porque el Poder Judicial está apartado del resto de poderes.* –¿Qué poderes hay? *Hay tres poderes: el Legislativo que es el que nombra las leyes; su jefe es el jefe de Gobierno. Luego, el Ejecutivo, que es el que está controlando a los ciudadanos y al Legislativo. Y, luego, está el Judicial, que está apartado de todos, que son los jueces, que son los que castigan si lo has hecho mal, la gente que no haya cumplido los deberes.* –¿Crees que una forma de organizar la sociedad es más justa que la otra? *Sí, la democracia.* –¿Por qué? *Porque el poder está en el pueblo, y, en la dictadura el poder está en una persona.* –¿A quién crees que beneficia cada una de estas dos formas de

organizar la sociedad? *La democracia beneficia al pueblo, y, además del pueblo, beneficiará a la gente que trabaja para la política, estas personas lo que intentarán será conseguir un beneficio para el pueblo. Mientras que en la dictadura, igual sí que intenta conseguir un beneficio para el pueblo, para el pueblo que él cree que es el pueblo. Franco lo que intentó fue conseguir beneficios para el pueblo que era de ‘derechas’, no para el pueblo que era de ‘izquierdas’, porque a él le parecía que ese pueblo era inferior a él.*”

Lorenzo (16;3) [IES]: “-¿Qué te parece esta historia? *La primera parte, en la que todos se reunían y tomaban las decisiones en conjunto, sería lo que corresponde a una democracia. Simplemente que no había un representante, como hay, en este caso, el presidente del Gobierno o todos sus ministros, ya que, como eran núcleos pequeños de población comparados con los que hay en la actualidad, pues podían tomar las decisiones sin que haya un representante, como puede ser el caso ahora, en la actualidad, de las democracias de España, Reino Unido, Francia. Sin embargo, la segunda parte en la que él mismo se autoimpone y hace caso omiso a los consejos de todos sus compañeros, que han sido, hasta el momento, todos sus vecinos, podría considerarse una dictadura, ya que él impone las leyes, impone las decisiones que se van a tomar. Sin embargo, todos, como suele ocurrir en las dictaduras, le hacen caso quizás por el miedo a lo que les pueda suceder o porque siempre es el que ha tenido las mejores ideas, pues le vamos a seguir. Sin embargo, yo creo que se tendrían que plantear que, si él quiere asumir el poder, entre todos deberían tomar la decisión: «Vale, tú accedes al poder, pero tú debes escuchar nuestros consejos y entre todos elaborar las mismas soluciones que hemos hecho hasta ahora».* -¿Por qué te parece la primera forma una democracia? *Porque entre todos, entre todo el conjunto de la población, escogen las decisiones, elaboran las leyes, todas las actuaciones que van a realizar. Sin embargo, en la segunda, como solo es uno el que toma esas decisiones, se consideraría una dictadura.* -¿Qué es una democracia? *Sería una determinada región, gobernada por una serie de representantes escogidos por todos los ciudadanos mediante sufragio, en la que toman las decisiones, bueno, que les delegan el poder sus ciudadanos a esos representantes escogidos y ellos son los que toman las decisiones que deben ser beneficiosas y respetadas e iguales para todos los ciudadanos, que deben aceptarles en mayor o menor grado.* -¿Qué es el sufragio? *Es la capacidad, el derecho a voto que tiene cualquier persona.* -¿Cuál de las dos formas de organizar esa sociedad te gusta más? *Me gusta más la primera porque todos los habitantes, todos los ciudadanos, pueden tomar las decisiones entre todos. Por tanto, me parece que son decisiones más justas porque han sido deliberadas, han podido ser suprimidos ciertos aspectos y se han introducido algunos nuevos para mejorarla y que sea agradable a todos los ciudadanos.* -¿Qué quiere decir que ha sido deliberada? *Que se ha reflexionado sobre ello, que se ha pensado sobre las diferentes consecuencias que puede tener y se ha buscado la mejor solución para que sea una buena decisión, una buena ley, una buena actuación.* -¿Crees que una forma de organizar la sociedad es más justa que la otra? *Yo considero que la primera puede ser más justa, ya que participan todos a la hora de tomar las decisiones. Sin embargo, en la segunda forma de gobierno, solo es uno el que las elabora y el que decide qué decisión va a tomar, y todos le hacen caso, pero igual le hacen caso por miedo, como ya he dicho antes, o bien por indiferencia, no sé.* -¿A quién beneficia cada una de estas dos formas de organizar la sociedad? *La primera forma de organizar la sociedad, yo creo que beneficia al conjunto de la población, mientras que la segunda, en principio, beneficia al que está al mando del Gobierno, y, dependiendo de las decisiones que tome, a un sector de la población, a otro, dependiendo de la decisión que elija.* -¿Por qué crees que la primera forma beneficia a todos? *Porque son decisiones que se han tomado entre todos, como ya he dicho, deliberado; por lo que, en un principio, las decisiones deberían ser justas para toda la población. Sin embargo, en el segundo modo de gobierno serían decisiones que solo son escogidas por una persona y no tienen por qué ser aceptadas por todas, aunque, en este caso lo sean, quizás porque tenía buenas ideas e igual lo hace también, digamos, pensando en el favor de todos; pero, en otros países o*

*en otras circunstancias, podrían ser decisiones que le beneficiasen a él, a su familia, a su entorno conocido. Yo creo que todos deberían ponerse de acuerdo para realizar una votación cada año, cada cuatro años, como ocurre en este país, o cada cierto periodo de tiempo, pues, si no están de acuerdo con las decisiones que tome esta persona, poder suplantarle, cambiar el poder. –¿Por qué? Porque cuando se hace la división de poderes, para que no recaiga en la misma persona todo el poder, y pueda controlar todo el país a sus anchas, como prefiera, puede tener rencor hacia alguna persona y puede perjudicarla tanto judicialmente o económicamente. –Cuando me hablabas de división de poderes, ¿a qué te referías? En un Estado hay una división de poderes: el Judicial, el Ejecutivo y Legislativo. El Ejecutivo, que recae en el Gobierno; el Legislativo, que es elegido por las Cortes, las leyes que se van a tomar; y el Judicial, que es el poder que tienen los jueces y los tribunales de Justicia. –¿Me lo puedes explicar? Pues el Ejecutivo está formado por el Gobierno y son aquellas personas que toman las decisiones que van a afectar a la población, qué actuaciones van a realizar, mientras que el Legislativo está formado por las Cortes y ellos eligen y elaboran las leyes que afectan a todos los ciudadanos, incluidos ellos mismos, el Gobierno; y los tribunales de Justicia, que son los encargados de aplicar las leyes y las diferentes actuaciones que lleva el Gobierno, las califican como constitucionales o no constitucionales, al igual que las leyes, deben ser aprobadas por los tribunales de Justicia, en este caso, el Constitucional. Luego también había un tribunal europeo, siempre y cuando no estuvieses de acuerdo con las decisiones que tomasen los tribunales de España hasta la máxima autoridad, podrías acudir a él para ver si cambia la sentencia o cosas así.”*

Nuestros datos revelan que el 46.9% de los adolescentes entiende la democracia como un sistema participativo mediado por el sufragio y la promoción de derechos –nivel II– frente a un 40.8% que se posicionó en un nivel 0 –resultándole desconocida esta forma de gobierno o bien, dándole otro apelativo–, 7.7% que la imaginó como un sistema político de contribución popular elemental –nivel I– y un 4.6% como una forma de gobierno en la que los tres poderes del Estado se encuentran divididos –nivel III– ( $\chi^2_{(3)}= 75.108$ ,  $p<.001$ ). En este sentido, encontramos diferencias significativas en función del curso y el centro escolar.

Tabla 5.5. Concepción de democracia [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Nivel 0	56.9	24.6	40.8
Nivel I	9.2	6.2	7.7
Nivel II	33.8	60	46.9
Nivel III		9.2	4.6
N	65	65	130

Respecto al curso, mientras que el 60% de los estudiantes de 4º ESO se posicionó en un nivel II, atribuyendo a la democracia principios civiles y políticos –como la libertad, los derechos y el voto–, el 56.9% de los estudiantes de 2º ESO no reconoció la democracia como forma de gobierno descrita en la historia ( $\chi^2_{(3)}= 19.458$ ,  $p<.001$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Exactamente, el 62.5% de los alumnos varones de 4º ESO se clasificó en un nivel II, un 15.6% en el nivel III y otro 15.6 en el nivel 0 frente a un 48.5% de los alumnos varones de 2º ESO que no

identificó la democracia, colocándose en un nivel 0, y un 42.4% que la imaginó como una organización política con garantías jurídicas –propia del nivel II– en tanto que un 9.1% la ideó como un sistema participativo simple y ninguno como una estructura en la que los poderes políticos se hallan divididos ( $\chi^2_{(3)}= 12.008$ ,  $p<.010$ ). Tendencia que se acentúa en los alumnos varones de los Colegios. El 81.3% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios se posicionó en un nivel II, y un 18.8% en un nivel III, en contraposición a un 68.8% de los alumnos varones de 2° ESO que se situó en un nivel II, un 18.8% en un nivel 0 y ninguno en el nivel III ( $\chi^2_{(3)}= 8.167$ ,  $p<.050$ ). Igualmente, estas diferencias reaparecen en el caso de las alumnas. En tanto que el 57.6% de las alumnas de 4° ESO concibió la democracia como una forma de gobierno asentada en valores civiles y políticos (libertad, derechos y votaciones) propias del nivel II, un 6.1% como sistema de interacción política mundo –nivel I– y un 3% basado en la disgregación de los poderes públicos –nivel III–, el 65.6% de las alumnas de 2° ESO no descubrió la democracia en el relato –emplazándose en un nivel 0– y un 25% la definió como un sistema con garantías jurídicas –nivel II– a la vez que, un 9.4% la significó como una forma de implicación colectiva monda –nivel I– ( $\chi^2_{(3)}= 8.793$ ,  $p<.050$ ). Tendencia que se acentúa entre las alumnas de los Colegios. Precisamente, el 82.4% de las alumnas de 4° ESO de los Colegios habló de la democracia como una forma de gobierno en la que la ciudadanía interviene libremente en la esfera pública, a través del voto, y tiene derechos –nivel II– y un 5.9% que la vio como un sistema en el cual los poderes del Estado están segmentados –nivel III– a la par que un 11.8% no la evocó –nivel 0– en oposición a un 50% de sus compañeras de 2° ESO de su mismo centro que se ubicó en un nivel 0 y un 37.5% en un nivel II junto con otro 12.5% que se colocó en un nivel I, señalando que era una forma de gobierno en la que todos podían tomar parte en la elección de sus representantes y/o en la toma de decisiones de carácter normativo ( $\chi^2_{(3)}= 9.779$ ,  $p<.050$ ). Asimismo, estas diferencias reaparecen en la muestra general de los Colegios. Exactamente, el 81.8% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios se ubicó en un nivel II y un 12.1% en el nivel III en comparación a un 53.1% de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios que lo hizo en un nivel II, un 34.4% en el nivel 0 y ninguno en el nivel III ( $\chi^2_{(3)}= 16.492$ ,  $p<.001$ ).

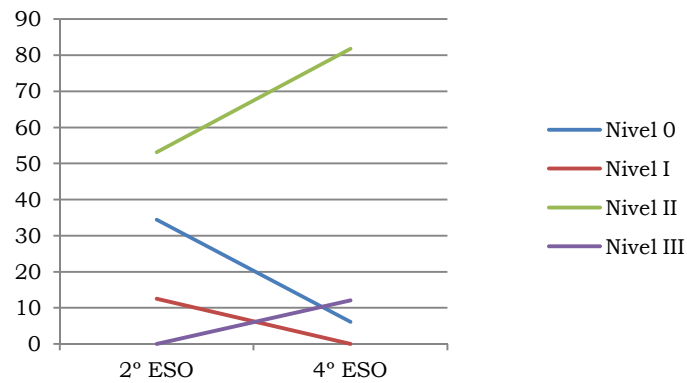


Figura 5.3. Noción de democracia entre los estudiantes de los Colegios (N= 65)

De manera similar, pero con menor intensidad, estas diferencias se repiten en los IES. En efecto, el 37.5% de los estudiantes de 4º ESO de los IES se emplazó en un nivel II y un 43.8% en el nivel 0, en tanto que un 78.8% de los estudiantes de 2º ESO de los IES se situó en un nivel 0, un 15.2% en el nivel II y un 6.1% en el nivel I ( $\chi^2_{(3)}= 9.136$ ,  $p<.050$ ).

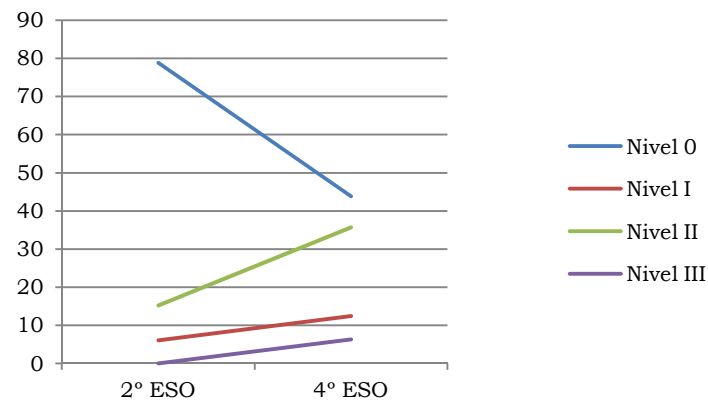


Figura 5.4. Noción de democracia entre los estudiantes de los IES (N= 65)

Respecto al centro, el 67.7% de los estudiantes de los Colegios se localizó en un nivel II y un 6.2% en un nivel III en oposición a un 61.5% de los estudiantes de los IES que no reconocieron la democracia –nivel 0– o bien, la entendieron como una forma de gobierno basada en la libertad, los derechos y el sufragio –nivel II– ( $\chi^2_{(3)}= 26.772$ ,  $p<.001$ ).

Tabla 5.6. Concepción de democracia [%]

	IES	Colegio	Total
Nivel 0	61.5	20	40.8
Nivel I	9.2	6.2	7.7
Nivel II	26.2	67.7	46.9
Nivel III	3.1	6.2	4.6
N	65	65	130

Además, esta diferencia se repite en el caso de los alumnos varones. Justamente, el 75% de los alumnos varones de los Colegios se localizó en un nivel II, el 6.3% en un nivel I y un 9.4%, por duplicado, en el nivel 0 y III en contraposición a un 54.5% de los alumnos varones de los IES que se ubicó en un nivel 0, un 30.3% en el nivel II, un 9.1% en el nivel I y un 6.1% en el nivel III ( $\chi^2_{(3)}= 16.868$ ,  $p<.001$ ). Igualmente, esta diferencia –entre los alumnos varones– se reitera en 2° ESO. Mientras que el 68.8% de los alumnos varones de 2° ESO de los Colegios se categorizó en un nivel II, un 12.5% en el nivel I y solo un 18.8% en el nivel 0, el 76.5% de los alumnos varones de 2° ESO de los IES se emplazó en un nivel 0, un 5.9% en el nivel I y meramente un 17.6% en el nivel II ( $\chi^2_{(2)}= 11.135$ ,  $p<.010$ ). También en 4° ESO. En tanto que, el 81.3% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios se colocó en un nivel II y un 18.8% en un nivel III, el 43.8% de los alumnos varones de 4° ESO de los IES se dispuso en el nivel II, un 31.3% en el nivel 0 y un 12.5% –por duplicado– en el nivel I y en el nivel III respectivamente ( $\chi^2_{(3)}= 9.000$ ,  $p<.050$ ). Asimismo, estas diferencias se reproducen en el caso de las alumnas. El 60.6% de las alumnas de los Colegios explicó la democracia a partir del voto y los derechos –nivel II–, un 3% como un sistema articulado en tres poderes estatales diferenciados –nivel III–, un 6.1% como un Gobierno participativo –nivel I– y un 30.3% que no la reconoció –nivel 0– en comparación a un 68.8% de las alumnas de los IES que no identificó la democracia en la narración –nivel 0–, un 21.9% que la significó como una forma de gobierno con garantías jurídicas –nivel II– y un 9.4% que la vio como un sistema político de intervención popular elemental –nivel I– ( $\chi^2_{(3)}= 11.947$ ,  $p<.010$ ). Tendencia que reaparece en 4° ESO. En efecto, el 82.4% de las alumnas de 4° ESO de los Colegios se ubicó en un nivel II, un 5.9% en un nivel III y solo un 11.8% en un nivel 0 en oposición a un 56.3% de las alumnas de 4° ESO de los IES que se colocó en un nivel 0, un 31.3% en un nivel II y un exiguo 12.5% en el nivel I, entretanto que ninguna lo hizo en el nivel III ( $\chi^2_{(3)}= 11.698$ ,  $p<.010$ ). Paralelamente, estas diferencias se reiteran en la muestra general de 2° ESO. El 53.1% de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios se posicionó en un nivel II en comparación a un 78.8% de los estudiantes de 2° ESO de los IES que se ubicó en un nivel 0 ( $\chi^2_{(2)}= 13.281$ ,  $p<.001$ ).

Tabla 5.7. Noción de democracia entre los estudiantes de 2º ESO [%]

	IES	Colegio	Total
Nivel 0	78.8	34.4	56.9
Nivel I	6.1	12.5	9.2
Nivel II	15.2	53.1	33.8
N	33	32	65

Igualmente, esta diferencia se reitera en la muestra general de 4º ESO entre ambos centros. Mientras que el 81.8% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios se ubicó en un nivel II y un 12.1% en un nivel III, el 43.8% de los estudiantes de 4º ESO de los IES se colocó en un nivel 0 y un 37.5% en un nivel II ( $\chi^2_{(3)}= 19.425$ ,  $p<.001$ ).

Tabla 5.8. Noción de democracia entre los estudiantes de 4º ESO [%]

	IES	Colegio	Total
Nivel 0	43.8	6.1	24.6
Nivel I	12.5		6.2
Nivel II	37.5	81.8	60
Nivel III	6.3	12.1	9.2
N	32	33	65

### 5.1.3.2. Dictadura

Las concepciones de los adolescentes acerca de la dictadura, al igual que en la democracia, avanzan a partir de cuatro niveles.

#### **Nivel 0.** Indeterminación

La dictadura no es reconocida como forma política en la historia. Esta falta de resolución se traduce en un desconocimiento del nombre del tipo de gobierno descrito en la segunda parte del escenario. Por tanto, el término dictadura nunca es mencionado. En otros casos, esta falta de resolución se acompaña del empleo de otros términos –políticos o ingeniosamente inventados *ad hoc*– con los que se intenta designar al régimen político al que nos referimos. Estas denominaciones erróneas, desde el punto de vista semántico, conducen al fallo al no haber una asociación unívoca entre el término empleado y el significado dado. Precisamente, por usar un vocablo, diferente al de dictadura, al que no es atribuible este concepto político. Exactamente, el significado de este léxico no guarda relación alguna con el objeto político expuesto.

*Carmelo (13;10) [IES]: “–¿Qué te parece esta historia? Pues mal, porque solo elige una persona las leyes y no toda la ciudad. Sin embargo, los habitantes lo aprueban, pero colocan un sillón en medio de la plaza. –¿Por qué te parece mal? Porque el sillón lo ha elegido una persona, no lo han elegido todos. Tendrían que elegirlo todos para colocar el sillón. –Aquí vemos que hay dos formas de organizar la sociedad: primero, cuando todos se reúnen; y, luego, cuando el señor coloca el sillón. ¿Tú sabes cómo se llama esta*

segunda forma de organizar la sociedad? *No.* –¿No sabes qué forma de gobierno puede ser? *No.* –¿Hay algún país donde las decisiones las tome una única persona sin tener en cuenta al resto, como nos cuenta la segunda parte de la historia? *No sé.* –¿Tú crees que hay algún país en la actualidad donde ocurra esto? *No sé.*”

Rosana (13;11) [IES]: “–¿Qué te parece esta historia? *No me parece correcta.* –¿Por qué? *Porque el habitante que decide hacer él sus normas y no respeta a los demás, pues no se lo merece, porque también hay que tener en cuenta a los demás ciudadanos.* –Aquí vemos que hay dos formas de organizar la sociedad: primero, cuando todos se reúnen; y, luego, cuando el señor coloca el sillón. ¿Tú sabes cómo se llama esta segunda forma de organizar la sociedad? *La segunda no me acuerdo.* –¿No sabes cómo se puede llamar? *No.* –¿Hay algún país donde las decisiones las tome una única persona sin tener en cuenta al resto? *Sí.* –¿En dónde? *En países con culturas diferentes.* –¿A qué te refieres con culturas diferentes? *Cuéntame. Que piensen que sólo uno lo hace bien y él mismo decida hacerlo por su propia mano.* –¿Tú conoces algún país de esos, donde solo hay una persona que elabora las normas y no tiene en cuenta al resto? *Conocerlo, no, pero sé que les hay.* –¿Conoces el nombre de alguno de ellos? *Es que no sé muy bien cuáles son.*”

### **Nivel I. Sistema autocrático**

La dictadura, reconocida en muchos casos de manera espontánea, es definida como un sistema político arbitrariamente instituido. Precisamente, por el modo en el que el soberano, en este caso el dictador, accede al poder. Un soberano que no es creado por los ciudadanos, pues su jura no ha sido sometida a consulta popular. El actor político, de manera independiente y sin plebiscito alguno, se autoproclama líder político de la comunidad. En otros casos, esta entrada no se hace en solitario, sino que es auspiciada por otros agentes sociales o institucionales, a saber, las fuerzas armadas de la nación. La participación del ejército en el ascenso del sátrapa al poder hace de esta campaña militar una forma de *coup d'État* victoriosa que garantiza la toma de poder al aspirante. Una toma de poder, unilateral o armada, que se asocia en ambos casos con la colocación del sillón.

El dirigente detenta el poder con un único fin: su propio beneficio personal. De ahí que su política raramente se oriente a alcanzar el bien de la sociedad. Principios como el bien común o el interés de la nación no son contemplados en sus fallos. La ambición le hace diseñar una hoja de ruta inclinada a satisfacer únicamente sus deseos y caprichos individuales. Este ejercicio político lo efectúa el dictador en solitario. En este sentido, la dictadura es entendida como el gobierno autoritario de uno solo. El dictador, como depositario de la autoridad, es quien ostenta todo el poder. Un poder que se concibe como absoluto e ilimitado. Un monopolio que le permite tomar decisiones y promulgar leyes sin contar con la aprobación de los demás. Luego, el ordenamiento jurídico es confeccionado en solitario. Un compendio de reglas y normas a las que las personas se someten forzosamente bajo coacción.



En suma, el dictador es una figura institucional a la que la población debe obediencia absoluta. Para ello, emplea métodos despóticos de control político y social. De este modo, se presenta como un individuo sin escrúpulos morales, el cual intimida y persigue a los disidentes a través de sus sirvientes: la Policía y la Milicia. Una práctica que, oprime y siembra el pánico entre la ciudadanía, por el carácter desproporcionado de las penas que conlleva cualquier tipo de desobediencia o rebelión. Se habla de sanciones que van desde las encarcelaciones hasta las ejecuciones. Un régimen que intenta mitigar cualquier manifestación contraria al dictador por medio del terror.

*Claudia (13;8) [Colegio]: “-¿Qué te parece esta historia? Mal. -¿Por qué? Porque me parece bien que se organizaran todos y hagan las normas de la ciudad, y ahora coja este, hombre o mujer, y se ponga de dictador a dictar las normas y a pasar de todo el mundo. -¿Por qué te parece un dictador? Porque se cree superior y dicta las normas, sin importarle lo que les parezca a toda la gente, o lo que les vaya a traer como consecuencias. -Entonces, esta segunda forma de organizar la sociedad ¿cómo se podría llamar? Dictadura. -¿Por qué se caracteriza una dictadura? Porque el dictador es el que manda, te guste o no, y si no puedes ser castigado mal. -¿A qué te refieres con ser castigado mal? Pues que te lleve a la cárcel, que te quiten lo que tienes, que te quedes sin casa, que hagan daño a tu familia. -¿Cuál de las dos formas de organizar esa sociedad te gusta más? La democracia. -¿Por qué? Porque es mejor para todos los ciudadanos, y porque la gente puede expresar lo que quiere que haya en donde vive ella. -¿Crees que una es más justa que la otra? Sí. -¿Cuál te parece más justa? La primera. -¿Por qué? Porque, en la segunda, una persona se impone y la tienes que hacer caso te guste o no, y no tienes ninguna posibilidad de aportar tu opinión; vamos, nada. -¿A quién beneficia cada una de estas dos formas? La primera, a toda la gente que, o sea, a los ciudadanos, a todos los que viven en el sitio este. La segunda, al que manda, y a los que él pueda elegir para que le sigan, y les dé algún privilegio. -¿Hay algún país donde las decisiones las tome una única persona sin tener en cuenta al resto? Cuba. -¿Qué sucede ahí? Que Fidel Castro dicta normas y la gente tiene que hacerle caso, le guste o no.”*

*Alonso (14;1) [Colegio]: “-¿Qué te parece esta historia? Pues que se parece a la nuestra. -¿A la nuestra? Sí, a la del Gobierno. -¿A la del Gobierno? A antes del Gobierno, a la Edad Media, por ahí. -¿Por qué? Porque, al principio, entre todos elaboraban las normas, las decisiones, pero luego surgió un grupo rico, se quedó él y, sin hacer caso a los demás, elaboraba lo que él quería. -¿Tú sabes cómo se llama cada una de estas dos formas de organizar la sociedad? Creo que una es dictadura. -¿Cuál te parece una dictadura? La segunda. -¿Por qué te parece una dictadura? Porque, sin hacer caso a los demás, él obliga a que le hagan caso. -¿Qué es una dictadura? Pues como órdenes que se da a la gente para que las cumpla, y, si no, se imponen castigos. -¿Cuál de las dos formas de organizar esa sociedad te gusta más? La primera. -¿Por qué? Porque ahí se toman decisiones entre todos, y la mayoría son buenas. -¿Crees que una es más justa que la otra? Sí. -¿Cuál te parece más justa? La primera. -¿Por qué? Porque se toman decisiones entre todos, atendiendo a los demás, mientras que en la segunda es muy egoísta y lo hace él solo. -¿A quién beneficia cada una de estas dos formas? La primera beneficia a todos los habitantes; y la segunda, pues beneficia a los que estén de acuerdo con él. -¿Hay algún país donde las decisiones las tome una única persona sin tener en cuenta al resto? Sí, pero no sé dónde. -¿No sabes dónde? No. -Entonces, ¿no conoces ninguna dictadura? La de Franco. -La de Franco, ¿dónde fue? En España. -¿Qué pasó en España con Franco? Pues que obligaba a la gente a hacer cosas que muchos no querían.”*

## **Nivel II.** Sistema sin garantías jurídicas

La dictadura, espontánea o deliberadamente identificada, es entendida como un sistema político que limita ciertas garantías con las que presumiblemente cuenta cualquier ciudadano. Estas son: la libertad y los derechos. El Gobierno imposibilita su disfrute y ejercicio restringiéndolas temporal o permanentemente. Derechos como la libertad de expresión, opinión, manifestación y participación son conculcados por el dictador.

Igualmente, esta estructura política sobre la que se asienta el régimen niega la participación política individual en la arena pública. Es decir, el sufragio. El ciudadano no está autorizado a votar, y por tanto, a expresar su dictamen o parecer acerca de quién quiere que le gobierne. De ahí que las elecciones no se contemplen en una dictadura. Básicamente, porque la política pivota sobre la existencia de un único partido –o figura– encarnado por el tirano. Por ello, esta forma de gobierno se caracteriza por la permanencia imperecedera y hegemónica de una sola figura o partido, dado que, no existen votaciones con periodicidad, y en el caso de que las hubiere, se falsean o manipulan en aras a que el dirigente político –en este caso el dictador– vuelva a ser reelegido. De este modo, el sistema no cuenta con procesos electorales periódicos, libres, fiable y suficientemente tutelados.

La consideración de estos aspectos: el voto y los derechos, junto con la permanencia imperecedera, suponen un avance con respecto al nivel anterior.

Por otro lado, se afirma que el acceso del sátrapa al poder suele ser *de facto*, esto es, por medio de un golpe de Estado, y no a través de las urnas. No obstante, hay que concibe su entrada gracias al electorado, y una vez en el cargo, gira su política de tal modo, que se torna despótica y totalitaria.

El Gobierno, además de su intervención en el cuerpo electoral, ejerce una fuerte influencia en otros ámbitos de la vida nacional: dando poderes especiales a policías y militares; controlando los medios de comunicación y la educación; y emitiendo propaganda a su favor. Su fin no es otro que buscar la afiliación y lealtad de la población.

En este orden, la oposición es sofocada, violentamente, a través de encarcelaciones, torturas y ejecuciones arbitrarias. El Estado legitima la violencia institucional como único medio para mantener el control social. Estamos, pues, ante un régimen inquisitorial y policial. Un régimen que, además otorgar un poder ilimitado al dictador en materia legislativa, le da potestad para utilizar la sociedad y sus instituciones a su antojo. En efecto, el dictador es quien, de manera unilateral, promulga leyes y adecua el ordenamiento jurídico, únicamente, en virtud de sus anhelos personales.

Fabiola (15;8) [Colegio]: “¿Qué te parece esta historia? *Es la comparación de una ciudad con un país, lo que pasa que más pequeño, y lo que hace el hombre que coloca un sillón es someter a los demás, pero, por lo visto, los demás tampoco se rebelan contra él, porque, si dicen que le hacen caso, debe ser que están de acuerdo con que él mande y rija las normas.* –¿Aquí dice que estén de acuerdo? *Dice que le hacen caso. Igual le hacen caso porque le tienen miedo.* –Puede ser. *Porque no pueden rebelarse contra él, aunque, a mi parecer, si se juntasen todos, igual sí, porque, al fin y al cabo, es un vecino del pueblo.* –Aquí vemos que hay dos formas de organizar la sociedad. ¿Tú sabes cómo se llama cada una de estas dos formas políticas de organizar la sociedad? *La primera sería lo que tenemos hoy en día en España, una democracia; y la segunda, una dictadura.* –¿Por qué te parece que puede ser una dictadura? *Porque el hombre impone sus ideas.* –Explicámelo. *Porque es él el que impone sus ideas y todos le tienen que hacer caso.* –¿Qué es una dictadura? *Una dictadura es otro sistema de gobierno, pero manda solo uno. Él hace las leyes, no se tiene en cuenta al pueblo y tampoco pueden rebelarse.* –¿Por qué no pueden rebelarse? *Porque se les tiene sometidos y controlados.* –¿Cómo se les tiene sometidos y controlados? *Mediante el control en los medios de comunicación y demás, para que solo se den unas ideas y que no se salga de ese patrón, para que no se rebelen.* –A ti, ¿cuál de estas dos formas de organizar la sociedad te gusta más? *La primera.* –¿Por qué te gusta más la primera? *Porque podemos elegir todos, o sea, no es lo que uno diga, y, si tú no estás de acuerdo con ello, pues te tienes que callar la boca. Tú puedes dar tu opinión y puede ser que salga a favor tuyo o en contra, pero, al menos, tú has hecho lo posible porque salga a favor tuyo, y porque se respete lo que tú crees que es mejor.* –¿Crees que una forma de organizar la sociedad es más justa que la otra? *Sí.* –¿Cuál te parece más justa? *La primera.* –¿Por qué? *Porque todos pueden decidir, no hay uno que decida por todos, porque todos están, en su justa medida, de acuerdo.* –¿A quién beneficia cada una de estas dos formas? *La primera beneficia a todo el mundo, a los ciudadanos, y la segunda solo beneficia a uno.* –¿Por qué crees que la segunda solo beneficia a uno? *Porque es él el que impone sus ideas.* –La primera, ¿por qué beneficia a todos? *Porque todos podemos, no imponer, sino dar nuestra opinión, y puede ser que haya mayoría de una, o mayoría de otra.* –¿Tú conoces alguna dictadura? *La de Hugo Chávez.* –¿En qué país? *Venezuela. Ahí, por ejemplo, es como cuando teníamos aquí a Franco, era lo que él decía y lo que él decía valía, y no valía nada más, y tienes que tener cuidado con lo que decías, porque podías cargártela por ir en contra del que mandaba.* –¿Cómo te la podías cargar? *Pues te podrían meter en la cárcel, yo de lo que me han contado mis abuelos, que, aparte de meterte en la cárcel, te podían dar una paliza o cualquier cosa. Además, había gente que pensaba que estaba bien lo que estaba haciendo. Entonces, la misma gente que vivía a tu lado, podía ir en contra tuyo.* –En las dictaduras, ¿qué pasa con los ciudadanos? *No tienen ninguna ventaja; o sea, no tienen voto, no tienen voz, no tienen nada. Solo es lo que diga el que manda y punto, no hay más.* –Que no tengan voz, que no tengan voto, ¿no tienen qué? *Derechos.* –¿Cómo es que no tienen derechos las personas en las dictaduras? *No es que no los tengan, es que no se los dejan tener, porque al que manda no le interesa que la gente se revuelva y que tenga unas ideas más progresistas, por así decirlo, porque, si no, se le rebelan y, entonces, él se va abajo.* –Él, ¿qué hace para que no tengan derechos? *Controlarlo todo.* –¿Cómo lo controla? *Pues mediante los medios de comunicación, eso seguro. En dictadura seguro que están todos controlados. Tampoco deja que haya más partidos, obviamente, solamente existe el de él y ya. La educación, supongo que también la tenga controlada, lo que se enseña, y tener mucho cuidado con lo que se enseña, no vaya a ser que se les ocurra alguna idea que no vaya con lo que él quiere, y eso.* –¿Algún país donde las decisiones las tome una única persona sin tener en cuenta al resto? *Sí, las dictaduras, la que hemos dicho antes de Hugo Chávez, y no sé si hay alguna más. Es que esa es la más sonada.* –¿Tú conoces alguna otra dictadura? *Sí, claro, aunque no sea actual, aquí hubo una dictadura, en España, con Franco.* –¿En algún otro lugar? *En*

*Italia. –¿Sabes cómo se llamaba el señor que estaba en Italia? Mussolini. –¿Alguna otra? En Alemania con Hitler; en Rusia.»*

*Simoneta (15;8) [Colegio]: “–¿Qué te parece esta historia? Que los ciudadanos, en este caso, los habitantes que se reúnen, están haciendo las cosas mal. –¿Por qué están haciendo las cosas mal? Porque, en un principio, estos habitantes se reunían todos, que es lo que deberían hacer, y entre todos tomaron decisiones. Pero, en este caso, ya al final, este otro señor que coloca el sillón en medio de la plaza, y se impone él, pues eso no está bien. Es una dictadura: «Yo te someto a ti», pero también está mal lo que han hecho los habitantes por no corregirle, haberle dicho: «¡Oye, no! Estamos todos juntos en esto y todos tenemos la misma oportunidad de opinar. No porque seas tú, vienes aquí y te pones ya a tomar las decisiones tú solo por tu cuenta y los demás te tenemos que hacer caso». Pues no lo veo bien. –¿Por qué te parece una dictadura esta segunda forma? Porque en una dictadura siempre hay uno que tiene el poder supremo y los demás están sometidos, no pueden, no tienen opinión a decir que no. –En esta historia, ¿dónde queda reflejada la dictadura? Cuando pone el sillón en medio de la plaza, se sienta y él elabora las normas y las peticiones de sus vecinos. Pero, sin más, puede que él haga caso o que no. Todo depende de lo que él quiera. Entonces, al hacerle todos caso, y nadie dice nada, están sometidos a su voluntad. –¿Qué es una dictadura? Dictadura es cuando un país, una serie de personas, están sometidas bajo el poder de una sola. –¿Cómo están sometidas esas personas? No tienen opción a expresarse tranquilamente por miedo a lo que les pueda pasar, porque, si no concuerdan mis ideas con las del que tenga el poder, puede que peligre mi vida. Por eso, no tienen ningún derecho. Se somete todo a que si le parece bien a la persona que tiene el poder en ese momento. Entonces se hace, si no, no. –¿Qué consecuencias hay si no le haces caso? Pues puede correr peligro tu vida, desde que puedas estar en la cárcel toda la vida, hasta que tengas que irte del país por miedo a lo que te pueda pasar. No solo a ti, sino también a tu familia, tu gente de alrededor, porque en eso no solo estás implicado tú. Siempre se juntan personas que tienen ideas parecidas, entonces no solo corre peligro tu vida, sino también de esta otra gente. –¿Crees que una forma de organizar la sociedad es más justa que la otra? Sí, yo pienso que la democracia es más justa porque todo el mundo puede opinar y, por ejemplo, si te equivocas, siempre hay otra gente que te puede hacer cambiar de opinión, pero siempre manteniendo tus ideas, y, de vez en cuando, sí que es bueno dejarse aconsejar, si ves que se está haciendo la bola demasiado grande, pues necesitas apoyarte en otra persona, y en la democracia puedes hacerlo porque puedes tomar información de otras personas. Sin embargo, en la dictadura, como la última palabra es mía y no tengo nadie que me diga lo contrario, pues no hay esa forma de hacer las cosas, a mi manera de ver, buena. –¿A quién beneficia cada una de estas dos formas? Yo creo que la democracia beneficia a todos, porque, como la toma de decisiones se hace entre todos, aunque bueno, en este caso, por ejemplo, los ciudadanos tienen algo menos, lo eligen, pero lo eligen a los representantes que llevan ideas que compartes. Y en la dictadura no, solo se enriquece una sola persona. –¿Por qué crees que en la dictadura solo se enriquece una sola persona? Bueno, una persona y la gente de tu confianza porque, si tengo yo todo el poder, entonces todo lo bueno recae sobre mí; lo malo, si puedo quitarlo, pues mejor. No tengo a nadie que me haga recapacitar ni que me ponga alguna pena por si he hecho mal, o he hecho bien, de cualquiera de las dos formas. –¿Hay algún país donde las decisiones las tome una única persona sin tener en cuenta al resto, como nos cuenta la segunda parte de la historia? En Cuba y Venezuela. –¿Quién está en Cuba? Raúl Castro, porque el hermano está enfermo. –En Cuba, ¿cómo funciona la política? Raúl Castro está al frente. Él es el presidente del país y controla todo. Controla la economía, la sociedad, las leyes, y, por así decirlo, él tiene la última palabra de todo lo que ocurre en el país, tanto con los ciudadanos como con otros países. –¿Eso cómo se llama? Dictadura, porque, por lo que cuentan los medios, siempre está él, nunca hay otro. Por ejemplo, cuando se hacen elecciones siempre vuelve a salir él una tras otra vez, y por eso ahora pasamos de Fidel al*

*hermano. No cambió de familia, por así decirlo, sino pasamos a otro. –En Venezuela, ¿quién está? Hugo Chávez. –¿Qué pasa en Venezuela? Dicen por los medios que son muy amigos el presidente de Cuba y Venezuela, y yo creo que son un poco parecido. –¿Qué sucede en Venezuela con Hugo Chávez? Yo pienso que también quiere llegar a mirar por el ciudadano, pero en realidad mira por su propio bien solo. Dice: «Por aquí». Y es como que toda la gente le sigue sin cuestionarse a ver si es verdad, si está bien esa forma. – Esta forma de gobierno, ¿cómo es? Es también un poco dictatorial, porque también le vemos siempre a él. Nunca hay la posibilidad de votar, siempre suele seguir saliendo él, por la falta de información, yo creo, porque, si no, si sigues viviendo mal, ¿cómo es posible que sigas dando el poder a esa persona? –¿Quién tiene falta de información? Yo creo que los ciudadanos, los que conviven en el país. –En Venezuela, ¿por qué habrá falta de información? Porque tampoco se quiere que el pueblo aprenda. Porque, si el pueblo no sabe, es más fácil manejarle de la forma que tú quieras. –¿Quién quiere que el pueblo no aprenda? En este caso, los que más poder tienen: el presidente o todos los altos dirigentes del partido.»*

### **Nivel III.** Sistema de concentración

La dictadura, reconocida en el relato presentado, se imagina como un sistema político en el que los tres poderes del Estado se concentran inequívocamente en manos del dictador. Estos son: el Poder Legislativo, Ejecutivo y Judicial. El soberano, *motu proprio*, se arroga los tres poderes exitosamente, convirtiéndose, de este modo, en titular de un poder político absoluto e inconmensurable. Tal es así, que el dictador pasa a disfrutar de un control ilimitado del poder estatal. Lejos de ser únicamente el representante del Ejecutivo, y ejercer dicha función, a saber, gobernar el Estado y poner en funcionamiento las leyes, asume –de manera despótica y caprichosa– los cargos y funciones de los otros dos poderes públicos. Es decir, de aquellos cuyo cometido es la emisión de decretos y el enjuiciamiento y arbitraje. Hablamos del Poder Legislativo y Judicial.

Ahora, es él quien redacta y reforma las leyes, y a su vez, administra justicia dentro de su jurisdicción. De ahí que la dictadura se presente como aquella forma de gobierno donde los poderes estatales son ejercidos y disfrutados meramente por la autoridad presidencial.

Igualmente, el espacio público también se ve constreñido. En su afán por controlar a la población, y mantener su poder omnipotente, el dictador suspenderá parte de las libertades –personales y colectivas– de la población. También, sus derechos. Para ello, se servirá de la Justicia vigilante punitiva. La ciudadanía, si deseara ejercer alguna de estas facultades, sabe a lo que se expone: la transgresión conlleva penas muy severas. Los castigos, que van desde el linchamiento hasta la eliminación, pueden ir precedidos por conminaciones u otros actos de barbarie que afecten al círculo personal del infractor. Esta política, de agravios y atropellos, se extiende a todo tipo de normativas que no sean cumplidas por la ciudadanía. Tampoco se obvia el control de los medios

de comunicación y la educación para reforzar la lealtad cívica. Concretamente, el tirano lleva a cabo todas y cada una de estas acciones para perpetuar el monopolio de su poder *ad infinitum*. Estamos ante un tirano que, presumiblemente, ha saboreado el poder por medio de un golpe de Estado y no por el electorado.

Borja (16;1) [IES]: “-¿Qué te parece esta historia? *Más que nada viene a ser cómo llega una persona a presidir un régimen autoritario, porque aquí se supone que la sociedad actúa en conjunto y toman las decisiones todos por sufragio y todos las toman en comunidad. Pero, al tener buenas ideas este individuo, se cree como con la autoridad de poder poner un sillón en medio de la plaza y decidir ahora él lo que se hace o no se hace sin tener en cuenta las decisiones de los demás, porque, al suponerse que tiene buenas ideas, se cree él con la autoridad de tomar él solo las decisiones.* -Entonces, esta segunda forma de organizar la sociedad, ¿cómo la podríamos llamar? *Dictadura.* -¿Por qué te parece una dictadura? *A ver, es una historia corta y no vienen los límites que pueda poner en cuanto a derechos o libertades de los ciudadanos, pero les quita la libertad más importante, que es la de elegir. Se supone que al sentarse él ahí y tomar las decisiones, ellos, los demás, no pueden hacer nada; no es que no puedan hacer nada, pero no pueden tomar las decisiones, sino que las toma él y la libertad de elegir se la suprime a los demás. Entonces, por eso me parece una dictadura.* -¿Cómo me podrías definir lo que es una dictadura? *Un régimen político en el que se limitan las libertades de una persona, o sea, de la sociedad, y se concentra todo el poder en una persona.* -¿En quién se concentra el poder? *En un caudillo, en un dictador, en el que se cree o piensa que tiene la autoridad para poder llevar el Gobierno él solo sin tener que consultar las ideas con el pueblo. Simplemente, haciendo lo que él piensa que es bueno para el pueblo o para el beneficio del Estado.* -¿A quién beneficia cada una de estas dos formas de organizar la sociedad? *En la democracia, se supone que a todos; y en la dictadura, a los que están al poder.* -¿Por qué? *Porque esas ideas son respetadas por todos, como pone aquí, aprobadas y respetadas por todos, y porque todas esas ideas buscan el bien común, el bien de la sociedad. Sin embargo, el otro no; busca el bien o particular o del pueblo, pero sin consultar al pueblo.* -¿Qué pasa en la dictadura? *En un régimen dictatorial se puede pensar en el bien del país o de la sociedad, pero se piensa mucho más en otras cosas. Es que no sé cómo decirlo; al no haber democracia se limitan unas cosas que el ciudadano debería tener. Aquí, en democracia, el ciudadano tiene sus derechos y también aporta al Estado. En una dictadura, se supone que tienes que aportar mucho al Estado, pero el Estado no te da derechos como el derecho a reunión, el poder reunirse en la calle y ponerse la gente a hablar porque les dispersaban enseguida o cosas de esas.* -¿Cuál de las dos formas de organizar esa sociedad te gusta más? *La primera.* -¿Por qué te gusta más la primera? *Porque es más moderna, más avanzada. En una sociedad del siglo XXI no se puede permitir que haya una persona que concentre todo el poder en sí mismo y, como hemos hablado antes, de alguna forma -aunque físicamente no los esclavice-, esclavice a toda la sociedad en sus derechos, de poder exponer sus ideas, y de poder elegir las entre todos.* -¿Crees que una es más justa que la otra? *Sí.* -¿Cuál te parece más justa? *La primera.* -¿Por qué? *Porque todos expresan su opinión y todos en conjunto eligen las que son mejores. Que una idea no ha sido elegida no es injusto para esa persona, porque ha sido elegido por el bien común de todos y todos lo han elegido. Pero, en la dictadura, el dictador pone una idea porque él lo dice y no ha sido elegido por todos, y si todos quieren, le da igual porque él va a ser el que va a poner esas ideas.* -¿Sería bueno que este ciudadano que ha colocado el sillón en medio de la plaza esté mucho tiempo en el poder? *No.* -¿Por qué? *Porque está limitando unas libertades de los demás ciudadanos, y podría pasar que él, al ponerse ahí, se produjesen, aunque sea a un nivel de escala muy pequeño, por decirlo de alguna forma, golpes de Estado, porque otra persona podría pensar que él está mucho más capacitado o es mucho más apto para estar en el sillón en el que está el otro.* -¿Hay algún país donde las decisiones las tome

una única persona sin tener en cuenta al resto? *Cuba, por ejemplo. –¿En Cuba quién está? Ahora mismo, el hermano de Fidel Castro, que se llama Raúl Castro, y Fidel Castro porque ya no puede más, pero es que eso es una dictadura. Desde que están, o sea, desde que se implantan hasta que muere el dictador.–¿Alguna situación similar? En países como China, por ejemplo, los ciudadanos viven, por decirlo de alguna forma, bajo un telón que no pueden hacer nada, simplemente tienen que dedicarse a tener su familia, tener su trabajo, y con eso, estar toda la vida, o sea, no poder realizar ninguna cosa que sobrepase un poco el límite sin ser malo, pero les tienen como muy atados. –¿Qué pasa? Sobre todo de los medios de comunicación. Cuando un Gobierno controla los medios de comunicación, no como en España, Europa o Estados Unidos, que tú puedes ver lo que quieras y hay libertad de expresión, en China o Venezuela se están implantando siempre esas ideas que tiene ese Gobierno, para que la gente se piense que eso es lo bueno, cuando, en realidad, lo bueno es lo que tienen otros países más democráticos y que dejan esa libertad de expresión en lo que son los medios de comunicación. –Esos gobiernos, ¿cómo son? Los de Venezuela, China. Por ejemplo, Venezuela, aunque se supone que no sea una dictadura proclamada, tiene toda la pinta, por decirlo de alguna forma, de régimen autoritario y de dictadura, porque el Gobierno controla los medios de comunicación, el presidente Chávez –no estoy seguro si lo ha hecho ya–, pero, por lo menos, ha querido juntar los tres poderes: el Judicial, el Legislativo y el Ejecutivo en su persona, y eso ya pasa a ser dictatorial, por decirlo de alguna forma. En China se controlan muchísimo los medios de comunicación y lo que la gente tiene que hacer y lo que no. –¿Alguna dictadura más? Dictadura proclamada, no; Venezuela está ahí porque, como te he dicho antes, aspectos de dictadura, como puede ser que controla los medios de comunicación o quiere juntar los tres poderes del Estado en una persona o tiene un régimen autoritario. –Desde tu punto de vista, ¿Venezuela se puede considerar una dictadura? Sí. –¿Tú conoces alguna dictadura más? Nosotros hemos tenido una, la española. –¿Con quién? Con Franco. Alemania tuvo, bueno, prácticamente toda Europa, con Hitler; y la Unión Soviética o Rusia, en su día la tuvo con Stalin.”*

**Antón (16;3) [IES]:** “–¿Qué te parece esta historia? *Que es como un dictador, que él puede tener buenas ideas, pero esas buenas ideas son para él, no para el resto de la gente. –¿Quién te parece un dictador en esta historia? El que pone el sillón, se sienta él y todos le tienen que hacer caso. –¿Por qué te parece un dictador? Porque no piensa en lo que quiere la gente, sino en lo que quiere él y actúa por ello. –Entonces, ¿cómo se puede llamar esa segunda forma de organizar la sociedad? Pues dictadura. –¿Por qué es una dictadura? Porque, aunque ellos digan que no quieren una ley o una norma, tienen que cumplirla porque, si no, serán castigados. –¿Qué es una dictadura? Es cuando una persona tiene los poderes, el que crea las leyes, si alguien lo incumple, decir la pena que se le impone. En general, es una persona que sino la haces caso, tienes tu castigo. –¿Cómo te puede castigar? Te pueden matar. Antes, por solo decir que no te parecía bien lo que está haciendo, ya te ponían una pena de muerte, de cárcel o de lo que sea. –¿Qué pasaba antes? Pues que, si no tenías las mismas ideas que el dictador, te fusilaban o te metían a la cárcel. –Explicame, ¿qué ocurría antes? Las personas ya estaban hartas de que no pudieran hacer nada y para rebelarse. –Para rebelarse, ¿contra quién? Contra los dictadores. –¿Quiénes eran los que se rebelaban? El pueblo, en general. –¿Contra quién se rebelaba? Contra el dictador y todo el Gobierno que él tenía. –¿Qué pedían cuando se rebelaban? El poder votar, el tener libre pensamiento para decir lo que quisieran en la calle y cuando quieran. –Cuando me hablabas de que el dictador tenía todos los poderes, ¿a qué te referías? Pues que tenía el Poder Judicial, el Legislativo y el Ejecutivo. –¿Qué es el poder ejecutivo? El que vigila si se cumplen o no las normas. –¿El Legislativo? El que crea las leyes, las normas. –¿Y el Judicial? El que impone la pena. –¿A quién beneficia cada una de estas dos formas de organizar la sociedad? La democracia, a toda la gente que vive; pero la segunda forma es solo al que manda. –¿Por qué crees que la primera forma beneficia a todos? Porque son todos, en conjunto, los que deciden cosas. –Y la*

segunda, ¿por qué solo beneficia a uno? *Porque solamente es él el que lo decide, lo hace por su bien.* –¿Crees que una forma de organizar la sociedad es más justa que la otra? *Sí.* –¿Cuál te parece más justa? *La democracia, porque tú puedes escoger lo que te parezca mejor, pero, de la otra forma, tienes que hacer lo que quiera la persona que manda.* –¿Cuál de las dos formas de organizar esa sociedad te gusta más? *La democracia.* –¿Por qué? *Porque tú puedes tener decisiones, aunque, luego, si no son las que tú quieres, las tienes que acatar, pero de la otra forma lo tienes que acatar sin decir lo que tú piensas.* –¿Sería bueno que este ciudadano que ha colocado el sillón en medio de la plaza esté mucho tiempo en el poder? *No, como pasa ahora, democracia, que cada cuatro años se cambia. Nace nueva población y también tiene derecho a votar cuando supere la edad.* –Entonces, a ti no te parece bien que esté mucho tiempo en el poder. *No.* –¿Por qué? *Porque, si está mucho tiempo, no avanzaría el país en el que esté o la ciudad, porque pondría leyes que solo le beneficien a él.* –En la actualidad, ¿hay algún país donde las decisiones las tome una única persona sin tener en cuenta al resto como nos cuenta la segunda parte de la historia? *Sí, en Sudamérica. También por alguna parte de África, igual también por Asia.”*

Nuestros datos indican que el 53.1% de los adolescentes entiende la dictadura como un régimen unitario donde no funcionan las libertades ni se promueven los derechos – nivel II– en contraposición a un 10.8% que la concibe como un sistema unipersonal – nivel I–, un 7.7% como un Gobierno que concentra los tres poderes del Estado –nivel III– y 28.5% que no la identificó –nivel 0– ( $\chi^2_{(3)}= 67.723, p<.001$ ). A este respecto, encontramos diferencias significativas en función del curso, el género y el centro escolar.

Tabla 5.9. Concepción de dictadura [%]

	2° ESO	4° ESO	Total
Nivel 0	36.9	20	28.5
Nivel I	12.3	9.2	10.8
Nivel II	50.8	55.4	53.1
Nivel III		15.4	7.7
N	65	65	130

En cuanto al curso, el 55.4% de los estudiantes de 4° ESO se posicionó en un nivel II y un 15.4% en un nivel III en comparación a un 50.8% de los estudiantes de 2° ESO que se emplazó en un nivel II y un 36.9% en un nivel 0 ( $\chi^2_{(3)}= 13.686, p<.010$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Precisamente, el 62.5% de los alumnos varones de 4° ESO se clasificó en un nivel II y un 25% en un nivel III frente a un 60.6% de los alumnos varones de 2° ESO que se ubicó en un nivel II y un 30.3% en un nivel 0 ínterin ninguno en el nivel III ( $\chi^2_{(3)}= 12.757, p<.010$ ).



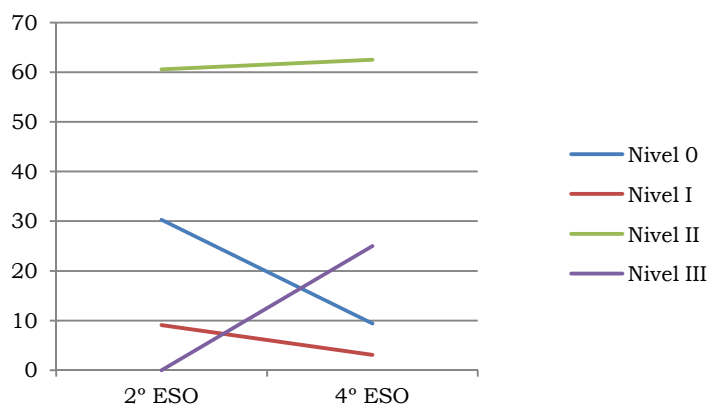


Figura 5.5. Noción de dictadura entre los alumnos varones (N= 65)

Tendencia que se repite en el caso de los alumnos varones de los Colegios. Exactamente, el 68.8% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios se ubicó en un nivel II y un 31.3% en un nivel III versus un 68.8% de los alumnos varones de 2° ESO de los Colegios que se dispuso en un nivel II y un 18.8% en el nivel I, entretanto que un 12.5% lo hizo en el nivel 0 ( $\chi^2_{(3)}= 10.000, p<.050$ ). Asimismo, esta diferencia reaparece en la muestra general de los Colegios. Mientras que el 69.7% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios se localizó en un nivel II y un 18.2% en un nivel III, quedando un 6.1% en el nivel I y otro en el nivel 0, el 59.4% de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios se emplazó en el nivel II, un 21.9% en el nivel I y un exiguo 18.8% en el nivel 0 ( $\chi^2_{(3)}= 11.146, p<.050$ ).

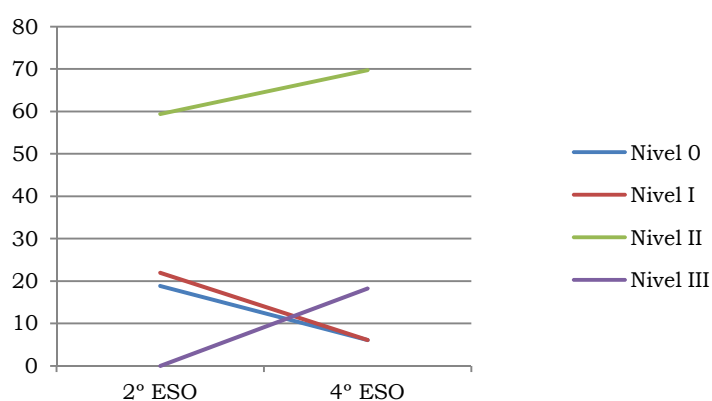


Figura 5.6. Noción de dictadura entre los estudiantes de los Colegios (N= 65)

Respecto al género, el 61.5% de los alumnos varones concibió la dictadura como un gobierno despótico que silencia los derechos y la libertad de los ciudadanos –nivel II– y un 12.3% como un sistema político en el que la autoridad presidencial reúne los tres

poderes del Estado –nivel III– en contraposición a un 44.6% de las alumnas que lo imaginó como un gobierno sin garantías jurídicas –nivel II– y un 36.9% que no la identificó –nivel 0– ( $\chi^2_{(3)}= 11.195, p<.050$ ).

Tabla 5.10. Concepción de dictadura [%]

	Alumno	Alumna	Total
Nivel 0	20	36.9	28.5
Nivel I	6.2	15.4	10.8
Nivel II	61.5	44.6	53.1
Nivel III	12.3	3.1	7.7
N	65	65	130

Tendencia que se repite en 4º ESO. Concretamente, el 62.5% de los alumnos varones de 4º ESO se ubicó en el nivel II, un 25% en el nivel III y un 3.1% en un nivel I, quedando el 9.4% restante en el nivel 0, frente a un 48.5% de las alumnas de 4º ESO que se enclavó en el nivel II, un 30.3% en el nivel 0 y solo un 6.1% en el nivel III, si bien el 15.2% restante se situó el nivel I ( $\chi^2_{(3)}= 10.467, p<.050$ ).

Respecto al centro, el 64.6% de los estudiantes de los Colegios se emplazó en un nivel II y un 13.8% en un nivel I, en comparación a un 44.6% de los estudiantes de los IES que se colocó en un nivel 0 y un 41.5% en un nivel II ( $\chi^2_{(3)}= 16.723, p<.001$ ).

Tabla 5.11. Concepción de dictadura [%]

	IES	Colegio	Total
Nivel 0	44.6	12.3	28.5
Nivel I	7.7	13.8	10.8
Nivel II	41.5	64.6	53.1
Nivel III	6.2	9.2	7.7
N	65	65	130

Asimismo, esta diferencia se reitera en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 68.8% de los alumnos varones de los Colegios se clasificó en un nivel II, un 15.6% en el nivel III y un 9.4% en el nivel I, el 54.5% de los alumnos varones de los IES se ubicó en un nivel II y un 33.3% en un nivel 0, quedando un exiguo 3% en el nivel I y un 9.1% en el nivel III ( $\chi^2_{(3)}= 8.117, p<.050$ ). Tendencia que reaparece, entre los alumnos varones, en 2º ESO. Precisamente, el 68.8% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios se emplazó en el nivel II, entendido la dictadura como un régimen que liquida las garantías jurídicas, y un 18.8% en el nivel I, imaginándola como un gobierno autocrático, en tanto que el 47.1% de los alumnos varones de 2º ESO de los IES no la reconoció –nivel 0– y un 52.9% la significó como una forma de gobierno que restringe los derechos y la libertad de los ciudadanos –nivel II– ( $\chi^2_{(2)}= 6.776, p<.050$ ). Por otro lado, estas diferencias se repiten en el caso de las alumnas. El 60.6% de las alumnas de los Colegios se ubicó en un nivel II, un 3% en el nivel III y un 18.2% –por duplicado– en el nivel I y 0 respectivamente, frente a un 56.3% de las alumnas de los

IES que se posicionó en un nivel 0 y un 28.1% en un nivel II, permaneciendo un 12.5% en el nivel I y un 3.1% en el nivel III ( $\chi^2_{(3)}= 10.560$ ,  $p<.050$ ). Igualmente, estas diferencias se reiteran en la muestra general de 2° ESO. El 59.4% de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios se situó en un nivel II, en comparación a un 54.5% de los estudiantes de 2° ESO de los IES que se posicionó en un nivel 0 ( $\chi^2_{(2)}= 11.245$ ,  $p<.010$ ).

Tabla 5.12. Noción de dictadura entre los estudiantes de 2° ESO [%]

	IES	Colegio	Total
Nivel 0	54.5	18.8	36.9
Nivel I	3	21.9	12.3
Nivel II	42.4	59.4	50.8
N	33	32	65

Además, estas diferencias también surgen en la muestra general de 4° ESO. Justamente, el 69.7% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios se clasificó en un nivel II y un 18.2% en un nivel III, frente a un 40.6% de los estudiantes de 4° ESO que lo hizo en un nivel II y un 34.4% en un nivel 0 ( $\chi^2_{(3)}= 10.062$ ,  $p<.050$ ).

Tabla 5.13. Noción de dictadura entre los estudiantes de 4° ESO [%]

	IES	Colegio	Total
Nivel 0	34.4	6.1	20
Nivel I	12.5	6.1	9.2
Nivel II	40.6	69.7	55.4
Nivel III	12.5	18.2	15.4
N	32	33	65

### 5.1.3. Lugares donde la autoridad política es autoimpuesta

Por otro lado, independientemente de si los adolescentes habían reconocido o no la segunda forma de organizar la sociedad, se les preguntó si creían que –en la actualidad– había algún lugar cuya sociedad se rigiese de forma semejante a la descrita en el segundo fragmento de la historia. Así pues, mientras que un 90.7% de los adolescentes consideró que sí existían países con un régimen bastante similar al reflejado en esta parte del relato, un 5.4% indicó que no y un 3.9% expresó su absoluto desconocimiento en torno a esta cuestión ( $\chi^2_{(2)}= 191.070$ ,  $p<.001$ ).

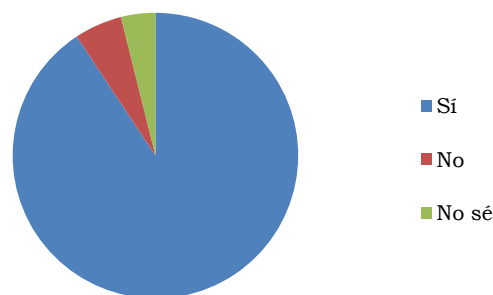


Figura 5.7. ¿Hay algún lugar, en la actualidad, donde suceda la segunda forma de organizar la sociedad? (N= 129)

En este sentido, se encontraron diferencias significativas de acuerdo al curso y el centro escolar. Con respecto al curso, observamos que el 96.4% de los estudiantes de 4° ESO afirmó la vigencia de políticas como la dibujada en la última parte de la historia, en contraposición a un 84.6% de los estudiantes de 2° ESO ( $\chi^2_{(2)}= 6.697$ ,  $p<.050$ ). Con respecto al centro, en tanto que el 96.9% de los estudiantes de los Colegios alegó la presencia de un sistema político amalgama al descrito, un 84.4% de los estudiantes de los IES opinó que no ( $\chi^2_{(2)}= 6.971$ ,  $p<.050$ ). Además, esta diferencia se repite en el caso de las alumnas. Precisamente, el 97% de las alumnas de los Colegios admitió la existencia de gobiernos parecidos al dibujado en el relato, frente a un 74.2% de las alumnas de los IES ( $\chi^2_{(2)}= 7.217$ ,  $p<.050$ ).

Entre quienes consideraron la existencia de formas de gobierno similares a la descrita, el 63.2% mencionó distintos países de Sudamérica; el 29.9% África; el 29.1% estados de Asia; el 3.4% países de todo el mundo; el 1.7% la mayoría de los países; y un 0.9% España. No obstante, un 17.1% de los adolescentes, aun reconociendo la vigencia de esta forma de gobierno, indicó que no sabía en qué lugar exactamente se daba dicha forma política. En este sentido, se encontraron diferencias significativas en cuanto al género y el centro escolar.

Respecto al género, el 25.5% de las alumnas afirmó desconocer en qué país se desarrollaba una forma de gobierno idéntica a la descrita, en contraposición a un 9.7% de los alumnos ( $\chi^2_{(1)}= 5.119$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en los IES. Precisamente, el 43.5% de las alumnas de los IES mencionó no saber dónde ocurría este tipo de política, frente a un 12.9% de los alumnos varones de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 6.427$ ,  $p<.050$ ). Y, del mismo modo, en 4° ESO. En tanto que el 46.2% de las alumnas de 4° ESO de los IES ignoró los lugares en los que esta práctica política estaba instaurada, un 93.8% de los alumnos varones de 4° ESO de los IES citó lugares que estimó como similares ( $\chi^2_{(1)}= 6.237$ ,  $p<.050$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece en la muestra

general de 4º ESO. El 26.7% de las alumnas de 4º ESO declaró no saber ningún similar contra un 6.3% de los alumnos varones de 4º ESO ( $\chi^2_{(2)}= 4.771$ ,  $p<.050$ ).

Respecto al centro escolar, en tanto que el 25.9% de los estudiantes de los IES aseguró no conocer ningún Estado o nación con una práctica política semejante a la redactada, el 90.5% de los estudiantes de los Colegios informó de ciertos lugares ( $\chi^2_{(1)}= 5.520$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se acentúa en el caso de las alumnas. Concretamente, el 43.5% de las alumnas de los IES expresó su desconocimiento, en comparación a un 12.5% de las alumnas de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 6.768$ ,  $p<.010$ ). Del mismo modo, esta diferencia se reitera en 4º ESO. Mientras que el 88.2% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios enunció algún lugar con un régimen equivalente al reflejado en el relato, el 46.2% de las alumnas de 4º ESO de los IES dijo no conocer ninguno ( $\chi^2_{(1)}= 4.455$ ,  $p<.050$ ).

Tabla 5.14. Lugares donde la segunda forma está presente desde el punto de vista del adolescente [%]

	IES	Colegio	Total
Sudamérica	53.7	71.4	63.2
Cuba	29.6	46	38.5
Venezuela	20.4	34.9	28.2
Colombia	11.1	4.8	7.7
Chile	5.6	1.6	3.4
Argentina	1.9	1.6	1.7
Bolivia	1.9	1.6	1.7
México		1.6	0.9
Haití		1.6	0.9
Perú	1.9		0.9
África	20.4	38.1	29.9
Libia	1.9	1.6	1.7
Congo		1.6	0.9
Costa de Marfil		1.6	0.9
Etiopía	1.9		0.9
Asia	22.2	34.9	29.1
Extremo Oriente	14.8	27	21.4
China	14.8	15.9	15.4
Corea del Norte	1.9	14.3	8.5
Japón	1.9	3.2	2.6
Filipinas	1.9		1
Oriente Medio	3.7	9.5	6.8
Irak	3.7	3.2	3.4
Irán	3.7		1.7
Arabia Saudí		3.2	1.7
Pakistán	3.7		1.7
Siria	1.9		0.9
Afganistán		1.6	0.9
Central		1.6	0.9
Uzbekistán		1.6	0.9
Tayikistán		1.6	0.9
Todo el mundo	1.9	4.8	3.4
Mayoría de los países	3.7		1.7
Europa	1.9		0.9
España	1.9		0.9
N	54	63	117

Asimismo, se encontraron diferencias significativas en las categorías que tenían que ver con el continente sudamericano, africano y asiático. También con la división geográfica correspondiente al Extremo Oriente, dentro de Asia, y la mayoría de los países.

En primer lugar, el grupo de países sudamericanos arrojó diferencias estadísticamente significativas en función del curso, el género y el centro escolar. Respecto al curso, el 84.8% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios nombró distintos lugares de Sudamérica, en contraposición a un 56.7% de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 6.115$ ,  $p<.050$ ). Además, esta diferencia se repite en el caso de las alumnas de los Colegios. El 82.4% de las alumnas de 4° ESO de los Colegios señaló el contexto sudamericano, en comparación al 46.7% de las alumnas de 2° ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.499$ ,  $p<.050$ ). Respecto al género, Sudamérica fue citado por el 72.6% de los alumnos varones frente a un 52.7% de las alumnas ( $\chi^2_{(1)}= 4.942$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se reitera en los IES. Precisamente, el 67.7% de los alumnos varones de los IES se refirió al entorno latino contra un 34.8% de las alumnas de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 5.769$ ,  $p<.050$ ). A su vez, esta diferencia resurge en la muestra de 4° ESO de los IES. El 75% de los alumnos varones de 4° ESO de los IES consideró Sudamérica en sus respuestas, en tanto que el 30.8% de sus compañeras de 4° ESO lo enunció ( $\chi^2_{(1)}= 5.673$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro escolar, el 71.4% de los estudiantes de los Colegios aludió a distintos Estados de este continente en comparación a un 53.7% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 3.930$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en 4° ESO. Si bien el 84.8% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios habló de Sudamérica, solo el 55.2% de los estudiantes de 4° ESO de los IES la tuvo en cuenta ( $\chi^2_{(1)}= 6.598$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se agudiza en el caso de las alumnas. Concretamente, el 82.4% de las alumnas de 4° ESO de los Colegios mencionó algún país de Sudamérica en oposición a un 30.8% de las alumnas de 4° ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 8.167$ ,  $p<.010$ ). Igualmente, esta diferencia se repite en la muestra general de alumnas. El 65.6% de las alumnas de los Colegios señaló dicho contexto en contraposición a un 34.8% de sus congéneres de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 5.107$ ,  $p<.050$ ).

En este nivel, dos países revelaron diferencias estadísticamente significativas: Cuba y Colombia.

En cuanto a Cuba, las diferencias atendían tanto al curso como al género y tipo de centro. Respecto al curso, el 51.6% de los estudiantes de 4° ESO citó el régimen de Castro como similar a la segunda parte del relato frente a un 23.6% de los estudiantes de 2° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 9.638$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se repite en los Colegios. Mientras que el 66.7% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios nombró la dictadura cubana,

solo un 23.3% de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios la consideró ( $\chi^2_{(1)}= 11.878$ ,  $p<.001$ ). Tendencia que se reitera en los alumnos varones de este centro. En efecto, el 68.8% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios mencionó que Cuba era una dictadura en contraposición a un 26.7% de los alumnos varones de 2° ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 5.490$ ,  $p<.050$ ). De igual modo, en el caso de las alumnas. Así, un 64.7% de las alumnas de 4° ESO de los Colegios afirmó que la política desarrollada por Castro era parecida a la descrita en la segunda parte de la narración, en comparación a un 20% de sus compañeras de 2° ESO del mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 6.472$ ,  $p<.050$ ). Respecto al género, el 48.4% de los alumnos varones mencionó el Gobierno cubano contra un 72.7% de las alumnas que lo omitió ( $\chi^2_{(1)}= 5.490$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que reaparece en los IES. Mientras que el 48.4% de los alumnos varones de los IES indicó el régimen cubano, solo un 4.3% de las alumnas del mismo centro lo tuvo en cuenta en su respuesta ( $\chi^2_{(1)}= 12.282$ ,  $p<.001$ ). Diferencia que se acentúa en 4° ESO. En tanto que el 62.5% de los alumnos varones de 4° ESO de los IES se refirió a la dictadura de Castro, ninguna de las alumnas de 4° ESO de los IES la citó ( $\chi^2_{(1)}= 12.401$ ,  $p<.001$ ). Igualmente, esta diferencia se encuentra en la muestra general de 4° ESO. El 65.6% de los alumnos varones mencionó el sistema castrista contra un 34.5% de las alumnas ( $\chi^2_{(1)}= 6.402$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro escolar, el 43.8% de las alumnas de los Colegios apuntó al Gobierno de Castro como una política semejante a la expuesta en el segundo fragmento de la historia, si bien solo un 4.3% de las alumnas de los IES la consideró ( $\chi^2_{(1)}= 10.474$ ,  $p<.001$ ). Diferencia que se repite en 4° ESO. En tanto que el 64.7% de las alumnas de 4° ESO de los Colegios mencionó Cuba, ninguna de sus homólogas de 4° ESO de los IES la citó ( $\chi^2_{(1)}= 13.282$ ,  $p<.001$ ). De nuevo, esta diferencia reaparece en la muestra general de 4° ESO. Justamente, el 66.7% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios vio a Cuba como una dictadura frente a un 34.5% de los estudiantes de 4° ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 6.402$ ,  $p<.050$ ).

En cuanto a Colombia, este país fue citado por el 16% de los estudiantes de 2° ESO de los IES y por ninguno de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 5.176$ ,  $p<.050$ ).

En segundo lugar, África volcó diferencias con arreglo al género y al centro escolar. Respecto al género, África fue considerada por el 41.9% de los alumnos y por solo un 16.4% de las alumnas ( $\chi^2_{(1)}= 9.090$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se repite en los IES. Mientras que el 35.5% de los alumnos de los IES aludió al continente africano, ninguna de sus compañeras de los IES lo nombró ( $\chi^2_{(1)}= 10.249$ ,  $p<.001$ ). Tendencia que reaparece en 2° ESO en el mismo centro. El 33.3% de los alumnos varones de 2° ESO de los IES mencionó África como un lugar donde se reproduce la organización dibujada en la historia, en tanto que ninguna de las alumnas de 2° ESO de los IES la citó ( $\chi^2_{(1)}= 4.167$ ,  $p<.050$ ). Y también en 4° ESO. África fue notada por el 37.5% de los

alumnos varones de 4° ESO de los IES y por ninguna de sus compañeras de 4° ESO del mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 6.147$ ,  $p<.050$ ). Igualmente, esta diferencia se reitera en la muestra general de 4° ESO. El 46.9% de los alumnos varones de 4° ESO apuntó el contexto africano en su respuesta, en contraposición a un 16.7% de las alumnas de 4° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 6.466$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro escolar, el 38.1% de los estudiantes de los Colegios informó que en ciertos lugares de África existía una organización política parecida a la escrita frente a un 20.4% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.357$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en el caso de las alumnas. Mientras que el 28.1% de las alumnas de los Colegios aludió a África, ninguna de sus congéneres de los IES lo hizo ( $\chi^2_{(1)}= 7.734$ ,  $p<.010$ ). Y reaparece en 4° ESO en la misma dirección. En efecto, el 29.4% de las alumnas de 4° ESO de los Colegios tuvo en cuenta África en su comparación con el segundo episodio redactado, en tanto que ninguna de sus congéneres de su mismo curso de los IES la reseñó ( $\chi^2_{(1)}= 4.588$ ,  $p<.050$ ).

En tercer lugar, Asia únicamente nos devolvió diferencias con respecto al curso escolar. Precisamente, Asia fue considerada por el 41.9% de los estudiantes de 4° ESO y por solo el 14.5% de los estudiantes de 2° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 10.606$ ,  $p<.001$ ). Diferencia que se repite en los Colegios. El 51.5% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios aludió al entorno asiático como un lugar en el que se pueden observar prácticas políticas como la descrita, en tanto que un 16.7% de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios compartió esta opinión ( $\chi^2_{(1)}= 8.397$ ,  $p<.010$ ). De nuevo, esta diferencia reaparece en el caso de los alumnos varones. El 62.5% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios mencionó este continente, en contraposición a un 20% de sus congéneres de 2° ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 5.743$ ,  $p<.050$ ).

En cuanto al área geográfica ubicada al este de este continente, a saber, el Extremo Oriente, encontramos diferencias estadísticamente significativas que responden tanto al curso, como al género y el centro escolar. Respecto al curso, el 33.9% de los estudiantes de 4° ESO nombró países del Extremo Oriente frente a un 7.3% de los estudiantes de 2° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 12.272$ ,  $p<.001$ ). Diferencia que se repite en los Colegios. El 45.5% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios citó estados del Lejano Oriente, en contraposición a un 6.7% de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 11.999$ ,  $p<.001$ ). Diferencia que se reitera en el caso de los alumnos varones de dicho centro. En tanto que el 62.5% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios indicó algún país de Extremo Oriente, solo el 13.3% de congéneres de 2° ESO de los Colegios lo hizo ( $\chi^2_{(1)}= 7.888$ ,  $p<.010$ ). Y también en el caso de las alumnas. Mientras que el 29.4% de las alumnas de 4° ESO de los Colegios señaló alguna nación del Lejano Oriente, ninguna de sus compañeras de 2° ESO consideró ningún país de este contexto ( $\chi^2_{(1)}= 5.229$ ,  $p<.050$ ). Respecto al género, las diferencias se circunscriben a los Colegios. El 38.7% de los alumnos varones de los Colegios asoció esta forma



política con algún lugar del Extremo Oriente en oposición a un 15.6% de las alumnas de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.259$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro escolar, el 38.7% de los estudiantes de los Colegios enunció algún país del Extremo Oriente en comparación a un 16.1% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 3.971$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en 4° ESO. Mientras que el 45.5% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios apuntó algún lugar del Lejano Oriente, solo lo tuvo en cuenta en sus respuestas un 20.7% de los estudiantes de 4° ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.226$ ,  $p<.050$ ). Tendencia que reaparece con mayor intensidad en el caso de los alumnos varones. En efecto, el 62.5% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios indicó algún estado del Extremo Oriente contra un 25% de los alumnos varones de 4° ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.571$ ,  $p<.050$ ).

En este subnivel, dos países arrojaron diferencias estadísticamente significativas: China y Corea del Norte.

En cuanto a China, las diferencias corresponden al curso y el género de los participantes. Respecto al curso, China fue mencionada por el 22.6% de los estudiantes de 4° ESO y por solo un 7.3% de los estudiantes de 2° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 5.246$ ,  $p<.050$ ). Respecto al género, el 22.6% de los alumnos varones señaló la situación política de este país como similar a la narrada, en contraposición a un 7.3% de las alumnas que lo percibió también así ( $\chi^2_{(1)}= 5.246$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en los Colegios. Precisamente, el 29% de los alumnos de los Colegios estimó que la política del Estado chino discurría de forma paralela a la reseñada, si bien solo un 3.1% de las alumnas de los Colegios lo valoró así también ( $\chi^2_{(1)}= 7.914$ ,  $p<.010$ ). Del mismo modo, esta diferencia se reitera en 4° ESO. El 43.8% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios consideró este país asiático contra un 5.9% de las alumnas de 4° ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 6.436$ ,  $p<.050$ ). Además, esta diferencia surge en la muestra general de 4° ESO sin tener en cuenta el centro. Justamente, el 34.4% de los alumnos varones de 4° ESO señaló el gigante asiático en contraposición a un 10% de las alumnas de 4° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.262$ ,  $p<.050$ ).

En cuanto a Corea del Norte, las diferencias se vinculan al curso y el centro escolar. Respecto al curso, Corea Norte fue señalada por el 16.1% de los estudiantes de 4° ESO, pero por ninguno de los estudiantes de 2° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 9.700$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se repite en los Colegios. Mientras que el 27.3% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios aludió al régimen norcoreano, ninguno de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios lo hizo ( $\chi^2_{(1)}= 9.545$ ,  $p<.010$ ). Una diferencia que se reitera en el caso de los alumnos. Precisamente, el 37.5% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios mencionó la dictadura de Corea del Norte en tanto que esta resultó ignota para todos sus congéneres de 2° ESO del mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 6.975$ ,  $p<.010$ ). Respecto al centro escolar, si bien el 14.3% de los estudiantes de los Colegios

identificó la situación política de Corea del Norte como similar a la expuesta en la historia, solo un 1.9% de los estudiantes de los IES la consideró ( $\chi^2_{(1)}= 5.751$ ,  $p<.050$ ). Además, esta diferencia se repite en el caso de los alumnos varones. En tanto que el 19.4% de los alumnos varones de los Colegios apuntó el Gobierno norcoreano como semejante al descrito, ninguno de los alumnos varones de los IES lo manifestó ( $\chi^2_{(1)}= 6.643$ ,  $p<.010$ ). De nuevo, en 4° ESO. El 37.5% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios se refirió a Corea del Norte en tanto que ninguno de los alumnos varones de 4° ESO de los IES la mencionó ( $\chi^2_{(1)}= 7.385$ ,  $p<.010$ ). Igualmente ocurrió en la muestra general de 4° ESO. Justamente, el 27.3% de los estudiantes de 4° ESO de los Colegios citó el régimen de Corea del Norte, en contraposición a un 3.4% de los estudiantes de 4° ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 6.477$ ,  $p<.050$ ).

En cuarto lugar, el 7.3% de los estudiantes de 2° ESO indicó que en todos los lugares o países del mundo el Gobierno se organiza así, en tanto que ninguno de los estudiantes de 4° ESO consideró esta opción ( $\chi^2_{(1)}= 4.669$ ,  $p<.050$ ).

Paralelamente, un 32.3% de los adolescentes articuló su discurso considerando otros gobiernos totalitarios pasados –y de gran relevancia por su impacto en la Historia mundial– frente a un 67.7% quien espontáneamente no los consideró ( $\chi^2_{(1)}= 16.277$ ,  $p<.001$ ).

Entre quienes mencionaron regímenes autoritarios caducos, el 90.5% citó varios países de Europa, el 14.3% de Sudamérica y un 2.4% de Asia.

Tabla 5.15. Lugares donde en el pasado estuvo presente la segunda forma de organización política [%]

		IES	Colegio	Total
Europa	España	95.2	81	88.1
	Alemania	66.7	38.1	52.4
	Italia	28.6	28.6	28.6
	Rusia	9.5	14.3	11.9
	Portugal	4.8		2.4
Sudamérica	Chile	14.3	9.5	11.9
	Argentina	4.8	4.8	4.8
	Nicaragua		4.8	2.4
	Brasil		4.8	2.4
	Paraguay		4.8	2.4
	Uruguay		4.8	2.4
	Cuba		4.8	2.4
Asia	Irak		4.8	2.4
N		21	21	42

En cuanto al bloque europeo, el 88.1% se refirió a la dictadura de Franco en España, el 52.4% a la de Hitler en Alemania, el 28.6% a la de Mussolini en Italia, el 9.5% a la de Stalin en Rusia y el 2.4% a la de Portugal. En este sentido, se encontraron

diferencias estadísticamente significativas en tres de ellas: la alemana, la italiana y la rusa.

En primer lugar, Alemania arrojó diferencias significativas con arreglo al curso y al centro escolar. Respecto al curso, la dictadura alemana fue notada por el 69.6% de los estudiantes de 4º ESO en contraposición a un 31.6% de los estudiantes de 2º ESO que la citó ( $\chi^2_{(1)}= 6.019$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en los Colegios. En tanto que el 66.7% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios señaló al régimen presidido por Adolf Hitler como un ejemplo de dictadura pasada, ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios la consideró ( $\chi^2_{(1)}= 9.692$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se acentúa en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 80% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios nombró la Alemania nazi, ninguno de sus congéneres de 2º ESO de los Colegios lo hizo ( $\chi^2_{(1)}= 7.543$ ,  $p<.010$ ). Respecto al centro escolar, el 81.8% de los alumnos varones de los IES aludió a la dictadura de Hitler contra un 36.4% de sus homólogos de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.701$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que reaparece en 2º ESO entre los alumnos varones. Mientras que el 83.3% de los alumnos varones de 2º ESO de los IES apuntó al régimen de Hitler, ninguno de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios lo mencionó ( $\chi^2_{(1)}= 8.571$ ,  $p<.010$ ). Igualmente, esta diferencia se reitera en la muestra general de 2º ESO. Si bien el 60% de los estudiantes de 2º ESO de los IES estableció un paralelismo entre la historia y la dictadura nacionalsocialista, ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios la trajo a colación ( $\chi^2_{(1)}= 7.892$ ,  $p<.010$ ).

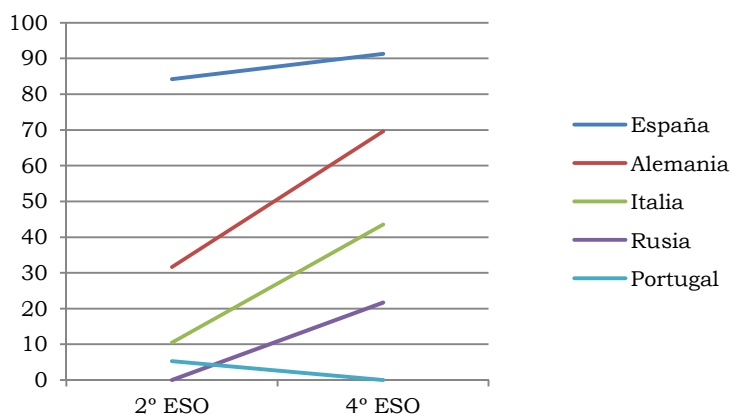


Figura 5.8. Regímenes autoritarios en Europa durante el siglo XX (N= 42)

En segundo lugar, Italia únicamente descubrió diferencias relacionadas con el curso. La dictadura italiana fue recordada por el 43.5% de los estudiantes de 4º ESO y por solo un 10.5% de los estudiantes de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 5.536$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en los Colegios. Mientras que el 50% de los estudiantes de 4º ESO de los

Colegios citó la dictadura de Mussolini, ninguno de los estudiantes de 2° ESO de los Colegios la nombró ( $\chi^2_{(1)}= 6.300$ ,  $p<.050$ ). Tendencia que reaparece en el caso de los alumnos varones de los Colegios. Precisamente, el 80% de los alumnos varones de los Colegios indicó el régimen de Mussolini en tanto que ninguno de sus homólogos de 2° ESO de los Colegios la consideró ( $\chi^2_{(1)}= 7.543$ ,  $p<.010$ ).

En tercer lugar, Rusia desveló diferencias vinculadas con el curso escolar. Precisamente, la dictadura soviética fue citada por el 21.7% de los estudiantes de 4° ESO y por ninguno de los estudiantes de 2° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.689$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. El 40% de los alumnos varones de 4° ESO mencionó el régimen de Stalin, en tanto que ninguno de sus compañeros de 2° ESO lo hizo ( $\chi^2_{(1)}= 5.867$ ,  $p<.050$ ).

En cuanto al grupo de países de Sudamérica, siete países fueron mencionados: Chile, Argentina, Nicaragua, Brasil, Paraguay, Uruguay y Cuba. Respecto al grupo sudamericano, encontramos diferencias en virtud del género. El 27.3% de los alumnos varones indicó algún país de Sudamérica en tanto que ninguna de las alumnas lo hizo ( $\chi^2_{(1)}= 6.364$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en 4° ESO. En efecto, el 30% de los alumnos varones de 4° ESO señaló algún estado de Sudamérica mientras que ninguna de las alumnas de 4° ESO tuvo en cuenta ninguna nación de esta zona ( $\chi^2_{(1)}= 4.485$ ,  $p<.050$ ).

Asimismo, uno de estos países generó diferencias significativas de acuerdo a esta misma variable: Chile. Precisamente, el régimen de Pinochet fue citado por el 22.7% de los alumnos y por ninguna alumna ( $\chi^2_{(1)}= 5.160$ ,  $p<.050$ ). Tendencia que se repite en 4° ESO. Mientras que el 30% de los alumnos varones de 4° ESO aludió a la dictadura chilena, ninguna de las alumnas de 4° ESO la señaló ( $\chi^2_{(1)}= 4.485$ ,  $p<.050$ ).

Por último, Asia solamente aglutinó la dictadura de Irak, esto es, el régimen político desarrollado por el presidente iraquí Sadam Husein.

## 5.2. Política e Iglesia, ¿binomio perfecto?

El 62.3% de los adolescentes considera que la Iglesia –a través de sus presbíteros– no debe intervenir en la gobernabilidad de una comunidad, si bien a un 37.7% le pareció una buena idea dicha incursión institucional ( $\chi^2_{(1)}= 7.877$ ,  $p<.010$ ).

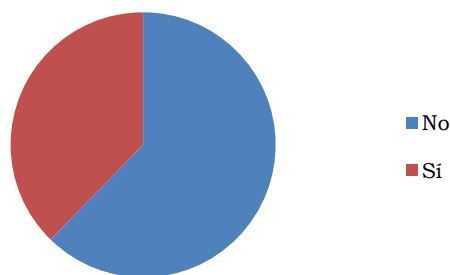


Figura 5.9. Intervención de la Iglesia en política (N= 130)

En este sentido, encontramos diferencias estadísticamente significativas en función del centro escolar. Concretamente, el 58.5% de los estudiantes de los Colegios se mostró partidario de la irrupción de la Iglesia en la agenda pública en contraposición a un 16.9% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 23.878$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 53.1% de los alumnos varones de los Colegios refrendó su inclusión política, solamente un 12.1% de los alumnos varones de los IES la apoyó ( $\chi^2_{(1)}= 12.490$ ,  $p<.001$ ). Diferencia que se reitera en 2º ESO. El 50% de los alumnos varones de 2º ESO valoró de forma positiva que los vicarios influyesen en los fallos institucionales en comparación a un 17.6% de sus homólogos de 2º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 3.882$ ,  $p<.050$ ). Tendencia que se acentúa en 4º ESO. Precisamente, el 56.3% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios consideró acertada la participación política de los diáconos frente a un 6.3% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES que compartió su misma opinión ( $\chi^2_{(1)}= 9.309$ ,  $p<.010$ ). Igualmente, estas diferencias surgen en el caso de las alumnas. El 63.6% de las alumnas de los Colegios defendió la colaboración de la Iglesia en materia política en oposición a un 21.9% de las alumnas de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 11.555$ ,  $p<.001$ ). Diferencia que reaparece en 2º ESO. El 75% de las alumnas de 2º ESO de los Colegios aplaudió la cooperación de los oficiales de la Iglesia en el juego político frente a un exiguo 25% de sus congéneres de 2º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 8.000$ ,  $p<.010$ ). Tendencia que se aminora en 4º ESO. En tanto que el 52.9% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios secundó la injerencia de los clérigos en las resoluciones políticas, únicamente un 18.8% de sus homólogas de 4º ESO lo admitió ( $\chi^2_{(1)}= 4.164$ ,  $p<.050$ ). Asimismo, estas diferencias se repiten en la muestra general de 2º ESO. El 62.5% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios vio bien la asistencia que los clérigos pudieran hacer al ejercicio político frente a un 21.2% de los estudiantes de 2º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 11.404$ ,  $p<.001$ ). De forma similar, esta tendencia se evidencia en la muestra general de 4º ESO. Mientras que el 54.5% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios estimó apropiado la mediación de la Iglesia en la esfera política, solamente un 12.5% de los estudiantes de 4º ESO de los IES la aceptó ( $\chi^2_{(1)}= 12.827$ ,  $p<.001$ ).

Entre quienes se mostraron reacios a la asociación del cuerpo político con el eclesial, cinco fueron los argumentos que señalaron para sustentar su posición: la independencia y disimilitud de sus campos de acción (54.3%); el descontento popular que generaría (42%); la imposición del ideario religioso a la ciudadanía (39.5%); la intención de buscar únicamente su beneficio individual (18.5%); y el pasado como aval de lo nocivo de su participación (9.9%). En este sentido, encontramos diferencias significativas en tres de estas cinco razones, a saber, la independencia de sus campos de acción, el descontento popular y el pasado como ejemplo de lo perjudicial de esta unión.

Tabla 5.16. Argumentos en contra de la intervención de la Iglesia [%]

	2° ESO	4° ESO	Total
Independencia y disimilitud de campos	52.6	55.8	54.3
Descontento popular	34.2	48.8	42
Imposición del ideario religioso	39.5	39.5	39.5
Beneficio propio	23.7	14	18.5
Pasado		18.6	9.9
N	38	43	81

En primer lugar, la independencia y disimilitud de sus campos de acción volcó diferencias significativas en función del género y el centro escolar. Respecto al género, estas diferencias se acotan a los Colegios. Concretamente, el 73.3% de los alumnos varones de los Colegios aludió al carácter idiosincrático de cada uno de estos dos fueros –sin ningún tipo de conexión– en contraposición a un 33.3% de las alumnas de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 4.320$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en 2° ESO. Si bien el 75% de los alumnos varones de 2° ESO de los Colegios habló de la disonancia entre estos dos ámbitos por no tener nada en común, ninguna de las alumnas de 2° ESO de los Colegios lo mentó ( $\chi^2_{(1)}= 6.000$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro escolar, el 66.7% de las alumnas de 2° ESO de los IES mencionó la disociación entre estas dos parcelas institucionales, en tanto que ninguna de las alumnas de 2° ESO de los Colegios la citó ( $\chi^2_{(1)}= 5.333$ ,  $p<.050$ ).

En segundo lugar, el descontento popular desveló diferencias de acuerdo al género y el centro escolar. Respecto al género, el 59.5% de las alumnas basó su desaprobación en el malestar que este hecho generaría entre la población, en comparación a un 27.3% de los alumnos varones ( $\chi^2_{(1)}= 8.549$ ,  $p<.010$ ). Tendencia que se agudiza en los Colegios. El 83.3% de las alumnas de los Colegios señaló el disgusto que este hecho produciría entre los habitantes de la región frente a un 13.3% de los alumnos de los Colegios que compartió esta misma percepción ( $\chi^2_{(1)}= 13.230$ ,  $p<.001$ ). De forma similar en 2° ESO. En tanto que todas las alumnas de 2° ESO de los Colegios aludieron a la desazón ciudadana, ninguno de los alumnos varones de 2° ESO de los Colegios la consideró ( $\chi^2_{(1)}= 12.000$ ,  $p<.001$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece en

la muestra general de 2º ESO. Mientras que el 56.3% de las alumnas de 2º ESO citó la irritación popular, solamente el 18.2% de los alumnos varones de 2º ESO la nombró entre sus razones ( $\chi^2_{(1)}= 5.964$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro escolar, las diferencias se limitan a las alumnas que cursan 2º ESO. Si bien todas las alumnas de 2º ESO de los Colegios mencionaron el desagrado que suscitaría entre los civiles la participación de la Iglesia en el tejido político, únicamente el 41.7% de sus congéneres de 2º ESO de los IES lo señaló ( $\chi^2_{(1)}= 4.148$ ,  $p<.050$ ).

En tercer lugar, el pasado –como reflejo de lo pernicioso de esta alianza institucional– descubrió diferencias de acuerdo al curso y el centro escolar. Respecto al curso, el 18.6% de los estudiantes de 4º ESO documentó episodios de la Historia en los que la Iglesia controlaba la política nacional, en tanto que ninguno de los estudiantes de 2º ESO los notó ( $\chi^2_{(1)}= 7.845$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se repite en los Colegios. Si bien el 75% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios articuló su oposición evocando hechos pretéritos que daban cuenta del poder de los prelados en asuntos de orden político –con consecuencias a su juicio bastante negativas para la ciudadanía–, ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios los enunció ( $\chi^2_{(1)}= 6.000$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que reaparece en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 42.9% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios se sirvió de la Historia para justificar su posición contraria a la intervención, ninguno de sus compañeros de 2º ESO de los Colegios la consideró ( $\chi^2_{(1)}= 4.286$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro escolar, el 22.2% de los estudiantes de los Colegios sustentó su negativa a partir de las huellas del pasado, cuando la jerarquía eclesial dirigía la agenda política con resultados deleznable, frente a un 3.7% de los estudiantes de los IES que también los comentó ( $\chi^2_{(1)}= 6.935$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se reitera en las alumnas. Precisamente, el 25% de las alumnas de los Colegios usó la Historia como espejo de lo pernicioso de esta unión, entretanto que ninguna de sus homólogas de los IES la mentó ( $\chi^2_{(1)}= 6.801$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que reaparece en 4º ESO. En efecto, el 37.5% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios basó su alegato en el testimonio del pasado, si bien ninguna de las alumnas de 4º ESO de los IES lo indicó ( $\chi^2_{(1)}= 5.688$ ,  $p<.050$ ). De igual modo, esta diferencia surge en la muestra general de 4º ESO. El 40% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios habló de ejemplos pasados, en comparación a un 7.1% de los estudiantes de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 6.963$ ,  $p<.010$ ).

Patricia (13;5) [Colegio]: “–¿Crees que es bueno para un país que los curas y los sacerdotes intervengan en política tomando decisiones con el alcalde o con el presidente? *No, porque están imponiendo sus ideas.* –¿Y eso? *Es que, a lo mejor, a la gente no le gusta la decisión que toma.* –¿Por qué no le puede gustar? *Dependiendo de qué situación sea.* –¿Me puedes poner un ejemplo? *No sabría decirte.* –Entonces, ¿a ti no te parece bien? *No del todo.* –¿Por qué? *Porque, al final, no es lo que piensa la gente.* –¿Cómo que no es lo que piensa la gente? *Porque, a lo mejor, hay otro ciudadano de otra religión e imagínate que no le dejan practicar su religión, no le parecería bien.*”

Yago (13;10) [Colegio]: “-¿Crees que es bueno para un país que los curas y los sacerdotes intervengan en política tomando decisiones con el alcalde o con el presidente? *No, porque una cosa es la política y otra cosa es la Iglesia. No tiene nada que ver una con otra.* -Entonces, ¿no te parece bien? *No, porque yo creo que si quiere el político que le aconseje tendría que confesarse. Ahí sí, pero no de forma que vea al cura y le dice: «¿Qué puedo hacer para hacer esto que quiero hacer?».* -Y a ti eso, ¿qué te parece? *Mal.* -¿Por qué? *Ya te he dicho que una cosa es la política y otra la Iglesia.* -¿Por qué son cosas diferentes? *Porque la política lo que intenta es mejorar la vida, la forma de vida de las ciudades, para que no haya crisis, que tengan los mismos derechos unas personas que otras, que no haya machismo, que no pasen cosas de esas. Pero la Iglesia lo que quiere es enseñar la vida de Dios, la palabra de Dios. No tiene nada que ver con la política.*”

Borja (16;1) [IES]: “-¿Crees que es bueno para un país que los curas y los sacerdotes intervengan en política tomando decisiones con el alcalde o con el presidente? *No.* -¿Por qué? *Porque la Iglesia es una entidad religiosa; o sea, no tiene porqué implantarse. Aunque durante muchos años ha estado influyendo en la actividad política, no tiene por qué estarlo. La Iglesia es una cosa aparte que tiene la sociedad; o sea, la religión, pero la política es política, no tiene porqué meterse la Iglesia dentro.* -¿Cuándo ha estado la Iglesia en la política? *Pues desde hace mucho tiempo, la Edad Media por ejemplo. La Edad Media la influencia que podía tener la Iglesia era enorme, o sea, muchísima, controlando tierras, controlando la educación, controlando la mentalidad de los súbditos, todo. Aquí mismo, la dictadura de Franco, la Iglesia influía muchísimo en la mentalidad que tenían los españoles y porque se implantaban unas ideas que a la Iglesia le convenían o eran las que tenía la Iglesia, y en la educación, o sea, la Iglesia llevaba toda la educación en España.* -¿Por qué no te parece bien que intervenga en política? *No me parece bien porque la Iglesia siempre va a buscar el beneficio propio, porque le ha buscado siempre. Yo soy católico, estoy bautizado y soy cristiano, pero la Iglesia, siempre que ha estado en política, siempre ha buscado el beneficio propio, no ha buscado el beneficio del pueblo y ha intentado implantar unas ideas que, ciertamente, si no eras de esas ideas tenías que ser de esas ideas porque esto es lo que decía Dios y acaba siendo una dictadura, pero, en vez de concentrar en una persona, concentrada en un organismo que es la Iglesia.* -¿En qué se intenta beneficiar la Iglesia o cómo se beneficiaba la Iglesia? *En la Edad Media, pues los diezmos; o sea, la gente tenía que pagar a la Iglesia. En las dictaduras, si el dictador permitía a la Iglesia o le daba el poder a la Iglesia de influir en la educación o en la mentalidad de las personas, pues el simple hecho de que lo que dijese la Iglesia lo iba a hacer la gente porque al tener la mentalidad que tenía la Iglesia, si la Iglesia decía: «Esto es bueno», la gente pensaba que era bueno y «si esto es malo», la gente pensaba que era malo.*”

Por otro lado, los adolescentes que abogaron por la intervención de la Iglesia en la esfera política señalaron los siguientes cuatro motivos: las buenas ideas que tienen (53.1%), los fines éticos de la religión (36.7%), estandarte institucional que representa a la ciudadanía española (18.4%) y para aumentar el número de creyentes en España (2.8%). En este sentido, encontramos diferencias significativas en tres de estos motivos: las buenas ideas, los fines éticos y ser una institución que nos representa.



Tabla 5.17. Argumentos a favor de la intervención de la Iglesia [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Buenas ideas	63	40.9	53.1
Fines éticos	29.6	45.5	36.7
Institución que nos representa	7.4	31.8	18.4
Aumento del número de creyentes	3.7		2
N	27	22	49

En primer lugar, las buenas ideas evidenciaron diferencias en relación al curso, el género y el centro escolar. Respecto al curso, todos los alumnos varones de 2º ESO de los IES mencionaron que los capellanes podían tener buenas ideas que ayudasen a la mejora social de la comunidad, en tanto que ninguno de sus compañeros de 4º ESO del mismo centro lo observó ( $\chi^2_{(1)}= 4.000, p<.050$ ). Diferencia que se repite con las alumnas de los Colegios. Precisamente, el 83.3% de las alumnas de 2º ESO de los Colegios advirtió el ingenio de los capellanes en contraposición a un 22.2% de las alumnas de 4º ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 7.843, p<.010$ ). Respecto al género, las diferencias se ciñen a los IES. El 75% de los alumnos de los IES aludió a la agudeza intelectual de los miembros de la Iglesia frente a un 14.3% de las alumnas de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.055, p<.050$ ). Tendencia que se acentúa en 2º ESO. Mientras que todos los alumnos varones de 2º ESO de los IES apuntaron a la clarividencia de los clérigos, ninguna de las alumnas de 2º ESO de los IES la consideró ( $\chi^2_{(1)}= 7.000, p<.010$ ). Respecto al centro escolar, las diferencias se acotan a las alumnas. El 57.1% de las alumnas de los Colegios apeló a la inteligencia de los diáconos en contraposición al 14.3% de las alumnas de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 3.877, p<.050$ ). Tendencia que se repite en 2º ESO. Concretamente, el 83.3% de las alumnas de 2º ESO de los Colegios se refirió a la lucidez de los presbíteros, si bien ninguna de las alumnas de 2º ESO de los IES la señaló ( $\chi^2_{(1)}= 8.889, p<.010$ ).

En segundo lugar, la finalidad ética desveló diferencias en cuanto al curso y el género. Dichas diferencias se circunscriben a los IES. Respecto al curso, todos los estudiantes de 4º ESO de los IES señalaron la bondad moral del pensamiento religioso por la búsqueda del bien común, en tanto que ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los IES la percibió ( $\chi^2_{(1)}= 4.000, p<.050$ ). Respecto al género, todos los alumnos varones de 4º ESO de los IES confiaron en la magnanimidad moral de los oficiales de la Iglesia, si bien ninguna de las alumnas de 4º ESO de su mismo centro la mencionó ( $\chi^2_{(1)}= 4.000, p<.050$ ).

En tercer lugar, la concepción de que la Iglesia es una institución que nos representa, fue un aspecto señalado por el 31.8% de los estudiantes de 4º ESO y por solo un 7.4% de los estudiantes de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.818, p<.050$ ).

Eugenia (13;11) [Colegio]: “¿Crees que es bueno para un país que los curas y los sacerdotes intervengan en política tomando decisiones con el alcalde o con el presidente? *Yo creo que sí estaría bien. En un país para formar la paz, como en países que están en guerra, o en nuestro país también estaría bien que decidiesen algunas leyes con el Gobierno.* ¿Por qué te parecería bien que tomaran alguna decisión con el gobierno para las leyes? *Porque nuestro país es un país casi entero influenciado por esta religión. Entonces, los habitantes también en sus leyes tienen que tener influencia de los sacerdotes y los curas.* ¿Por qué crees que tienen que tener influencia los curas y los sacerdotes en las leyes? *Porque la mayoría de los ciudadanos son católicos y quieren, como esa es su religión, que se vea en las leyes y que pongan parte de ellas.*”

Leticia (14;1) [Colegio]: “¿Crees que es bueno para un país que los curas y los sacerdotes intervengan en política tomando decisiones con el alcalde o con el presidente? *Sí.* ¿Por qué? *Porque a veces los sacerdotes o los curas tienen buenas ideas que aportar para que esa ciudad se desarrolle mejor.* –Entonces, ¿te parece bien que participen en política? *Sí.*”

Bernabé (15;10) [Colegio]: “¿Crees que es bueno para un país que los curas y los sacerdotes intervengan en política tomando decisiones con el alcalde o con el presidente? *Sí, yo creo que es muy importante porque hay muchísimos seguidores de la Iglesia y no se le puede dejar apartado porque sea una religión. Yo creo que tienen que tener igualmente una voz en la política porque están representando a un enorme número de creyentes que quieren lo mejor para ellos.*”

Por último, hubo quien supeditó su beneplácito bajo dos condiciones. Es decir, el papel político de la Iglesia es concebido con ciertas restricciones. Estas limitaciones dibujan su colaboración como mero órgano de consulta (26.5%) y únicamente en los casos en los que se encuentren implicados (18.4%).

En cuanto a su visión como mero órgano de consulta, fue una condición que devolvió diferencias con arreglo al género y al centro escolar. Respecto al género, el 71.4% de las alumnas de los IES redujo su intervención como simple interlocutor, en tanto que ninguno de los alumnos varones de los IES puso esta cortapisa a su intervención ( $\chi^2_{(1)}= 5.238, p<.050$ ). Tendencia que se invierte en los Colegios en la etapa de 2º ESO. Mientras que el 50% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios mermó su capacidad de acción al darle solo competencia comunicativa, esta atribución únicamente fue manifestada por el 8.3% de las alumnas de 2º ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 4.444, p<.050$ ). Respecto al centro escolar, el 71.4% de las alumnas de los IES confirió a su colaboración un papel más pasivo en contraposición a un 14.3% de las alumnas de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 8.400, p<.010$ ). Diferencia que se repite en 4º ESO. Si bien todas las alumnas de 4º ESO de los IES apoyaron su intervención con esta condición, solo el 22.2% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios la nombró ( $\chi^2_{(1)}= 5.600, p<.050$ ). Asimismo, esta diferencia reaparece en la muestra general de 4º ESO. El 75% de los estudiantes de 4º ESO de los IES limitó sus funciones a la simple

exposición de su parecer frente a un 16.7% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 5.615, p<.050$ ).

Finalmente, su participación ligada a los asuntos que les conciernen –tales como temas humanitarios, tributación, propiedades o la exposición de símbolos religiosos–, fue un requisito que indicaron todos los alumnos varones de 4º ESO de los IES y ninguno de los alumnos varones de 2º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.000, p<.050$ ).

**Julián (13;5)** [Colegio]: “–¿Crees que es bueno para un país que los curas y los sacerdotes intervengan en política tomando decisiones con el alcalde o con el presidente? *Se supone que la Iglesia es un poder religioso y no debería meterse en política, pero tampoco pasaría nada porque, en un momento puntual, la Iglesia se metiera aquí, ya que ella piensa por el bien de todos.* –¿Por qué piensa en el bien de todos? *Porque es su supuesto deber.* –¿En qué asuntos se podría meter? *En cosas como injusticias sociales, cosas que la afectan, como la expropiación de terrenos.* –¿En qué injusticias sociales? *En algunos países, las cosas que más necesitan para vivir no llegan a todos porque unos pocos se quedan con ellas.* –¿Por qué te parece bien que intervengan en esos asuntos? *Porque se supone que Dios no quiere que nos pasen cosas malas y, como la Iglesia es la representación de Dios en la Tierra, pues debe cumplir con lo que Dios pide.*”

**Ginebra (15;6)** [Colegio]: “–¿Crees que es bueno para un país que los curas y los sacerdotes intervengan en política tomando decisiones con el alcalde o con el presidente? *Bueno, no está mal. Sí se puede tener en cuenta su opinión, pero no tomar las decisiones en función de lo que opine la Iglesia; o sea, tampoco que los curas, la Iglesia, influya demasiado en la política, que no estén muy unidas, que sean como cosas un poco independientes.* –¿Por qué opinas que tienen que ser como independientes? *En realidad, no lo sé.* –Pero cuando se pide opinión, puede influir en la decisión. *Sí. Sí que se tiene que pedir opinión a todo el mundo y la Iglesia es importante y tiene peso y hay mucha gente que sigue a la Iglesia. Entonces, la Iglesia se supone que tendrá la opinión de mucha gente. Sí, que sí, se les podría pedir opinión, pero no tomar la decisión obligatoriamente la que la Iglesia le parezca mejor. Según el caso. Yo lo digo por cosas actuales, como lo del aborto.* –¿Qué sucede con el aborto en la actualidad? *Que la Iglesia dice que no al aborto en cualquier caso; o sea, está totalmente en contra, pero es que está en contra de los preservativos y del aborto, pues a ver, que se decida. O sea, las dos cosas, no. Es que yo no lo veo. Quizá son excesivamente conservadores en algunos aspectos, como demasiado tradicionales. Por ejemplo, yo, eso ya es personal, en lo del aborto, si es caso de violaciones, yo creo que se tiene que entender, que en algún caso no está tan mal. No te puedes negar en redondo.* –O sea, que tú opinas que sí, que se les consulte. *Pero no se tomen decisiones en función de lo que él opine. Se le tome en cuenta, pero como una parte más de la sociedad, como una opinión más.*”

### 5.3. Política y equidad: la libertad de culto en la sociedad española

La práctica política unida a la ciudadanía se trató a través de una historia en la que el ejercicio público de un derecho entraba en juego: la libertad de culto. La historia, ambientada en su ciudad, narra la hipotética amenaza que sufre una minoría local, de origen musulmán, al no tener un templo donde rezar.

Cuadro 5.2. Historia II

---

El ayuntamiento de tu ciudad construye una nueva zona residencial para que vivan miles de personas. La gente quiere un lugar donde rezar, así que se reserva un espacio para esta actividad. La mayor parte es cristiana, aunque también hay un buen número de musulmanes. Con la crisis, el dinero escasea para las obras, por lo que el alcalde opta por construir en ese espacio una iglesia. En la ciudad hay varias iglesias pero ninguna mezquita. La comunidad musulmana, molesta con la decisión del alcalde, presiona para que se construya una mezquita en lugar de una iglesia. Ante la insistencia de los musulmanes, el alcalde negocia con el propietario de una finca colindante para que venda el terreno a la comunidad musulmana y estos puedan construir en ella una mezquita. ¿Qué te parece la decisión del alcalde? ¿Qué hubieses hecho tú si hubieses sido el alcalde de la ciudad?

---

El 80% de los adolescentes juzgó como mala la actuación del alcalde, en contraposición a un 20% que opinó que este actuó bien ( $\chi^2_{(1)}= 46.800$ ,  $p<.001$ ). En este sentido, encontramos diferencias estadísticamente significativas en función del curso y el centro escolar.

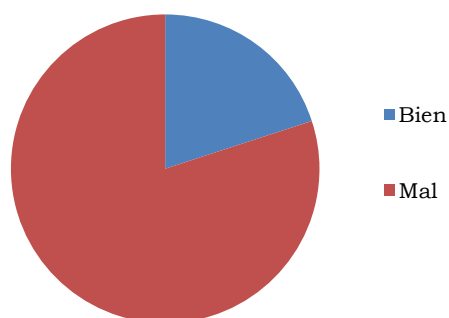


Figura 5.10. Valoración de la actuación del alcalde (N= 130)

En cuanto al curso, mientras que el 18.2% de los estudiantes de 2º ESO de los IES evaluó como favorable la resolución del alcalde, ninguno de los estudiantes de 4º ESO de los IES aprobó su acción ( $\chi^2_{(1)}= 6.410$ ,  $p<.050$ ). En cambio, esta tendencia se invierte en los Colegios. En tanto que el 48.5% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios consideró correcta la decisión final de la autoridad política local, solo el 12.5% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios la suscribió ( $\chi^2_{(1)}= 9.876$ ,  $p<.010$ ).

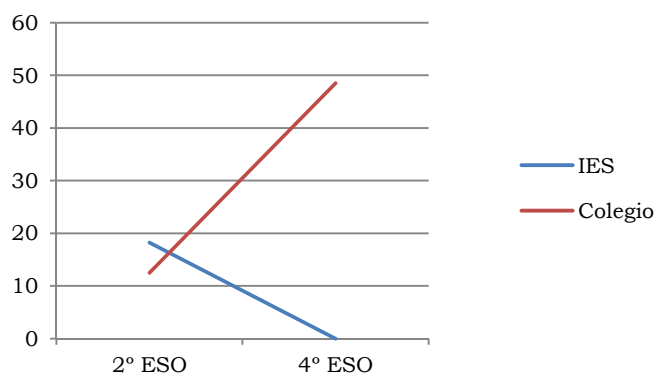


Figura 5.11. Corrección de la actuación del alcalde (N= 130)

Curiosamente, esta diferencia se repite en el caso de los alumnos varones. En tanto que el 23.5% de los alumnos varones de 2º ESO de los IES estimó como favorable la actuación del alcalde, ninguno de los alumnos varones de 4º ESO de los IES apoyó esta decisión ( $\chi^2_{(1)} = 4.284$ ,  $p < .050$ ). Por el contrario, el 62.5% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios evaluó como positiva la construcción de una iglesia en la ciudad, en comparación a un 12.5% de sus compañeros varones de 2º ESO de los Colegios que refrendó dicha solución institucional ( $\chi^2_{(1)} = 8.533$ ,  $p < .010$ ).

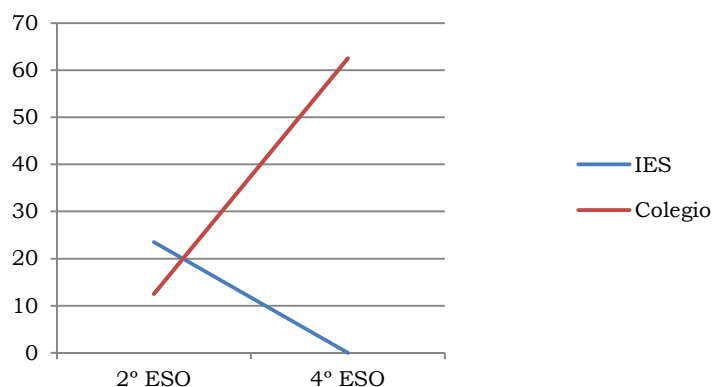


Figura 5.12. Corrección de la actuación del alcalde en el caso de los estudiantes varones (N= 65)

En cuanto al centro escolar, mientras que el 90.8% de los estudiantes de los IES evaluó de forma negativa el fallo del alcalde, el 30.8% de los estudiantes de los Colegios lo juzgó de manera favorable ( $\chi^2_{(1)} = 9.423$ ,  $p < .010$ ). Además, esta diferencia se repite en 4º ESO. Si bien el 48.5% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios señaló que la decisión fue adecuada, ninguno de los estudiantes de 4º ESO de los IES estuvo

de acuerdo con su proceder ( $\chi^2_{(1)}= 20.581$ ,  $p<.001$ ). Igualmente, esta diferencia se reitera en el caso de los alumnos varones de 4° ESO. Mientras que el 62.5% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios aprobó la acción institucional, todos sus homólogos de su mismo curso de los IES la reprobaron ( $\chi^2_{(1)}= 14.545$ ,  $p<.001$ ). También en el caso de las chicas en esta etapa. Precisamente, el 35.3% de las alumnas de 4° ESO de los Colegios indicó que la decisión del alcalde fue la acertada, en tanto que todas las alumnas de 4° ESO de los IES sostuvieron que fue inapropiada ( $\chi^2_{(1)}= 6.902$ ,  $p<.010$ ). En la misma dirección, esta tendencia se repite en la muestra general de alumnos varones. El 37.5% de los alumnos varones de los Colegios evaluó como correcta la actuación, en oposición a un 87.9% de los alumnos varones de los IES que la juzgaron como incorrecta ( $\chi^2_{(1)}= 5.639$ ,  $p<.050$ ). Del mismo modo, y en la misma dirección, este patrón reaparece en la muestra general de las alumnas. El 24.2% de las alumnas de los Colegios sostuvo que el fallo de la autoridad local fue idóneo, contra un 93.8% de las alumnas de los IES que lo reprobó ( $\chi^2_{(1)}= 4.040$ ,  $p<.050$ ).

Asimismo, con el propósito de alcanzar una mejor comprensión del pensamiento moral del adolescente vinculado al ejercicio político institucional, se indagó sobre los argumentos expuestos en sus evaluaciones.

En primer lugar, indicar que cuatro fueron las razones que sustentaron la evaluación negativa que los adolescentes hicieron de la decisión del alcalde. Concretamente, el trato desigual dispensado a ambas comunidades (71.2%), la existencia de más iglesias en la ciudad (69.2%), el derecho de los musulmanes a tener un lugar donde rezar (34.6%) y el no pensar en la minoría de la población que habita en la ciudad (17.3%).

Tabla 5.18. Justificaciones asociadas a la evaluación negativa de la actuación del alcalde [%]

	2° ESO	4° ESO	Total
Trato desigual	69.1	73.5	71.2
Existencia de iglesias	70.9	67.3	69.2
Derecho de la comunidad musulmana	29.1	40.8	34.6
No piensa en la minoría	7.3	28.6	17.3
N	55	49	104

En este sentido, encontramos diferencias significativas en dos estos argumentos: el derecho de los musulmanes y el no pensar en la minoría. Estas diferencias tienen que ver exclusivamente con el curso escolar.

En cuanto al derecho de los musulmanes a tener un lugar donde rezar, indicar que este fue un aspecto señalado por el 48.1% de las alumnas de 4° ESO y por solo el 21.4% de sus compañeras de 2° ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.340$ ,  $p<.050$ ).

En cuanto a que el alcalde no piensa en la minoría de la población, señalar que este fue un tema apuntado por el 28.6% de los estudiantes de 4º ESO y por un reducido 7.3% de los estudiantes de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 8.213$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se reitera en los Colegios. Justamente, el 23.5% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios aludió al descuido que el alcalde tuvo en su resolución final al no pensar en la minoría musulmana cuando optó por construir una iglesia en comparación a un 3.6% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios que tuvo en cuenta este aspecto en su respuesta ( $\chi^2_{(1)}= 4.266$ ,  $p<.050$ ). Además, esta diferencia se repite en el caso de las alumnas de este centro. En tanto que el 27.3% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios planteó que el alcalde soslayó a la minoría musulmana en su pensamiento, esto no fue considerado por ninguna de sus compañeras de 2º ESO del mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 4.339$ ,  $p<.050$ ). Igualmente, esta diferencia se repite en la muestra de alumnas en general. Mientras que el 29.6% de las alumnas de 4º ESO estimó la omisión que el alcalde hizo a la minoría musulmana en su reflexión, esta cuestión únicamente fue notada por el 7.1% de las alumnas de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.672$ ,  $p<.050$ ).

*Margarita (14;2) [IES]: “-¿Qué te parece la decisión del alcalde? Mala. -¿Por qué? Porque, si en la ciudad ya había bastantes iglesias, debían hacer la mezquita, porque también ellos tienen derecho a un sitio para su religión. -¿Por qué crees que debería haber hecho la mezquita? Para que unos tengan iglesia y otros mezquita, para estar igual.-Entonces, ¿cómo crees que ha actuado el alcalde? Mal.”*

*Begoña (15;10) [IES]: “-¿Qué te parece la decisión del alcalde? Me parece mal porque en esta ciudad hay dos tipos de religiones: musulmana y cristiana, pero no las está tratando por igual. Como la mayoría de la gente es cristiana, está construyendo una iglesia cristiana. Y, por el contrario, la gente que es musulmana, no la construye la mezquita, sería desigualdad. Sea mayor o menor el número, tiene que haber una igualdad entre todos, no se le puede tratar de otra forma.”*

En segundo lugar, cuatro fueron los argumentos sobre los que se fundamentó la evaluación positiva del fallo institucional en la ciudad. Las razones fueron las siguientes: el alcalde pensó en la mayoría de la población (61.5%), ayuda a los musulmanes negociando con el propietario de la finca (46.2%), el cristianismo es la religión instituida en la sociedad española (26.9%) y la armonía social generada porque todos –al final– tendrán un lugar donde rezar (15.4%).

Tabla 5.19. Justificaciones asociadas a la evaluación positiva de la actuación del alcalde [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Piensa en la mayoría	40	75	61.5
Ayuda: negocia	50	43.8	46.2

Religión del lugar	30	25	26.9
Armonía social	20	12.5	15.4
N	10	16	26

A este respecto, encontramos diferencias significativas en tres de las razones esgrimidas por los adolescentes: el alcalde piensa en la mayoría, ayuda a los musulmanes negociando y la armonía social que desprende su actuación. Las diferencias se derivan del centro escolar en los tres casos señalados.

En cuanto a que el alcalde piensa en la mayoría de la población, se concibe como un aspecto que acredita su buena actuación, siendo este considerado por el 75% de los estudiantes de los Colegios y por solo el 16.7% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 6.635$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se acentúa en el caso de las alumnas. Precisamente, el 87.5% de las alumnas de los Colegios tuvo en cuenta este argumento en tanto que ninguna de las alumnas de los IES lo consideró ( $\chi^2_{(1)}= 5.833$ ,  $p<.050$ ). Y esta tendencia se repite en 2º ESO. Aun cuando todas las alumnas de 2º ESO de los Colegios aludieron a esta causa, ninguna de las alumnas de 2º ESO de los IES lo hizo ( $\chi^2_{(1)}= 4.000$ ,  $p<.050$ ).

Respecto a la ayuda que el alcalde dispensa a la comunidad musulmana –negociando con el propietario de una finca– fue una prueba de buena conducta que nombró el 83.3% de los estudiantes de los IES, en comparación a un 35% de los estudiantes de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.338$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en 2º ESO. Mientras que el 83.3% de los estudiantes de 2º ESO de los IES citó esta razón, ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios la mencionó ( $\chi^2_{(1)}= 6.667$ ,  $p<.010$ ). Además, reaparece en el caso de las alumnas. En tanto que todas las alumnas de 2º ESO de los IES señalaron la mediación del alcalde como testimonio de su buen hacer, este aspecto de su actuación no fue tenido en cuenta por ninguna de las alumnas de 2º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.000$ ,  $p<.050$ ).

Por último, la armonía social derivada de su acción, fue manifestada por el 50% de las alumnas de los IES y por ninguna de las alumnas de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.444$ ,  $p<.050$ ).

**Pedro (13;7) [IES]:** “–¿Cómo te parece que ha actuado el alcalde? *Bien.* –¿Crees que ha actuado bien el alcalde? *Sí. Porque, si hay muchos musulmanes, que construyan una mezquita para ellos.* –Pero el alcalde ha construido una iglesia. *Claro, porque es España, y lo normal es que se construyan iglesias, no mezquitas. Si tú vas a Arabia, pues no creo que te construyan una iglesia.* –Y, ¿por qué crees que lo normal es que construyan una iglesia? *Porque en España es el cristianismo, no el islam.* –Entonces, ¿tú crees que el alcalde ha tomado una buena decisión construyendo una iglesia y negociando con un propietario para que venda un terreno a los musulmanes y construyan ellos una mezquita? *Sí. Si se quieren construir una mezquita, que ellos paguen al constructor y la hagan ellos.* –¿Por qué crees que lo deben pagar ellos? *Porque*



*nosotros, los españoles, no lo vamos a usar. Si los que lo quieren son los musulmanes, pues que reúnan dinero y hagan una mezquita ellos.”*

Lucas (15;7) [Colegio]: “¿Cómo ha actuado el alcalde? *Bien.* ¿Sí? *Sí, quiere también una mezquita. Está intentando también construir una mezquita.* –Pero no construye la mezquita. *Pero aquí dice que intenta hacerlo, que intenta coger un terreno para construirla.* –Él negocia con el propietario del terreno para que se lo venda a los musulmanes. *Que lo hagan los musulmanes es lo normal.*–¿Qué es lo normal? *Pues beneficiar a la mayoría, porque sería lo más justo.* –¿Por qué te parece lo más justo? *Cuéntame. Porque beneficias a un mayor número de personas, mientras que, de la otra forma, solo a una minoría.* –Entonces, ¿cómo te parece que ha actuado el alcalde? *Bien.*”

A posteriori, se preguntó a los adolescentes qué hubiesen hecho ellos si fuesen el alcalde de la ciudad. Así pues, cuando los adolescentes asumen la titularidad del cargo, el 50% indicó que hubiese hecho una mezquita, en comparación con un 26.9% que apostó por la construcción de ambos templos, un 21.5% que hubiese hecho la iglesia únicamente y un 1.5% que no sabe qué hubiese hecho en su situación ( $\chi^2_{(3)}=61.938$ ,  $p<.001$ ). En este sentido, encontramos diferencias significativas en función del curso, el género y el centro escolar.

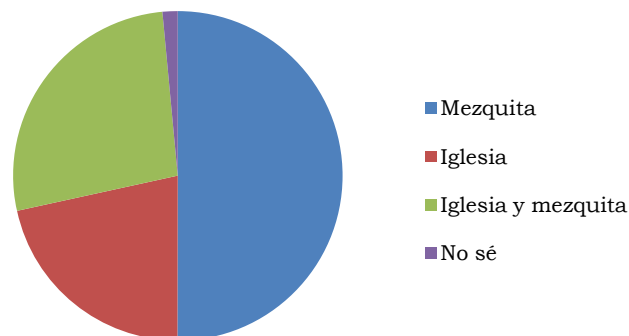


Figura 5.13. Si fueses el alcalde, ¿qué hubieses hecho? (N= 130)

Respecto al curso, mientras que el 63.1% de los estudiantes de 2º ESO planeó construir una mezquita y un 24.6% tanto la iglesia como la mezquita; solo un 36.9% de los estudiantes de 4º ESO indicó que construiría en exclusiva la mezquita, considerando el 33.8% que edificaría una iglesia, y un 29.2%, tanto la iglesia como la mezquita ( $\chi^2_{(3)}=15.846$ ,  $p<.001$ ).

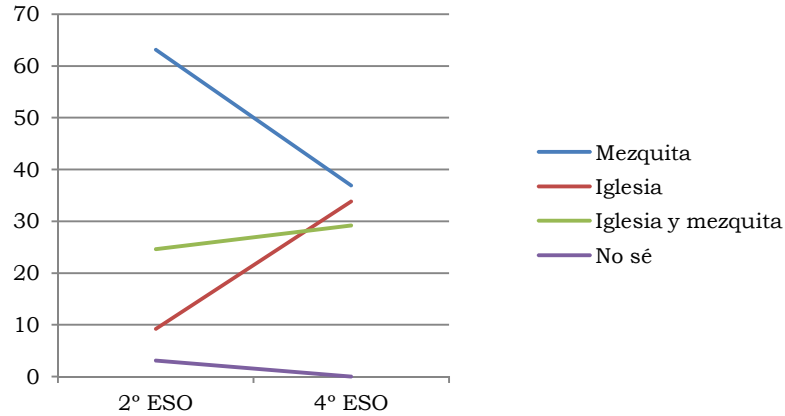


Figura 5.14. Actuación personal asumiendo el papel institucional (N= 130)

Además, estas diferencias se agudizan en los Colegios. Concretamente, el 59.4% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios concluyó que edificaría una mezquita, un 25% ambos templos y un 12.5% solo la iglesia, en contraposición a un 66.7% de los estudiantes de 4º ESO que construiría solo una iglesia, un 21.2% la mezquita y el 12.1% restante, tanto la iglesia como la mezquita ( $\chi^2_{(3)}= 20.323$ ,  $p<.001$ ).

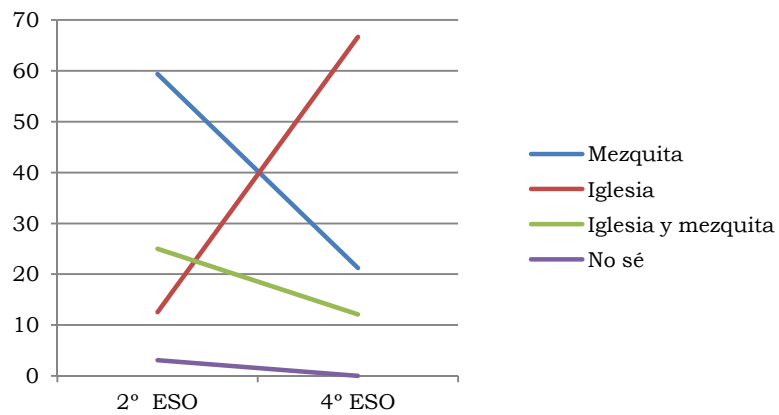


Figura 5.15. Actuación de los estudiantes de los Colegios como alcaldes de la ciudad (N= 65)

De nuevo, esta tendencia se reitera en el caso de los alumnos varones de los Colegios. Precisamente, en tanto que el 56.3% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios erigiría una mezquita en la ciudad, y un 31.3% ambos edificios religiosos, el 62.5% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios apostarían por la construcción de la iglesia y un 25%, por la mezquita ( $\chi^2_{(2)}= 8.542$ ,  $p<.050$ ). Lo mismo sucede con las alumnas de los Colegios. Si bien el 62.5% de las alumnas de 2º ESO de los Colegios se decantó por la construcción de la mezquita y un 18.8% por los dos

templos, el 70.6% de sus compañeras de 4º ESO de los Colegios manifestó su intención de realizar solo la iglesia y un 17.6%, solo la mezquita ( $\chi^2_{(3)}= 12.093$ ,  $p<.010$ ). Igualmente, estas diferencias se repiten en la muestra general de alumnos varones. Así, un 60.6% de los alumnos varones de 2º ESO hipotetizó que haría una mezquita y un 24.2%, la iglesia y la mezquita, frente a un 40.6% de los alumnos varones de 4º ESO pronosticó que construiría tanto la iglesia y la mezquita y un 31% solo la iglesia ( $\chi^2_{(3)}= 8.921$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que también se produce entre los alumnos varones de los IES. En efecto, mientras que el 64.7% de los alumnos varones de 2º ESO de los IES expresó su deseo de realizar una mezquita y el 17.6%, tanto la iglesia como la mezquita, el 68.8% de sus homólogos de 4º ESO del mismo centro informó que edificarían tanto la iglesia como la mezquita y un 31.3%, solo la mezquita ( $\chi^2_{(3)}= 9.800$ ,  $p<.050$ ). Asimismo, estas diferencias reaparecen también en la muestra general de alumnas. El 65.6% de las alumnas de 2º ESO señaló que construiría una mezquita y un 25% la iglesia y la mezquita, contra un 45.5% de sus congéneres de 4º ESO que vaticinó la construcción de una mezquita y un 36.4% solo la iglesia ( $\chi^2_{(3)}= 9.415$ ,  $p<.050$ ).

Respecto al género, hay que puntualizar que las diferencias se reducen a los IES y a la etapa de 4º ESO. Mientras que el 68.8% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES indicó que construiría ambos templos y un 31.3%, solo la mezquita, el 75% de las alumnas de 4º ESO de los IES arguyó que edificaría la mezquita y un 25%, tanto la iglesia como la mezquita ( $\chi^2_{(1)}= 6.149$ ,  $p<.050$ ).

Respecto al centro escolar, el 60% de los estudiantes de los IES pensó que, como titular del cargo, construiría una mezquita, frente a un 40% de los estudiantes de los Colegios que consideró esta opción, a sabiendas que otro 40% edificaría únicamente la iglesia ( $\chi^2_{(3)}= 26.629$ ,  $p<.001$ ).

Tabla 5.20. Actuación de los estudiantes de cada centro como alcaldes de la ciudad [%]

	IES	Colegio	Total
Mezquita	60	40	50
Iglesia y mezquita	35.4	18.5	26.9
Iglesia	3.1	40	21.5
No sé	1.5	1.5	1.5
N	65	65	130

Asimismo, esta diferencia se repite en el caso de los alumnos varones. Precisamente, el 48.5% de los alumnos varones de los IES se inclinó por la edificación de la mezquita, otro 42.4% por ambos templos, y un exiguo 6.1% por la iglesia; en cambio un 40.6% de los alumnos varones de los Colegios informó que solo construiría la mezquita, en tanto que otro 37.5% solo levantaría la iglesia y un 21.9%, tanto la iglesia como la mezquita ( $\chi^2_{(3)}= 10.774$ ,  $p<.050$ ). Y también en 4º ESO. En efecto,

mientras que el 68.8% de los alumnos varones de 4° ESO de los IES anunció que construiría ambos templos y un 31.3%, solo la mezquita; el 62.5% de los alumnos varones de 4° ESO de los Colegios avisó que solo construiría la iglesia y un 12.5% tanto la iglesia como la mezquita ( $\chi^2_{(2)}= 16.342, p<.001$ ). Igualmente, esta diferencia se repite entre las alumnas de ambos centros. Concretamente, el 71.9% de las alumnas de los IES aseguró que haría una mezquita y el 28.1% restante, la iglesia y la mezquita, en comparación al 42.4% de las alumnas de los Colegios que expuso que construiría solo una iglesia, el 39.4% la mezquita y un 15.2% tanto la iglesia como la mezquita ( $\chi^2_{(3)}= 18.910, p<.001$ ). Además, esta diferencia se reitera en 4° ESO. En tanto que el 75% de las alumnas de 4° ESO de los IES se inclinó por la ejecución de la mezquita y un 25% por ambos templos, el 70.6% de las alumnas de 4° ESO de los Colegios sostuvo su intención de levantar solo la iglesia, un 17.6% la mezquita y un 11.8% tanto la iglesia como la mezquita ( $\chi^2_{(2)}= 18.053, p<.001$ ).

Del mismo modo que en la primera parte de la historia, se analizaron las razones que fundamentaban cada una de sus resoluciones institucionales como titulares del cargo. Entre quienes defendieron la construcción de la mezquita, cinco fueron los argumentos de los que se sirvieron: la existencia de más iglesias en la ciudad y ninguna mezquita (89.2%); el derecho de los musulmanes a tener un lugar donde rezar (29.2%); por respeto hacia los musulmanes, que no pueden ser discriminados con relación a otros colectivos (16.9%); para evitar problemas con los musulmanes (9.2%); y por la belleza arquitectónica que puede aportar una mezquita a la ciudad (1.5%).

Tabla 5.21. Razones presentadas por los estudiantes para la construcción de la mezquita [%]

	2° ESO	4° ESO	Total
Existencia de iglesias	87.8	91.7	89.2
Derecho de los musulmanes	24.4	37.5	29.2
Respeto: no discriminación	14.6	20.8	16.9
Evitar problemas	12.2	4.2	9.2
Belleza arquitectónica	2.4		1.5
N	41	24	65

En este sentido, encontramos diferencias estadísticamente significativas en una de estas razones: evitar problemas con los musulmanes. Justamente, este argumentó arrojó diferencias significativas de acuerdo al género y el centro escolar. Respecto al género, eludir la confrontación con la comunidad musulmana fue un aspecto que indicó el 17.2% de los alumnos varones en comparación con el 2.8% de las alumnas ( $\chi^2_{(1)}= 4.010, p<.050$ ). Diferencia que se repite en los IES. Mientras que el 18.8% de los alumnos varones de los IES consideró la evitación del conflicto con los musulmanes como un motivo para construir la mezquita, este no fue considerado por ninguna de las alumnas de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.672, p<.050$ ). Del mismo modo en 2° ESO.

Si bien el 25% de los alumnos de 2º ESO justificó la construcción de la mezquita a partir de este argumento, ninguna de las alumnas de 2º ESO lo tuvo en cuenta ( $\chi^2_{(1)}=5.979$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro escolar, señalar que la pretensión de esquivar cualquier posible disputa con la comunidad musulmana fue reseñado por el 33.3% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios y por ninguna de sus congéneres de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}=4.286$ ,  $p<.050$ ).

**Ernesto (15;9)** [IES]: “-Si hubieses sido el alcalde, ¿qué hubieses hecho? *Me imagino que hubiese construido la mezquita para el grupo musulmán de la ciudad.* -¿Por qué hubieses construido la mezquita? *Porque en este país existe la libertad religiosa y todos tienen derecho a profesar la religión que ellos quieran. Si los musulmanes no tienen ninguna mezquita, pues deberían tenerla.*”

**Adela (14;1)** [Colegio]: “-Si hubieses sido el alcalde, ¿qué hubieses hecho? *Pues, si ya hay más de una iglesia, pues construir una mezquita.* -¿Por qué construyes una mezquita? *Porque los musulmanes también tienen el derecho de ir a la mezquita a rezar.* -Pero parece que la mayor parte es cristiana *Pero ya tienen otras iglesias para ir.*”

Por otro lado, los adolescentes que secundaron la construcción de la iglesia, señalaron cuatro argumentos a su favor: la mayoría de la población es cristiana (75%); el cristianismo es la religión del lugar (17.9%); por conveniencia personal fruto de la comodidad que supone tener una iglesia cerca de la propia residencia (14.3%); y porque uno es cristiano (10.7%). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las categorías reseñadas ni en función del curso ni del género ni del centro escolar.

Tabla 5.22. Razones presentadas por los estudiantes para la construcción de la iglesia [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Mayoría de la población	83.3	72.7	75
Religión del lugar	16.7	18.2	17.9
Conveniencia personal		18.2	14.3
Pertenencia al cristianismo		13.6	10.7
N	6	22	28

**Serafin (14;1)** [IES]: “-Si hubieses sido el alcalde, ¿qué hubieses hecho? *Yo creo que hubiese hecho la iglesia, a los musulmanes no les hubiese ayudado.* -¿Por qué habrías hecho la iglesia y a los musulmanes no les hubieses ayudado? *Porque si hay más gente cristiana y se cabrean los cristianos, la has liado. Si se cabrean más los musulmanes, al haber menos gente, pues los cristianos te van a apoyar.* -¿Por qué dices que, si haces la mezquita con los cristianos, la has liado? *Porque les dejas sin un sitio donde rezar. Entonces, si hay más cristianos, pues lo lógico es que hagas una iglesia; si hay más musulmanes, que hagas una mezquita.* -¿Por qué lo lógico es que, si hay más cristianos, hagas una iglesia? Cuéntame. *Porque, si eso se votara, votaría más gente a una iglesia que a una mezquita.*”

**Fabiola (15;8)** [Colegio]: “-Si hubieses sido el alcalde, ¿qué hubieses hecho? *Dependiendo, si hay más cristianos, pues, lógicamente, es construir una iglesia.* -Según

la historia, la mayor parte es cristiana. *Entonces, construiría la iglesia. –¿Por qué? Porque hay mayor parte cristiana, con lo cual necesitan más espacio para ellos, más templos para su rezo. –¿Por qué se supone que necesitan más espacio? Porque, normalmente, la gente que es cristiana va a misa todos los domingos, va a rezar. Entonces, si un 90% de la población es cristiana, va a necesitar más de una o dos iglesias, al contrario que los musulmanes, que como son menos. –Entonces, ¿tú hubieses hecho la iglesia? Sí, yo hubiese hecho la iglesia. –¿Por qué? Cuéntame. Porque la religión que está impuesta es la católica, no la musulmana, al igual que en los países árabes, donde está impuesta la musulmana, no se hacen iglesias. Entonces, los musulmanes aquí no tienen mucha validez, por así decirlo, la tienen en sus países, donde está impuesta su religión, no aquí. –¿En España hay alguna religión oficial? La católica. –¿Cómo es que en España hay una religión oficial? Pues que la mayoría de los ciudadanos en ese país tienen una misma religión en común. Ahora hay otras porque han ido llegando, pero hasta el momento, casi todos eran, la mayoría de la gente, católica.”*

Por último, los adolescentes que apoyaron la construcción de ambos templos apelaron a los siguientes tres motivos: la igualdad de todos los miembros de la comunidad a tener un lugar donde rezar (62.9%), el derecho de la ciudadanía a poder practicar su religión (34.3%) y el contenido popular pronosticado (31.4%). En este sentido, se encontraron diferencias significativas en dos de estos tres motivos: la igualdad y el derecho de la ciudadanía.

Tabla 5.23. Razones presentadas por los estudiantes para la construcción de la mezquita y la iglesia [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Igualdad	62.3	63.2	62.9
Derecho de la ciudadanía	31.3	36.8	34.3
Contenido popular	18.8	42.1	31.4
N	16	19	35

Respecto a la igualdad de todos los habitantes de la ciudad, este fue un argumento citado por todos los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios y por ninguna de sus compañeras de 4º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)} = 4.000$ ,  $p < .050$ ).

Respecto al derecho, la tendencia se invierte en este contexto. Mientras que todas las alumnas de 4º ESO de los Colegios aludieron al derecho que tienen todos los habitantes a tener un lugar donde rezar, ninguno de sus compañeros varones de 4º ESO del mismo centro lo consideró ( $\chi^2_{(1)} = 4.000$ ,  $p < .050$ ).

*Teresa (15;4) [Colegio]: “Si hubieses sido el alcalde, ¿qué hubieses hecho? Supongo que habría construido mitad y mitad, o sea, sino me llegaba para construir una iglesia pues una capilla pequeña y una mezquita súper pequeña también. –Pero la mayoría son cristianos Pero también hay una minoría, hombre, si hay mayoría de cristianos la iglesia tendrá que ser más grande supongo, pero tampoco pasa nada por construir una mezquita. –¿Por qué? Yo creo que todo el mundo tiene derecho a poder predicar su religión, y tiene derecho pues a eso, los cristianos una iglesia como los musulmanes a una mezquita.”*

**Timoteo (15;8)** [IES]: “-Si hubieses sido el alcalde, ¿qué hubieses hecho? *Intentaría construir las dos.* -¿Cómo intentarías construir las dos? *Intentaría no hacer una iglesia tan grande, y, al lado de ella, una mezquita también pequeña.* -¿Por qué hubieses construido las dos cosas? *Para que todo el mundo estaría contento, para que los cristianos pudieran ir a rezar y los musulmanes, también.* -O sea, con el dinero construyes las dos. *Sí.* -¿Lo repartirías igual? *Sí.* -¿Por qué? *Porque a mí me parece que los cristianos y los musulmanes tienen que tener las mismas oportunidades para practicar su religión. Entonces, si diera más dinero a una parte que a otra, favorecería a los cristianos, y los musulmanes como que les apartaría. Sería un poco egoísta también, porque, si todos somos iguales, todos podríamos practicar nuestra religión igual que los demás.*

Finalmente, mención especial recibe la solución ideada por un 14.3% de los adolescentes de este grupo que planteó la construcción de un mismo edificio, con carácter multifuncional, en el que ambas religiones pudiesen congregarse y orar. Curiosamente, este planteamiento arrojó diferencias significativas con respecto al centro escolar. En concreto, esta propuesta fue señalada por el 33.3% de estudiantes de los Colegios, frente a un 4.3% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 5.411$ ,  $p<.050$ ). Además, esta diferencia se repite en 2º ESO. Mientras que el 50% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios concluyó que edificaría un inmueble común, ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los IES concibió este plan ( $\chi^2_{(1)}= 5.333$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se reitera en el caso de las alumnas. Mientras que el 66.7% de las alumnas de 2º ESO de los Colegios apostó por la edificación de un espacio compartido, ninguna de las alumnas de 2º ESO de los IES barajó esta posibilidad ( $\chi^2_{(1)}= 4.444$ ,  $p<.050$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece en la muestra general de alumnas. En tanto que el 40% de las alumnas de los Colegios manifestó su intención de levantar un edificio de uso colectivo, ninguna de las alumnas de los IES lo consideró ( $\chi^2_{(1)}= 4.200$ ,  $p<.050$ ).

**Sara (13;7)** [Colegio]: “-Si hubieses sido el alcalde, ¿qué hubieses hecho? *Yo, con el dinero, si no me hubiera dado para hacer dos edificios, hacer una casa y allí separarlo por cristianos-musulmanes.* -¿Cómo lo separas? *Cuéntame. Pues con una puerta.* -A ver, explícamelo. *Yo haría la entrada y luego, en medio, pondría una puerta y cada uno podría elegir si para la iglesia o para la mezquita. Entonces, cada cosa la decoraría, pues, por ejemplo, los musulmanes, que rezan en el suelo, pondría alfombras y cosas de esas, y la otra parte pondría, los banquillos, a Dios y la cruz y todo eso.*”

**Antón (16;3)** [IES]: “-Si hubieses sido el alcalde, ¿qué hubieses construido? *Haría un edificio, pero, en vez de tener las formas de la iglesia o de la mezquita, una forma nueva y ahí se divide. Por ejemplo, que por las mañanas se haga iglesia cristiana y por las tardes, mezquita, o viceversa.* -Con el mobiliario, ¿qué ibas a hacer? *Comprar motivos cristianos, como una cruz o cualquier cosa, y luego también musulmanes, la mitad para cada uno.* -¿Y cómo lo haces? *Igual a un musulmán no le gusta encontrarse una cruz cuando vaya a rezar. Pues contratas a un conjunto de personas para que limpie y cambie los objetos dependiendo de a qué hora del día sea.*”





## Capítulo 6. Vivir juntos

En el capítulo precedente, hemos sido testigos de las actitudes de los adolescentes hacia un grupo de inmigrantes. En concreto, los musulmanes. Sin embargo, estos datos apenas nos han aportado información sobre cuál es su actitud hacia el resto de población inmigrante que ocupa el territorio español. Con el fin de superar esta limitación, y profundizar en torno a esta cuestión, nos hemos propuesto ahondar acerca de la percepción que tienen los adolescentes en cuanto a la inmigración. Asimismo, aprovechando la figura del inmigrante en la locución, analizamos otra de las caras de la ciudadanía que anteriormente no había sido estudiada. Nos referimos a la nacionalidad. Igualmente, prestamos atención a su cara ética. Es decir, la buena ciudadanía ¿Qué piensan los adolescentes acerca de los inmigrantes? ¿Perturban la convivencia? ¿Somos buenos con ellos? ¿Un inmigrante puede ser español? ¿Existen buenos ciudadanos? ¿Cómo es el buen ciudadano? Son algunos de los interrogantes que a este respecto nos hemos formulado. Exactamente, nos acercamos al tema de la inmigración a partir de una noticia periodística ficticia. Informamos a los participantes de que un periodista había escrito en un diario que los problemas de convivencia habían crecido tras la llegada de inmigrantes a España. Luego, para arreglar este problema, habría que reducir la inmigración. En este sentido, se preguntó a los participantes si creían que los problemas de convivencia se habían intensificado tras la llegada de extranjeros y si consideraban la reducción de la inmigración una solución. En cuanto a la nacionalidad, se interpelló sobre su mutabilidad. Es decir, si un inmigrante podría llegar a ser algún día español. Por último, se preguntó acerca de lo que era para ellos un buen ciudadano y si conocían a algún ciudadano, desde su punto de vista, dechado.

### 6.1. Inmigración: actitudes y percepciones

#### 6.1.1. Incremento de los problemas de convivencia

El 74.6% de los adolescentes opina que, tras la llegada de inmigrantes a España, se han incrementado los problemas de convivencia frente a un 25.4% que consideró esto falaz ( $\chi^2_{(1)} = 31.508, p < .001$ ).

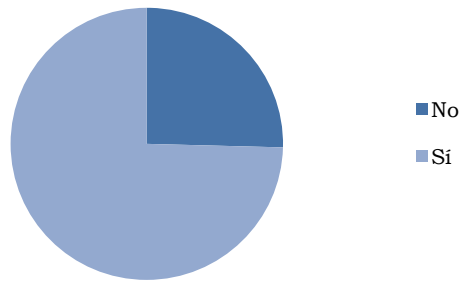


Figura 6.1. ¿Se han incrementado los problemas de convivencia tras la llegada de inmigrantes a España? (N=130)

En torno a esta cuestión se encontraron diferencias significativas en función del curso y el centro escolar. Respecto al curso, estas diferencias se circunscriben a los Colegios. El 93.9% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios estimó que habían aumentado los problemas de convivencia, en contraposición a un 75% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)} = 4.477$ ,  $p < .050$ ).

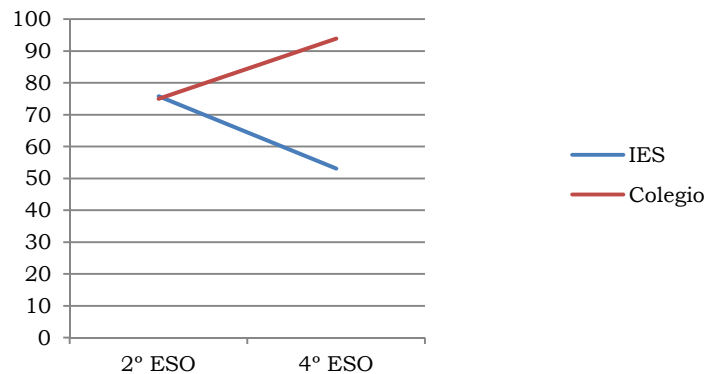


Figura 6.2. Percepción del crecimiento de problemas de convivencia en España. Tendencias evolutivas en función del tipo de centro (N=130)

Respecto al centro escolar, el 84.6% de los estudiantes de los Colegios señaló que los conflictos y las infracciones se habían intensificado a raíz de la llegada de inmigrantes a España, frente a un 64.6% de los estudiantes de los IES que compartió esta misma opinión ( $\chi^2_{(1)} = 6.863$ ,  $p < .010$ ). Una diferencia que se repite en el caso de las alumnas. El 84.8% de las alumnas de los Colegios mentó que los problemas de convivencia se habían acrecentado, en oposición a un 62.5% de las alumnas de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 4.201$ ,  $p < .050$ ). Diferencia que reaparece en 4º ESO. Exactamente, el 94.1% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios indicó que los desencuentros se habían acentuado en la esfera social en contraposición a un 50% de las alumnas de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 8.088$ ,  $p < .010$ ). Esta diferencia surge también en el caso de los alumnos varones de 4º

ESO. Mientras que el 93.8% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios notó que los problemas de convivencia se habían agudizado en nuestra nación, solo el 56.3% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES los sintió ( $\chi^2_{(1)} = 6.000$ ,  $p < .050$ ). Asimismo, esta diferencia se reitera en la muestra general de 4º ESO. El 93.9% de los estudiantes de 4º ESO advirtió de que las infracciones y las desavenencias interpersonales habían ascendido en nuestra sociedad como consecuencia de la llegada de inmigrantes a España en comparación a un 53.1% de los estudiantes de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 14.012$ ,  $p < .001$ ).

La creencia acerca del incremento de los problemas de convivencia, tras la llegada de inmigrantes a España, se explicó a partir de tres supuestos o marcos interpretativos que acreditaron dicho crecimiento. Estos tienen que ver con los factores internos o connaturales –propios del inmigrante–; los contextuales –propios del medio–; y las evidencias disponibles en nuestro entorno que dan fe de tal conjetura.

Los factores internos hacen referencia a las características personales del inmigrante, las cuales le definen como un grupo potencialmente amenazador. El inmigrante es descrito como un individuo con una naturaleza conflictiva tendente a originar problemas en la arena pública, a saber, peleas, hurtos, delitos o cualquier otro tipo de infracción. Además, su personalidad cuenta con otro tipo de vicios terrenales que enturbian el bienestar de la comunidad. Hablamos de la concupiscencia. El inmigrante es un sujeto hedonista que busca únicamente su placer e interés, acaparando bienes materiales –como coches de alta gama o dispositivos móviles de última generación– por medio del hurto para su disfrute personal. Estas acciones, al margen de la ley, responden a un deseo individual y no a una necesidad vital. Igualmente, su cultura contribuye al desequilibrio de la convivencia. Una cultura atávica que genera múltiples choques de carácter interpersonal e institucional en el país de acogida. El inmigrante tiende a mantener las formas de vida, maneras de relacionarse y normas de su lugar de origen, patrones que nada tienen que ver con los del país receptor, lo cual origina múltiples tensiones en la esfera social.

Los factores contextuales hacen referencia a aquellos elementos externos e independientes a la figura del inmigrante. Estos factores tienen que ver con aspectos demográficos –como el crecimiento mismo de la población– y económicos, encarnados en la recesión o crisis económica y la falta de empleo –o, en su defecto, su carácter inestable o irregular– como los artífices del incremento de los problemas de convivencia en España. A estas dos fuentes se unen otras dos. La primera de ellas es la actitud xenófoba de los autóctonos. Hablamos del rechazo y la discriminación a la que se ven sometidos los recién llegados en el contacto diario por parte de los nativos. Los inmigrantes experimentan situaciones de rechazo, acoso y hostigamiento en la cotidianidad. Estos signos, cuyo origen descansa en el endogrupo, son los que

provocan el inicio de los conflictos interpersonales en la comunidad. Igualmente, la privación económica y la falta de empleo –en muchos casos derivada de la xenofobia– o vivienda –por el mismo motivo, ya que muchos españoles no quieren alquilar sus inmuebles a inmigrantes– hacen que los inmigrantes se encuentren en una situación de lucha por la supervivencia que les obliga a delinquir para poder subsistir.

Las evidencias hacen referencia a las pruebas –personales, periodísticas y científicas– que dan cuenta y demuestran de una manera certera dicha proposición. Estas evidencias pueden ser personales, fruto de la experiencia directa, lo cual proporciona al individuo un conocimiento directo, y de primera mano, en torno a esta cuestión. Por ejemplo, haber sufrido un robo o haber sido víctima o testigo de algún tipo de acto violento por parte de un inmigrante en la ciudad o en la misma institución escolar. Asimismo, estas evidencias pueden ser periodísticas, suministradas por los medios de comunicación –periódicos o noticiarios– los cuales se conciben como fuentes fidedignas y creíbles. Aquí, el espectador es un receptor que recibe la información sin ningún tipo de crítica. Por último, las evidencias científicas derivan de estudios empíricos y revistas especializadas que prueban esta tesis.

En este sentido, el 79.2% de los adolescentes habló de factores contextuales ajenos a la figura del inmigrante, el 41.2% se refirió a su carácter interno y un 12.5% aludió a las evidencias disponibles fruto de su experiencia directa o bien de pruebas científicas o periodísticas. En este sentido, se encontraron diferencias significativas en uno de estos axiomas: las evidencias. Estas diferencias responden al género y se limitan a la etapa de 4º ESO de los IES. Mientras que el 37.5% de las alumnas de 4º ESO de los IES sustentó su visión a partir de las evidencias disponibles, ninguno de los alumnos varones de 4º ESO de los IES las citó ( $\chi^2_{(1)} = 4.098, p < .050$ ).

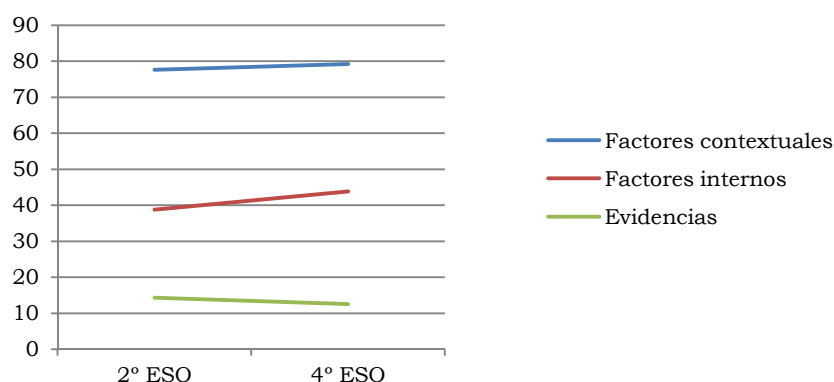


Figura 6.3. Argumentos a favor de la tesis del incremento (N= 97)

En cuanto a los elementos que componen cada uno de estos tres argumentos, encontramos diferencias significativas en dos de ellos, a saber, el rechazo dentro del bloque contextual y la concupiscencia dentro del marco interno.

Tabla 6.1. Elementos que definen cada uno de los argumentos a favor de la tesis del incremento [%]

		2º ESO	4º ESO	Total
Factores internos	Cultura	52.6	38.1	45
	Naturaleza conflictiva	47.4	38.1	42.5
	Concupiscencia	10.5	38.1	25
Factores externos	Falta de oportunidades	60.5	65.8	63.2
	Rechazo	47.4	55.3	51.3
	Demográfico	5.3	7.9	6.6
	Recesión económica	10.5	13.2	11.8
Evidencias	Personal	57.1	50	53.8
	Informativa	42.9	33.3	38.5
	Científica		16.7	7.7
N		49	48	97

En primer lugar, el rechazo arrojó diferencias con arreglo al género y el centro escolar. Respecto al género, el 87.5% de las alumnas de 2º ESO de los IES señaló el rechazo al que se ven sometidos los inmigrantes como el desencadenante de los problemas de convivencia en comparación a un 40% de los alumnos de 2º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}=4.219$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro escolar, el 87.5% de las alumnas de 2º ESO de los IES fundamentó la presunción del aumento de problemas por la actitud de repudio que viven los inmigrantes por parte de los autóctonos, en contraposición a un 40% de las alumnas de 2º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}=4.219$ ,  $p<.050$ ).

En segundo lugar, la concupiscencia evidenció diferencias de acuerdo al curso escolar. Precisamente, el 38.1% de los estudiantes de 4º ESO citó el interés hedonista por adquirir bienes para el disfrute personal y de recreo en oposición a un 10.5% de los estudiantes de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}=4.043$ ,  $p<.050$ ).

**Lucho (14;1)** [Colegio]: “El otro día, un periodista escribía en el periódico que, tras la llegada de inmigrantes a España, se han incrementado los problemas de convivencia: los robos, los conflictos, las peleas, que habría menos problemas en España si se redujese la inmigración. ¿Tú qué opinas? ¿Crees que se han incrementado los problemas de convivencia? *Que es verdad. –¿Por qué? Porque tiene razón. La mayoría de los problemas los tienes con personas que no son de aquí, porque piensan diferente, a ellos no les han enseñado a ser y piensan diferente. Yo, si salgo un sábado, siempre el que te va a tocar las narices es de otro lado. Aquí siempre pasa. En el colegio, siempre que hay una pelea, la mayoría de las veces es una persona que no es de aquí, porque ha dicho algo, y el otro ha contestado pues metiéndose con él porque no es de aquí, y siempre saltan problemas por eso. –O sea, que estás de acuerdo con el periodista. Sí.*”

**Mencia (16;0)** [Colegio]: “Sí, porque estas personas se dedican a robar, a molestar de alguna manera a los ciudadanos de este país para su propia subsistencia, porque no tienen y necesitan. Yo creo que algunos casos no lo hacen ni siquiera con forma de molestarte, sino con forma de subsistir, de no morirse, de tener algo. Pero también creo

que hay muchos casos en los que vienen sin ganas de trabajar y con ganas de robarte lo tuyo. –¿A qué te refieres con robarte lo tuyo? Si te roban un coche, eso no es necesidad. Eso es por capricho, no por subsistencia ni nada. –Entonces, ¿tenía razón este periódico? Sí, totalmente.”

Eva (16;0) [Colegio]: Yo creo que sí. –¿Por qué? Porque hay mucha gente que es muy racista en España, sean mis amigos, no sean mis amigos. Yo sé que muchas veces he estado con un amigo y ha pasado un negro y ¡puff!. El otro día, una amiga, íbamos por la calle y dijo: «¡Qué asco! Un negro, vamos a cruzar». Yo no pienso así, pero sé que mucha gente es así. Si los españoles no pensáramos que ellos son inferiores y que son esclavos, y que son una media raza, pues no habría esos problemas. Pero si tú coges y dices a un negro que es un negro de mierda, normal que se enfade y te pegue una torta, y tú saques la navaja, él te saque la navaja y acaben los dos en el hospital, pero eso no es problema de la inmigración, es problema de que no hay respeto. Hay grupos, por ejemplo los Latin Kings, pero también otros como los Skin Heads, que, como no son negros, la gente no habla tanto de ellos, pero las cosas que hacen siguen estando mal. Los robos lo hay, y no lo hay igual, seas blanco o negro, la gente hace lo mismo sea blanca, negra o amarilla. El problema viene de que no hay tolerancia realmente. –Entonces, ¿los problemas vienen de la inmigración? Los problemas vienen de que la gente no respeta a los extranjeros que están en España. Si no hubiera extranjeros, mi amiga no hubiera tenido que cruzar y la gente no se metería con esos extranjeros y no surgirían los problemas.”

Por último, quienes consideraron que los problemas de convivencia no se habían incrementado, citaron las siguientes cuatro razones: la condición de infractor es independiente del origen étnico o nacional (63.6%); los inmigrantes tienen buenas intenciones (60.6%); el pensamiento estereotipado, tendente a atribuir al exogrupo el origen de todos los males que padece la sociedad (30.3%); y el conflicto es algo inherente a cualquier relación humana, por lo que va a existir siempre (24.2%).

Tabla 6.2. Argumentos en contra de la tesis del incremento [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Infractor independiente del origen nacional	62.5	64.7	63.6
Buenas intenciones	62.5	58.8	60.6
Atribución	18.8	41.2	30.3
Conflicto inherente	12.5	35.3	24.2
N	16	17	33

En este sentido, se encontraron diferencias significativas en dos de estas razones: la atribución y la idea del conflicto como algo propio de la cohabitación.

En primer lugar, la atribución volcó diferencias en cuanto al curso. Justamente, estas diferencias se producen en los IES. Mientras que todos los estudiantes de 4º ESO de los IES aludieron a la mentalidad estereotipada y prejuiciosa de los españoles, ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los IES la consideró ( $\chi^2_{(1)} = 4.329, p < .050$ ).

En segundo lugar, la idea de que el conflicto es consustancial a la vida en comunidad arrojó diferencias en relación al centro escolar. En tanto que todos los estudiantes de los IES apoyaron su tesis indicando que los desencuentros son un tema constitutivo de las relaciones humanas y que, por tanto, siempre van a estar presentes, ninguno de los estudiantes de los Colegios lo mencionó ( $\chi^2_{(1)} = 4.591, p < .050$ ).

**Aarón (15;7) [IES]:** “El otro día, un periodista escribía en el periódico que, tras la llegada de inmigrantes a España, se han incrementado los problemas de convivencia: los robos, los conflictos, las peleas, que habría menos problemas en España si se redujese la inmigración. ¿Tú qué opinas? ¿Crees que se han incrementado los problemas de convivencia? *Creo que es una exageración, porque, por ejemplo, con que un musulmán de cien robe, ya se tiene la idea equivocada de los musulmanes. En cambio, con los españoles, no. Si un español roba, la gente no piensa: «Todos los españoles son unos ladrones». Es un poco racismo, o sea, les rechazan por la actuación que haya tenido uno, o unos pocos, la pasan a todo el conjunto.* –Entonces, ¿el periodista tenía razón? No. –¿Por qué? *Porque no tienen la culpa, o sea, no se puede culpar a los inmigrantes de todas las situaciones que pasen, de todos los problemas, no se les puede culpar. También había problemas cuando no estaban.*”

**Clara (15;9) [IES]:** “Eso no es verdad, porque robos, peleas y delincuencia ha habido siempre, solo que ahora hay más gente y, por eso, siempre que hay un robo, una pelea, se les echa la culpa a ellos, y no tienen por qué serlo. –¿Por qué se les echa la culpa a ellos? *Porque son diferentes a nosotros y, como la mayoría de ellos no tienen nada para empezar a vivir, se supone que siempre van a estar robando y buscándose la vida de otra forma.* –Entonces, ¿tú crees que se han incrementado los problemas? No; desde mi punto de vista, no. –¿Por qué? *Porque no creo que sean solamente ellos las personas que roban. Es que no es así.* –¿Por qué no es así? *Explicámelo. Porque por el simple hecho de no ser de aquí, no tienes por qué ser malo y robar. Hay mucha gente de aquí que es peor que ellos y, por los inmigrantes, les están echando la culpa a ellos.* –¿A quiénes están echando la culpa? *A los inmigrantes.* –O sea, no suponen un problema. No. –¿Por qué? *Es que no molestan, es que siempre hay que echarles a ellos la culpa de todo, y no.* –¿Por qué piensas que los inmigrantes no molestan en España? *Porque son personas como todos y todo el mundo tiene derecho a vivir en un sitio, sea aquí o sea allí.*”

### 6.1.2. Solución: ¿Reducción de la inmigración?

El 46.3% de los adolescentes considera que los problemas de convivencia se reducirían si la inmigración disminuyese en España frente a un 53.8% que estimó que de esa forma no se arreglarían ( $\chi^2_{(1)} = .769, p > .050$ ).

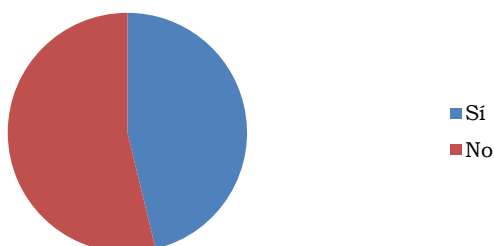


Figura 6.4. ¿Habrá menos problemas si se redujese la inmigración? (N= 130)

A este respecto, encontramos diferencias estadísticamente significativas en función del curso y el centro escolar. Respecto al curso, las diferencias se circunscriben a los IES. En concreto, el 51.5% de los estudiantes de 2º ESO de los IES pensó que reducir el número de inmigrantes ayudaría a mejorar la convivencia en el país, frente a un 15.6% de los estudiantes de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 9.346, p < .010$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 52.9% de los alumnos varones de 2º ESO de los IES señaló que aminorar el número de inmigrantes contribuiría a tener un entorno libre de problemas, solo un 6.3% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES compartió esta misma opinión ( $\chi^2_{(1)} = 8.508, p < .010$ ).

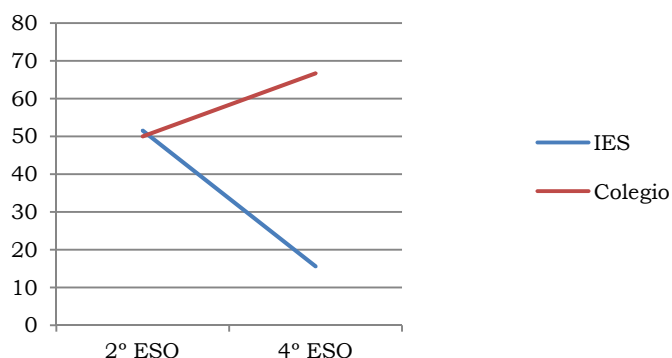


Figura 6.5. Reducción de la inmigración como solución a los problemas de convivencia (N= 130)

Respecto al centro escolar, el 58.5% de los estudiantes de los Colegios opinó que el descenso de la inmigración sería positivo para la convivencia, en contraposición a un 33.8% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 7.924, p < .010$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Justamente, el 59.4% de los alumnos varones de los Colegios afirmó que bajar la tasa de inmigrantes supondría un descenso de los problemas de convivencia, en comparación a un 30.3% de los alumnos varones de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 5.557, p < .050$ ). Tendencia que se acentúa en 4º ESO. Mientras que el 75% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios apostó por la reducción de la inmigración como una fórmula para mejorar la convivencia, solo un 6.3% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES la valoró ( $\chi^2_{(1)} = 15.676, p < .001$ ). Igualmente, esta diferencia se reitera en el caso de las alumnas de 4º ESO. El 58.8% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios se inclinó por acortar la inmigración en comparación a un 25% de las alumnas de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 3.860, p < .050$ ). Asimismo, esta diferencia reaparece en la muestra general de 4º ESO. El 66.7% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios concluyó que mermar el número de inmigrantes en España redundaría en una convivencia más pacífica y cordial en contraposición a un 15.6% de los estudiantes de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 17.429, p < .001$ ).



Entre quienes consideraron que reducir el número de inmigrantes no era una salida para mejorar la convivencia en España, citaron los siguientes ocho argumentos: la conducta incívica no es concomitante al origen étnico o nacional (45.7%); el problema es la actitud xenófoba y racista de los españoles (28.6%); el conflicto es algo que siempre va a estar presente por ser algo inherente a las relaciones humanas (25.7%); el inmigrante es un individuo que tiene la posibilidad –o el derecho– de permanecer – entrar y salir– en el lugar geográfico que quiera sin ningún tipo de obturación (25.7%); la inmigración beneficia al país (20%); una medida que habría que tomar sería mejorar su acogida y adaptación –a través de programas, ayudas, seguridad, agilización de las legalizaciones y la promoción de empleo– (11.4%); la cuestión es la imagen de chivo expiatorio que la población autóctona tiene del inmigrante –como causante de los males del país– (8.6%); y los problemas de convivencia son externos a la inmigración, los cuales devienen de la crisis económica y la falta de empleo generalizado –con una elevada tasa de paro– (5.7%). En este sentido, se encontraron diferencias significativas en cinco de estos ocho argumentos. Concretamente, en la idea de que el conflicto es algo inherente a las relaciones humanas, la imagen del inmigrante como sujeto con posibilidad de moverse y permanecer donde le plazca, la inmigración como algo beneficioso, la mejora de la adaptación y acogida y la imagen acerca del inmigrante.

Tabla 6.3. Razones asociadas a la idea de que reducir la inmigración no es una solución para acabar con los problemas de convivencia [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Conducta independiente del origen nacional	43.8	47.4	45.7
Actitud de los españoles	25	31.6	28.6
Conflicto inherente a las relaciones humanas	18.8	31.6	25.7
Inmigrante como persona con posibilidad	21.9	28.9	25.7
Inmigración beneficia al país	21.9	18.4	20
Mejorar su adaptación	15.6	7.9	11.4
Imagen	3.1	13.2	8.6
Externos a la inmigración	9.4	2.6	5.7
N	32	38	70

En primer lugar, la percepción del conflicto como algo unido a las relaciones humanas devolvió diferencias con arreglo al curso y el género. Respecto al curso, las diferencias se acotan a los alumnos varones de los IES. En tanto que el 40% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES mentó que el conflicto es algo que siempre va a estar presente en cualquier tipo de intercambio interpersonal, ninguno de los alumnos varones de 2º ESO de los IES lo consideró ( $\chi^2_{(1)} = 4.329, p < .050$ ). Respecto al género, el 33.3% de las alumnas de 2º ESO declaró que los desencuentros siempre van a ocurrir en cualquier entorno humano en comparación a un 5.9% de los alumnos varones de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)} = 3.942, p < .050$ ).

En segundo lugar, la imagen del inmigrante como sujeto que tiene la posibilidad o el derecho de permanecer donde quiera volcó diferencias con respecto al centro escolar.

El 34.9% de los estudiantes de los IES indicó que todo individuo tiene la posibilidad o el derecho de desplazarse y permanecer donde guste, en contraposición a un 11.1% de los estudiantes de los Colegios ( $\chi^2_{(1)} = 4.907, p < .050$ ). Diferencia que se repite en 2º ESO. Exactamente, el 37.5% de los estudiantes de 2º ESO de los IES sostuvo que la persona es libre para moverse y residir en función de sus preferencias o necesidades en oposición a un 6.3% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)} = 4.571, p < .050$ ).

En tercer lugar, la impresión de que la inmigración es algo que beneficia al país evidenció diferencias de acuerdo al centro escolar. El 33.3% de los estudiantes de los Colegios vio la inmigración como mano de obra útil para el desarrollo y el progreso de la sociedad en comparación a un 11.6% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 4.884, p < .050$ ). Diferencia que reaparece en 2º ESO. Mientras que el 37.5% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios notó el rendimiento que tiene la inmigración para el avance del país, solo el 6.3% de los estudiantes de 2º ESO de los IES lo percibió ( $\chi^2_{(1)} = 4.571, p < .050$ ).

En cuarto lugar, la mejora de la adaptación arrojó diferencias en relación al centro escolar. Concretamente, el 29.6% de los estudiantes de los Colegios aludió a la mejora de la acogida y adaptación de los inmigrantes, en tanto que ninguno de los estudiantes de los IES la nombró ( $\chi^2_{(1)} = 14.385, p < .001$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 46.2% de los alumnos varones de los Colegios habló de tomar medidas para mejorar la vida de los inmigrantes en nuestra comunidad, ninguno de los alumnos varones de los IES las contempló ( $\chi^2_{(1)} = 12.738, p < .001$ ). Igualmente, esta diferenciase se reitera en 2º ESO. Si bien el 44.4% de los alumnos varones de 2º ESO apostó por perfeccionar el recibimiento y desenvolvimiento de los inmigrantes como una vía para reducir los problemas de convivencia, ninguno de los alumnos varones de 2º ESO de los IES lo notó ( $\chi^2_{(1)} = 4.650, p < .050$ ). De forma similar, esta diferencia surge en 4º ESO. En tanto que el 50% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios se refirió al desarrollo de diferentes métodos institucionales en pro de una adecuada inserción social, ninguno de los alumnos varones de 4º ESO de los IES lo consideró ( $\chi^2_{(1)} = 8.382, p < .010$ ). Asimismo, esta diferencia reaparece en la muestra general de 2º ESO. El 31.3% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios estimó el afianzamiento de medidas para una adecuada inclusión de los inmigrantes en la sociedad como una manera de mejorar la convivencia, en tanto que ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los IES reparó en esta solución ( $\chi^2_{(1)} = 5.926, p < .050$ ). Esta diferencia también reaparece en la muestra general de 4º ESO. Mientras que el 27.3% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios mentó la implementación de procedimientos encaminados a la acomodación de los

inmigrantes en nuestro país, ninguno de los estudiantes de 4º ESO de los IES los apreció ( $\chi^2_{(1)} = 7.995, p < .010$ ).

En quinto lugar, la imagen negativa acerca de la inmigración reflejó diferencias en cuanto al género y el centro escolar. Respecto al género, las diferencias se limitan a 4º ESO dentro de los Colegios. Mientras que el 50% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios mencionó la percepción deformada acerca del inmigrante, ninguna de las alumnas de 4º ESO de los Colegios la citó ( $\chi^2_{(1)} = 4.278, p < .050$ ). Respecto al centro escolar, las diferencias se acotan a los alumnos varones de 4º ESO. En tanto que el 50% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios aludió a la imagen negativa y desdibujada del inmigrante, ninguno de los alumnos varones de 4º ESO de los IES la nombró ( $\chi^2_{(1)} = 4.460, p < .050$ ).

*Julián (13;5) [Colegio]: “¿Tú crees que, si se redujese la inmigración, habría menos problemas? No, porque muchos inmigrantes vienen aquí y hacen el trabajo que nosotros no queremos hacer. Por ejemplo, hay muchos inmigrantes que se dedican a cuidar a personas mayores. Hacen un favor a la sociedad, porque contratar a alguien que fuese de aquí sería mucho más caro para la persona que quieren cuidar. Entonces, hacen un favor a la sociedad en cuanto a eso, a cuidar a la gente que no puede valerse por sí misma y al hacer los trabajos que no queremos hacer.”*

*Adela (14;1) [Colegio]: “No, habría igual. ¿Por qué? Porque si no discutimos con ellos, vamos a discutir con nosotros. Siempre va a haber problemas.”*

*Samanta (16;0) [IES]: “No. ¿Por qué? A mí no me supone ningún problema. No creo que sea un problema; o sea, yo no veo que por ser inmigrantes haya más problemas. Yo creo que es, más bien, la imagen que tiene la gente, una excusa porque no les caen bien. – ¿Por qué la inmigración no te parece un problema? Cuéntame. Porque tienen derecho a tener una vida mejor y nosotros hace tiempo también lo hicimos. Mucha gente se fue a América a trabajar y ahora es lo mismo. – ¿Por qué te parece lo mismo? Porque la gente de aquí se fue buscando trabajo, una vida mejor, o simplemente dinero para su familia, porque aquí estaba pasando una mala época. Pues igual que hacen ellos. Ellos allí a lo mejor tienen una mujer y cuatro hijos y se están muriendo de hambre y vienen aquí para trabajar y mandarles dinero.”*

Por otro lado, quienes sostuvieron que menguar la inmigración contribuiría a reducir los problemas de convivencia, señalaron los siguientes cinco argumentos: los inmigrantes son los autores de las acciones delictivas e incívicas (68.3%); su ausencia mejoraría el bienestar de los españoles –sobre todo en el campo laboral– (30%); se reducirían los conflictos entre españoles e inmigrantes al no estar los segundos presentes (26.7%); habría que tomar medidas de control para vigilar la entrada de inmigrantes, permitiendo solo el acceso a los legales, con buenas intenciones y de países que no fuesen del Este (20%); y la homogeneización de la población repercutiría en un clima sin tensión (3.3%).

Tabla 6.4. Razones asociadas a la idea de la reducción de la inmigración como solución a los problemas de convivencia [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Actores de la conducta delictiva	60.6	77.8	68.3
Mejoraría el bienestar de los españoles	21.2	40.7	30
Reducción de las tensiones entre españoles e inmigrantes	33.3	18.5	26.7
Medidas de control	12.1	29.6	20
Homogeneización	3	3.7	3.3
N	33	27	60

En este sentido, únicamente encontramos diferencias significativas en la proposición de medidas de control. Justamente, estas diferencias responden al curso y el centro escolar. Respecto al curso, las diferencias se ciñen a los alumnos varones. El 46.2% de los alumnos varones de 4º ESO mencionó la puesta en marcha de mecanismos de supervisión, frente a un 12.5% de los alumnos varones de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)} = 4.067$ ,  $p < .050$ ). Respecto al centro escolar, el 28.9% de los estudiantes de los Colegios informó que se debían tomar medidas de control en aras a regular la entrada de inmigrantes en el país según su tipología –jurídica, personal y nacional– en contraposición al 4.5% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 5.185$ ,  $p < .050$ ).

Ricardo (13;6) [IES]: “¿Tú crees que habría menos problemas en España si se redujese la inmigración? *Si se redujese. No eliminarla, pero reduciéndola un poco, porque hay muchas personas ahora que están viniendo de países latinos que son los que están a provocar problemas. –¿Qué problemas están provocando? Siempre están peleando, robando.*”

Andrés (15;11) [Colegio]: “Sí. –¿Por qué? Cuéntame. *Porque no habría tantos problemas de robos, atracos ni delitos. Luego, el problema del paro se solucionaría en parte. –¿Por qué el problema del paro se solucionaría en parte? Porque los inmigrantes ocupan trabajos que la población española no quiere y, si se quedasen libres esos trabajos, digo yo que algunas personas, al estar en paro, preferirían trabajar en esos trabajos y ganar un sueldo.*”

José María (16;3) [Colegio]: “Sí. –¿Por qué? *Porque la gente de aquí tendría su trabajo y no se verían afectados por los otros. –¿Cómo no se verían afectados? No tendrían competencia a la hora de elegir trabajo, de tener un trabajo, y podrían vivir con un trabajo para ellos.*”

### 6.1.3. La conducta de los españoles hacia los inmigrantes

El 43.1% de los adolescentes considera que los españoles no se comportan de una manera adecuada con los inmigrantes en comparación a un 35.4% que indicó que el trato hacia ellos es correcto y un 21.5%, relativo ( $\chi^2_{(2)} = 9.292$ ,  $p < .010$ ). En este sentido, no se encontraron diferencias significativas en función del curso, el género y el centro escolar.

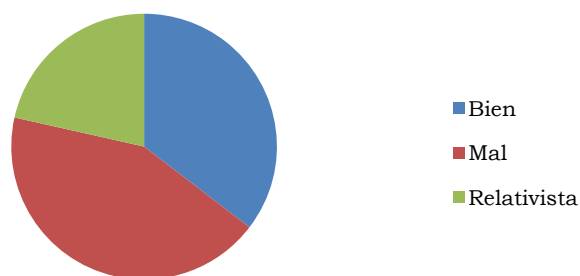


Figura 6.6. ¿Cómo se comportan los españoles con los inmigrantes? (N= 130)

Los adolescentes que estimaron que el trato hacia los inmigrantes era básicamente malo, señalaron los siguientes tres motivos: el rechazo –discriminación e intolerancia física y verbal– al que se ven sometidos en la esfera pública (87.5%); la atribución peyorativa que hacemos de ellos a través de un juicio previo lleno de prejuicios (46.4%); y las cortapisas que extendemos para dificultar su integración en los diferentes ámbitos –laboral, educativo o social– que componen la sociedad (39.3%).

Tabla 6.5. Razones asociadas a la maldad de los españoles [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Rechazo	85.7	89.3	87.5
Atribución	35.7	57.1	46.4
Obstruye la integración	42.9	35.7	39.3
N	28	28	56

En torno a esta posición, encontramos diferencias significativas en uno de los tres motivos, a saber, la atribución. Estas diferencias tienen que ver con el curso. No obstante, se limitan a los IES. Exactamente, el 75% de los estudiantes de 4º ESO de los IES se refirió a las creencias negativas de los españoles hacia los inmigrantes como una de las causas de esta mala conducta, en contraposición a un 28.6% de los estudiantes de 2º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 5.571, p < .050$ ). Diferencia que se repite en el caso de las alumnas. El 83.3% de las alumnas de 4º ESO de los IES aludió a la postura cognitiva y emocional de los autóctonos, frente a un 28.6% de las alumnas de 2º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 3.899, p < .050$ ).

Pelayo (13;3) [Colegio]: “–¿Se comportan bien los españoles con los inmigrantes? No, porque hay como entre odio y miedo a los inmigrantes, porque ya tenemos prejuicios de que son unos ladrones, que se pelean entre ellos, que eso también es cierto, pero, generalmente, si se les da un buen trato yo creo que podría llegar a haber amistad entre los españoles y los inmigrantes y no habría tantos problemas. –Entonces, ¿nos comportamos bien con ellos? No. –¿Por qué? Porque mucha gente es racista. Por ejemplo, el jefe de una empresa, aunque un inmigrante tenga mejor currículum que un español, contrata al español porque es español y no al inmigrante. O sea, que a veces la gente tiene prejuicios por dónde viene una persona o el color de la piel.”

Marta (13;11) [Colegio]: “Los españoles, en general, no. –¿Por qué? Porque la mayoría de los españoles piensan que son malos los inmigrantes, y que los robos y los problemas que hay, han sido su culpa, han sido ellos. Yo pienso que no son ellos tampoco, que también hay españoles que roban y no pasa nada, o sea, no se les echa tanta culpa como a los inmigrantes.”

Almudena (14;4) [IES]: “Yo creo que mal. –¿Por qué? Si vienen de otro país, de Colombia por ejemplo, les tratan mal porque son de raza distinta y les dicen que no tienen los mismos derechos que ellos y les tratan diferente porque son de otra raza. –¿Qué cosas hacen para tratarles diferente? A los niños que vienen de otros países, en los institutos o en los colegios, hay gente que no se junta con ellos, que les deja de lado.”

Samanta (16;0) [IES]: “Mal. –¿Por qué? Cuéntame. Porque los ven como si fueran una amenaza o algo así. Entonces los tratan mal, como si fueran inferiores. –¿Cómo es tratar a alguien como si fuese inferior? Pues humillarle o discriminarle porque es de otro color o por su forma de hablar o lo que sea. Ya les caen mal, ya dicen: «¡Uy! Son inmigrantes». –¿Cómo un español discrimina a un inmigrante? A la hora de darle trabajo, por ejemplo. Siempre se habla que a los inmigrantes les pagan menos por hacer un mismo trabajo que un español. –Y, ¿humillarles? Por ejemplo, en un colegio, en una clase, que todos sean blancos y él pueda ser negro, le estén todo el día llamándole negro o cualquier cosa.”

Paralelamente, quienes concluyeron que el comportamiento exhibido por los españoles era adecuado, mencionaron los siguientes cuatro argumentos: la actitud de aceptación y tolerancia de los nativos hacia los forasteros (78.3%); la variedad de intentos ofrecidos por los españoles y los órganos institucionales para facilitar su integración en la comunidad política a la que pertenecen (37%); la condescendencia mostrada por permitirles la entrada (4.3%); y por la creencia de que su estancia nos va a beneficiar (4.3%).

Tabla 6.6. Razones asociadas a la bondad de los españoles [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Aceptación	78.9	77.8	78.3
Favorece la integración	42.1	33.3	37
Acogida		7.4	4.3
Reporta beneficios	5.3	3.7	4.3
N	19	27	46

En este sentido, se encontraron diferencias significativas en una de las cuatro explicaciones esgrimidas: el favorecimiento de la integración. Dichas diferencias responden al género y el centro escolar. Respecto al género, las diferencias se ciñen a los Colegios. El 55.6% de las alumnas de los Colegios sustentó la visión benevolente de los españoles en función de las acciones que llevan a cabo, los individuos y las instituciones, para facilitar la inclusión de los inmigrantes en los diferentes contextos –social, laboral y educativo– que componen la sociedad frente un 14.3% de los alumnos varones de los Colegios ( $\chi^2_{(1)} = 4.407, p < .050$ ). Respecto al centro escolar, las

diferencias se limitan a los alumnos varones. Exactamente, el 50% de los alumnos varones de los IES aludió a los esfuerzos que hacen los españoles, a título personal, y las autoridades públicas y gubernamentales para garantizar la inclusión de los recién llegados, aspecto que solo fue citado por el 14.3% de los alumnos varones de los Colegios ( $\chi^2_{(1)} = 3.869, p < .050$ ).

Ana (14;2) [Colegio]: “¿Cómo se comportan los españoles con los inmigrantes? Yo creo que, en general, muy bien. ¿Tú crees que los españoles se comportan bien con los inmigrantes? Yo creo que sí. ¿Por qué? Yo la verdad no es que conviva mucho con la comunidad inmigrante, sólo con mis padres, porque ya he hecho mi vida y tal, pero yo creo que se comportan bien; por lo menos, los que yo conozco se comportan bien. –En el colegio, ¿se comportan bien o has tenido algún problema? No, se comportan bien. –¿Por qué crees que los españoles se comportan bien? Pues aceptan tu modo de ver las cosas, vivir, porque, cuando vienes de otros países tienes otras formas de ver la vida, de cómo convives. Tus distintas religiones, tus distintas opiniones las aceptan y conviven con ellas.”

Natalia (15;8) [IES]: “Bien. ¿Por qué? Cuéntame. Es que son una persona más. Es que no hay motivo para portarse mal con ellos. –Entonces, ¿los españoles se comportan bien con los inmigrantes? Yo creo que sí. ¿Por qué? Cuéntame. Porque son personas normales y ya están como muy metidos en la sociedad. ¿Qué es estar metidos en la sociedad? Pues ser considerado un ciudadano más. –Los españoles, ¿cómo actúan con los inmigrantes considerándolos un ciudadano más? Dándoles derechos, dejándoles que puedan trabajar, que puedan vivir en un sitio, que puedan votar, que puedan ser libres. –¿A ti qué te parece que vengan inmigrantes a España? Bien. ¿Por qué? Porque me parece que les damos una oportunidad, una mejor oportunidad, que estar en su país. –¿Qué es darles una oportunidad? Darles el derecho a poder trabajar, poder vivir en un sitio mejor.”

Martina (16;3) [Colegio]: “¿Se comportan bien los españoles con los inmigrantes? Sí. ¿Por qué? Porque primero, hay gente que quiere entrar a la universidad y le están dando la plaza a inmigrantes en vez de a gente de España, como tendría que ser, desde mi punto de vista, al revés, porque yo daría prioridad a los de mi país y luego a los inmigrantes. Les daría las mismas oportunidades, pero después de la gente del país. – Cuando me hablas de entrar a la universidad, ¿a qué te refieres? Como estudiante. ¿Me lo puedes contar un poco? Una amiga de mi primo, que después de selectividad quería entrar a Farmacia, a la Universidad de Palencia, su nota era de 8, y hubo una persona musulmana que tuvo un 8.2 y le dieron preferencia a esa persona que a esta otra chica de este país. Y a mí me parece injusto, me parece que primero hay que dar plaza a la gente de este país, aunque se reduzca por milésimas la nota y luego a gente extranjera.”

Beltrán (15;10) [Colegio]: “Yo creo que se les trata bien, no como ellos quieren que se les trate, porque yo creo que quieren que se les trate demasiado bien. Pero se les trata bien. Lo único que ellos llegan, muchas veces, a fastidiarnos. Dan muchos problemas muchas veces. ¿Por qué crees que vienen a fastidiarnos? Venir, venir, no vienen a fastidiarnos. Ellos vienen a vivir, a vivir como nosotros, a imitar nuestra vida. Igual en Santander no hay tanto, pero fuera... muchísimos problemas. En el telediario están todo el rato: «Rumano ha matado a no sé quién». Siempre son de fuera, no son españoles. – Pero, en general, ¿tú crees que los españoles se comportan bien con los inmigrantes? Sí, sí. ¡Porque vamos! Les estamos dejando entrar. Así que bien les estamos tratando. Otra cosa es que luego ellos encuentren aquí dificultades, que es normal, porque, ante todo, yo pienso que los españoles los primeros, no van a ir ellos primero que nosotros. Entonces normal que encuentren dificultades. Igual no se considera que se les trate tan bien, pero

*bien sí que les tratamos, yo creo. –¿A qué te referías con que quieren que les tratemos demasiado bien? Ellos vienen aquí para conseguir dinero para sus familias, y yo creo que muchos pretenden conseguir trabajos que, como te he dicho, ante todo los españoles. Yo pienso que si en una empresa se necesita un alto cargo y hay paro en España, yo primero metería a un español que es de mi país. Ellos si no encuentran trabajo en su país, lo siento, pero ya les daré esos trabajos cuando en España esté un poco la cosa más asentada. Ahora no estamos para dar trabajo, yo creo.”*

Por último, quienes mantuvieron una postura relativista, alternando una visión positiva y negativa –dependiendo del contexto y del tipo de persona– acerca de la conducta del español, conjugaron su discurso a partir de las siguientes tres ideas: el rechazo –discriminación y maltrato– que sufren los inmigrantes como consecuencia del racismo y xenofobia imperante (78.6%); la actitud de aceptación mostrada (64.3%); y la atribución en forma de orientación negativa y despectiva hacia los inmigrantes (39.3%).

Tabla 6.7. Razones asociadas a la relatividad de los españoles [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Rechazo	77.8	80	78.6
Aceptación	66.7	60	64.3
Atribución	44.4	30	39.3
N	18	10	28

A este respecto, se encontraron diferencias significativas en dos de los elementos, a saber, la aceptación y el rechazo real.

En cuanto a la aceptación, las diferencias corresponden al género únicamente. Concretamente, todas las alumnas de los Colegios que mantuvieron una visión relativista de la conducta de los españoles citaron la aceptación y acogida exhibida por los españoles en contraposición al 42.9% de los alumnos varones de los Colegios ( $\chi^2_{(1)} = 4.286, p < .050$ ).

En cuanto al rechazo, las diferencias responden al centro escolar. Exactamente, todos los estudiantes de los Colegios mencionaron el rechazo que sufren los inmigrantes, en comparación a un 62.5% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 5.727, p < .050$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Todos los alumnos varones de los Colegios mentaron el racismo público de los españoles a través de acciones concretas como la exclusión, la discriminación o el maltrato en contraposición a un 50% de los alumnos varones de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 4.773, p < .050$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece en la muestra general de 2º ESO. Mientras que todos los estudiantes de 2º ESO de los Colegios señalaron el rechazo, solo un 55.6% de los estudiantes de 2º ESO de los IES lo nombró ( $\chi^2_{(1)} = 5.143, p < .050$ ).



Claudia (13;8) [Colegio]: “¿Los españoles nos comportamos bien con los inmigrantes? Algunos sí. –Y eso, ¿cómo? Porque algunos sí que les tratan igual y se preocupan de darles trabajo, pero hay gente racista que les ve inferiores y que se siente superior, y que pasa de ellas, no les contratan en trabajos por ser de otro país, y me parece mal.”

Álvaro (14;2) [Colegio]: “Depende en qué zonas. Hay gente que sí, es muy buena, les da de comer. A veces, en los pueblos hasta les acogen y dicen: «Mira qué bien, más juventud, más juventud». Y llegan y les acogen. Pero hay otra gente que es xenófoba y no le parece bien que venga gente de otro país a quitarles el trabajo, sobre todo a los temporeros. Yo creo que hay gente que sí, que está muy contenta, vamos a acogerles, pobre chaval que es pequeño, porque a veces vienen chavales de mi edad en una patera. Luego ya consiguen el permiso de residencia y aquí se quedan. Pero hay otros que no quieren que vengan inmigrantes, porque los sectores en los que se meten los inmigrantes es la construcción, los temporeros, y dicen todos: «¡Uy, qué bien! Ya llega la temporada de la uva» Y de repente viene aquí una patera, venga, ¡vamos a meter a estos a trabajar aquí! Y te quedas sin trabajo.”

## 6.2. Inmigración y nacionalidad

La concepción de los adolescentes acerca de la nacionalidad se articula en torno a tres niveles.

### **Nivel I.** Nacionalidad como entidad natural invariable

La nacionalidad aparece como un rasgo natural y fijo, sin ninguna connotación jurídica o legal, derivada exclusivamente del lugar de nacimiento. Esta es inmodificable, imperecedera y unida al territorio del Estado al que el sujeto pertenece *in perpentuum*, por el mismo y simple hecho de haber nacido en él.

Almudena (14;4) [IES]: “¿Alguna vez un inmigrante puede llegar a ser español? Yo creo que no. ¿Por qué? Aunque él sea de un lugar y haya venido a España, por mucho tiempo que esté, siempre habrá sido de otro lugar. ¿Por qué siempre habrá sido de otro lugar? Porque nació allí y ese es su lugar de nacimiento.”

### **Nivel II.** Nacionalidad como entidad variable desde la individualidad

La nacionalidad es considerada como una entidad mutable y sin ninguna base jurídica, estando ligada a aspectos personales y discrecionales. Ejerciendo su libertad, es el individuo quien, en última instancia, puede cambiar su estatus *per se* sin necesidad de recurrir a ningún procedimiento legal, únicamente a través de un proceso de asimilación cultural, donde la persona –el extranjero– adquiere las costumbres, hábitos y formas de vida propia del país de residencia. Por consiguiente, la nacionalidad se imagina como un proceso –afectivo, cognitivo y conductual– de

integración voluntaria en el nuevo colectivo nacional y expresando, a su vez, una buena conducta dentro de él.

*Aurora (13;3) [Colegio]: “¿Alguna vez un inmigrante puede llegar a ser español? Igual si se integra en la sociedad bien, y llega a ser como nosotros, como los demás, yo creo que sí. ¿Cómo puede llegar a ser español un inmigrante? Comportándose como nosotros, viviendo como nosotros, sin robar y todo eso.”*

*Ángel (15;7) [IES]: “Yo creo que sí. ¿Cómo puede llegar a ser español un inmigrante? Sintiéndose español. ¿Cómo te puedes sentir español? Explicámelo. Quiriendo España y sus cosas. ¿Qué cosas de España? Pues la cultura y todo. ¿A qué te refieres por la cultura? La cultura que hay en España, los toros y no sé.”*

### **Nivel III. Nacionalidad como forma jurídica modificable**

Subnivel IIIa. La nacionalidad se concibe como una condición con carácter legal y modificable a través de un proceso burocrático institucionalizado. Sin embargo, algunos adolescentes desconocen la forma concreta en la que este proceso de adquisición tiene lugar. Aparece el término nacionalidad, aunque este no es mencionado por todos los participantes. Algunos hablan de “papeles” en un contexto de indefinición que no contempla ni los criterios ni los beneficios derivados de su obtención. Otros unen al proceso legal de obtención de papeles algún criterio, como la residencia o el trabajo, pero en ningún caso el adolescente une el término nacionalidad con algún criterio o beneficio derivado de su adquisición de forma manifiesta.

*Carmelo (13;10) [IES]: “¿Alguna vez un inmigrante puede llegar a ser español? Yo creo que sí. Por ejemplo si consigue los papeles y está aquí varios años puede llegar a ser español. ¿Cómo puede llegar a ser español con los papeles? No sé. ¿A qué te refieres con tener papeles? Los inmigrantes cuando vienen aquí tienen que tener papeles porque si no les echan otra vez para su país. ¿Tú sabes lo que tienen que hacer para llegar a ser españoles? No. ¿Tienen que conseguir algo? Sí, pero no sé lo que es.”*

*Laura (14;1) [IES]: “Sí, si tiene los papeles. Si tiene los papeles, ¿qué consigue? Consigue que puede trabajar y que puede ser de España. ¿Qué se necesita para ser de España? Los papeles. ¿Esos papeles cómo se consiguen? Yendo a su país, hacer los papeles, cambiarlo a España. Supongo yo que es así, no sé.”*

Subnivel IIIb. La nacionalidad como vínculo jurídico con el Estado. Supone un avance respecto al subnivel anterior, ya que el término nacionalidad es mencionado explícitamente en todos los casos, el cual, a su vez, viene acompañado tanto de algunos de los criterios necesarios para su adquisición como de los beneficios derivados de su concesión, en términos de derechos, deberes y/o libertades-, que el Estado reconoce a los nacionales en su legislación.

Fabiola (15;8) [Colegio]: “-¿Alguna vez un inmigrante puede llegar a ser español? Sí, puede cambiar su nacionalidad. Se hacen españoles cambiando su nacionalidad. -¿Qué es eso de cambiar la nacionalidad? Pues cambias el lugar del que perteneces. Cambiar, como si tú eres español, tienes identidad ‘española’, entonces te vas a otro país, cambias la nacionalidad y te haces inglés. Entonces, tu nacionalidad es inglesa, con lo cual, has cambiado como tu procedencia. -¿Puedes seguir manteniendo la primera? No lo sé. No, ¿no? Si has cambiado tu nacionalidad, las has cambiado. -¿Con la nacionalidad qué consigues? Que igual tengas más acceso. Como se supone que al cambiar la nacionalidad ya eres de aquí, igual ya no te miran tan mal, aunque se vea en el aspecto o en el habla que no eres de aquí. -En cuanto al acceso, ¿a qué te referías? A los trabajos. Igual miran la nacionalidad para ver si eres de aquí para contratarte. -Para conseguir la nacionalidad, ¿qué se necesita? Trabajo y vivienda. -Y cuando tienes la nacionalidad, por ejemplo española, ¿qué consigues? Los mismos derechos que los españoles. -¿Como cuáles? Derecho a voto, por ejemplo, derecho a un trabajo, a la Seguridad Social, a todos los colegios, concertados, privados, públicos.”

Antón (16;3) [IES]: “Sí. -¿Cómo? Casándose con un español, tramitando los papeles y consiguiendo un contrato de trabajo. -Cuando tramita los papeles, ¿qué consigue el inmigrante con eso? Los derechos y también los deberes, pero el poder vivir en España sin tener el miedo de que un día te van a pillar y te van a mandar a tu país. -Con los papeles, ¿qué obtiene el inmigrante? La nacionalidad. -La nacionalidad, ¿qué es? El poder decir que has estado viviendo en un país, pero con los papeles en regla y con todos los derechos y deberes, y conlleva vivir en ese país.”

Nuestros datos revelan que el 90.8% de los estudiantes se ubica en el tercer nivel, entendiendo la nacionalidad como una forma jurídica cambiante a través de un proceso legal, frente a un 4.6% que la considera como una entidad inmodificable y otro 4.6% como cambiante a través de la asimilación cultural ( $\chi^2_{(2)} = 192.985$ ,  $p < .001$ ). En este caso, no se han encontrado diferencias significativas en función del curso, el género y el centro escolar.

Tabla 6.8. Noción de nacionalidad [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Nivel I	6.2	3.1	4.6
Nivel II	4.6	4.6	4.6
Nivel III	89.2	92.3	90.8
N	65	65	130

Por otro lado, entre los estudiantes emplazados en el nivel III, el 66.1% concibió la nacionalidad como un vínculo jurídico con el Estado –subnivel IIIb– frente a un 33.9% que se ubicó en el subnivel IIIa ( $\chi^2_{(1)} = 12.237$ ,  $p < .001$ ).

Asimismo, encontramos diferencias significativas relacionadas con el curso, exhibiendo los estudiantes de 2º ESO una concepción mucho más simplista que los de 4º ESO. En efecto, en tanto que el 60.3% de los estudiantes de 4º ESO se ubicó en el subnivel IIIb, el 67.5% se clasificó en el subnivel IIIa ( $\chi^2_{(1)} = 8.150$ ,  $p < .010$ ).

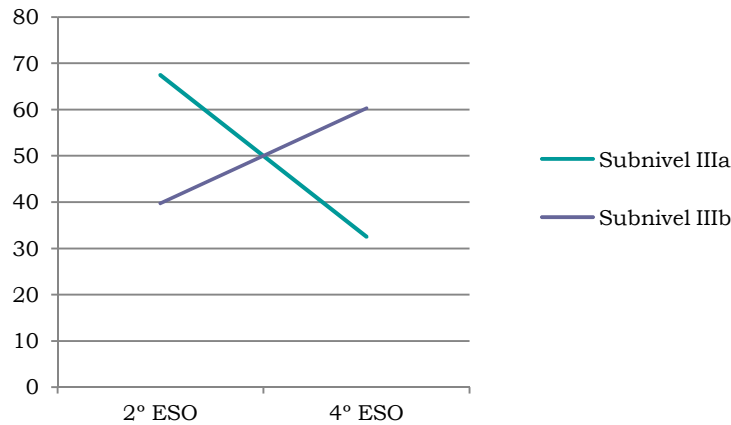


Figura 6.7. Nivel III. Nacionalidad como constructo jurídico (N= 118)

Por último, nuestros datos arrojaron diferencias significativas en virtud del género entre los estudiantes de 4º ESO de los IES.

Tabla 6.9. Nivel III. Estudiantes de 4º ESO de los IES [%]

	Alumno	Alumna	Total
Subnivel IIIa	14.3	87.5	50
Subnivel IIIb	60.9	39.1	50
N	15	15	30

Mientras que el 85.7% de las chicas se ubicó en el subnivel IIIa, el 60.9% de sus compañeros varones alcanzaron el subnivel IIIb ( $\chi^2_{(1)} = 4.658$ ,  $p < .050$ ).

### 6.3. La buena ciudadanía

Los adolescentes definieron al buen ciudadano a partir de veintiún atributos, siendo – los cinco siguientes– los más mencionados: ser respetuoso con los demás (90%), acatar las leyes (60.8%), cumplir los deberes (43.8%), ayudar al resto de ciudadanos (43.1%) y cuidar el entorno (21.5%). En este sentido, encontramos diferencias estadísticamente significativas en cuatro de ellos –el respeto hacia los demás, el acatamiento de la ley, el cumplimiento de los deberes y la ayuda al resto de ciudadanos–, pero también en otros rasgos, un tanto más anecdóticos por su menor índice de frecuencia. Concretamente, en los seis siguientes: el desempeño de una actividad profesional, velar por su familia, ser patriota, defender los derechos de los demás, participar en política y conocer sus derechos.

Tabla 6.10. Características del buen ciudadano [%]

	2° ESO	4° ESO	Total
Respeto a los demás	84.6	95.4	90
Acata las leyes	70.8	50.8	60.8
Cumple los deberes	38.5	49.2	43.8
Ayuda a los demás	43.1	43.1	43.1
Cuida el entorno	18.5	24.6	21.5
Desempeña una actividad profesional	9.2	16.9	13.1
Vela por su familia	6.2	15.4	10.8
Patriota	4.6	15.4	10
Ejerce sus derechos	7.7	7.7	7.7
Defiende los derechos	4.6	9.2	6.9
Practicante	3.1	6.2	4.6
Participa en política		7.7	3.8
Conoce sus derechos	1.5	4.6	3.1
Tiene derechos	4.6		2.3
Paciente		3.1	1.5
Optimista	1.5	1.5	1.5
Da la vida por los demás	3.1		1.5
Integrado en la sociedad		1.5	0.8
Flexible		1.5	0.8
Opina	1.5		0.8
Culto	1.5		0.8
N	65	65	130

En primer lugar, el respeto hacia los demás, únicamente arrojó diferencias estadísticamente significativas en función del curso escolar. Precisamente, el respeto fue una virtud que señaló el 95.4% de los estudiantes de 4° ESO frente a un 84.6% de los estudiantes de 2° ESO ( $\chi^2_{(1)} = 4.188$ ,  $p < .050$ ). Diferencia que se acentúa en el caso de las alumnas. Todas las alumnas de 4° ESO hablaron del respeto como un rasgo definitorio del buen ciudadano, en contraposición a un 81.3% de las alumnas de 2° ESO ( $\chi^2_{(1)} = 6.817$ ,  $p < .010$ ). Además, esta diferencia se reitera en las alumnas de los Colegios en la misma dirección. Mientras que todas las alumnas de 4° ESO de los Colegios hicieron alusión al respeto, solo un 75% de sus compañeras de 2° ESO de los Colegios lo tuvo en cuenta ( $\chi^2_{(1)} = 4.836$ ,  $p < .050$ ).

En segundo lugar, el acatamiento a la ley, solo reveló diferencias de acuerdo con el curso escolar. En concreto, el 70.8% de los estudiantes de 2° ESO se refirió a la obediencia a la ley como una de las cualidades del buen ciudadano en comparación a un 50.8% de los estudiantes de 4° ESO ( $\chi^2_{(1)} = 5.453$ ,  $p < .050$ ). Diferencia que se repite en los IES. Si bien el 75.8% de los estudiantes de 2° ESO de los IES citó el cumplimiento del Derecho instituido como un atributo del ciudadano ejemplar, solo el 50% de sus homólogos de 4° ESO de los IES lo nombró ( $\chi^2_{(1)} = 4.628$ ,  $p < .050$ ). Curiosamente, esta diferencia reaparece entre las alumnas de los IES. En efecto, el cumplimiento de la ley fue un aspecto señalado por el 81.3% de las alumnas de 2° ESO de los IES, frente a un 43.8% de las alumnas de 4° ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 4.800$ ,  $p < .050$ ). Diferencia que también es significativa entre las alumnas en general.

Precisamente, el 75% de las alumnas de 2º ESO mencionó la obediencia a la ley contra un 48.5% de las alumnas de 4º ESO ( $\chi^2_{(1)} = 4.826$ ,  $p < .050$ ).

En tercer lugar, el cumplimiento de los deberes fue una característica que consideró el 59.4% de los alumnos varones de 4º ESO en contraposición a un 33.3% de sus homólogos de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)} = 4.433$ ,  $p < .050$ ).

En cuarto lugar, la ayuda a los demás desveló diferencias estadísticamente significativas con respecto al centro escolar. En concreto, la ayuda fue un rasgo apuntado por el 53.8% de los estudiantes de los Colegios, en contraposición a un 32.3% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 6.149$ ,  $p < .050$ ). Diferencia que se intensifica en la etapa de 2º ESO. Mientras que el 59.4% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios habló del altruismo como una cualidad que describe al buen ciudadano, solo un 27.3% de los estudiantes de 2º ESO de los IES la consideró ( $\chi^2_{(1)} = 6.828$ ,  $p < .010$ ). Diferencia que se repite, en la misma dirección, en el caso de las alumnas de 2º ESO. El 62.5% de las alumnas de 2º ESO de los Colegios aludió a la solidaridad, en tanto que esta virtud fue indicada únicamente por el 12.5% de sus congéneres de su misma edad de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 8.553$ ,  $p < .010$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece entre la muestra de las alumnas en general. Mostrar una postura de asistencia hacia los demás fue citado por el 57.6% de las alumnas de los Colegios, frente a un 21.9% de sus homólogas de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 8.628$ ,  $p < .010$ ).

En quinto lugar, desempeñar una actividad profesional arrojó diferencias que atendían tanto al curso como al género. Con respecto a la curso, trabajar fue una cualidad apuntada por el 21.9% de los alumnos varones de 4º ESO y por ninguno de sus homólogos de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)} = 8.090$ ,  $p < .010$ ). Diferencia que se repite en los Colegios. Mientras que el 25% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios consideró este aspecto, ninguno de sus compañeros de 2º ESO del mismo centro lo hizo ( $\chi^2_{(1)} = 4.571$ ,  $p < .050$ ). Con respecto al género, las diferencias se circunscriben a la etapa de 2º ESO exclusivamente. Precisamente, un 18.8% de las alumnas de 2º ESO se refirió a la ejecución de una actividad económica como una condición de buena ciudadanía, en tanto que ninguno de los alumnos varones de su mismo curso la citó ( $\chi^2_{(1)} = 6.817$ ,  $p < .010$ ).

En sexto lugar, velar por la familia únicamente volcó diferencias significativas con arreglo al género. Esta actitud de cuidado y preocupación por el bienestar familiar fue mencionada por 16.9% de las alumnas, en contraposición a un 4.6% de los alumnos varones ( $\chi^2_{(1)} = 5.123$ ,  $p < .050$ ). Diferencia que se repite en los IES. Mientras que el 18.8% de las alumnas de los IES señaló esta facultad entre sus respuestas, solo un 3% de los alumnos varones de su mismo centro la tuvo en cuenta ( $\chi^2_{(1)} = 4.178$ ,  $p < .050$ ). Igualmente, esta diferencia surge en 4º ESO. Precisamente, velar por la

familia fue una característica citada por el 24.2% de las alumnas de 4º ESO y a la que solo se refirieron un 6.3% de los alumnos varones de su mismo curso ( $\chi^2_{(1)} = 4.040$ ,  $p < .050$ ).

En séptimo lugar, el patriotismo presentó diferencias significativas vinculadas a las tres variables estudiadas: el curso, el género y el centro escolar. Respecto al curso, el 15.4% de los estudiantes de 4º ESO consideró el ser patriota como una cualidad que personifica al buen ciudadano en comparación a un 4.6% de los estudiantes de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)} = 4.188$ ,  $p < .050$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 25% de los alumnos varones de 4º ESO apoyaron este aspecto, solo un 6.1% de sus congéneres de 2º ESO lo tuvo en cuenta en sus respuestas ( $\chi^2_{(1)} = 4.477$ ,  $p < .050$ ). Respecto al género, el 15.4% de los alumnos atribuyó esta cualidad al buen ciudadano en contraposición a un 4.6% de las alumnas ( $\chi^2_{(1)} = 4.188$ ,  $p < .050$ ). Diferencia que se repite en 4º ESO. En tanto que el 25% de los alumnos varones de 4º ESO aludió al vínculo que el individuo establece con su patria como un componente esencial de la buena ciudadanía, únicamente el 6.1% de las alumnas de su mismo curso hizo mención a este sentimiento ( $\chi^2_{(1)} = 4.477$ ,  $p < .050$ ). Respecto al centro, si bien el 16.9% de los estudiantes de los Colegios hizo referencia al amor a la patria y el esfuerzo por lograr su bien, solo un 3.1% de sus homólogos de los IES atendió a este aspecto de la buena ciudadanía ( $\chi^2_{(1)} = 6.923$ ,  $p < .010$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. El 25% de los alumnos varones de los Colegios citó ser patriota contra un 6.1% de los alumnos varones de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 4.477$ ,  $p < .050$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece en 4º ESO. El 24.2% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios indicó el patriotismo como representativo de la buena ciudadanía, frente a un 6.3% de los estudiantes de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 4.040$ ,  $p < .050$ ).

En octavo lugar, una actitud activa en la defensa de los derechos de los demás fue citada por el 25% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios, en tanto que ninguna de sus compañeras de 4º ESO del mismo centro la mentó ( $\chi^2_{(1)} = 4.836$ ,  $p < .050$ ).

En noveno lugar, la participación política solamente nos devolvió diferencias con respecto al curso escolar. La participación política –fundamentalmente a través del voto– fue una característica mencionada por el 7.7% de los estudiantes de 4º ESO, pero por ninguno de los estudiantes de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)} = 5.200$ ,  $p < .050$ ). Además, esta diferencia se torna significativa en el caso de las alumnas. Mientras que la participación política fue señalada por el 12.1% de las alumnas de 4º ESO, ninguna de sus homólogas de 2º ESO la citó ( $\chi^2_{(1)} = 4.133$ ,  $p < .050$ ).

En décimo lugar, el conocimiento de los derechos que tiene un ser humano, y por extensión un ciudadano, fue apuntado por el 6.2% de las alumnas y por ningún estudiante varón ( $\chi^2_{(1)}= 4.127$ ,  $p<.050$ ).

Asimismo, para un 90% de los adolescentes existen ejemplos de buena ciudadanía – tanto en su entorno más próximo como lejano– frente a un 10% que niega dicha posibilidad, afirmando que el ciudadano completamente virtuoso no existe, ya que todas las personas –en mayor o menor medida– tenemos algún vicio o defecto que nos desestima para ser considerados como auténticos buenos ciudadanos ( $\chi^2_{(1)}= 83.200$ ,  $p<.001$ ). En este sentido, encontramos diferencias estadísticamente significativas con respecto al centro escolar. Precisamente, el 96.9% de los estudiantes de los Colegios informó de la presencia de arquetipos de buena ciudadanía, frente a un 83.1% de los estudiantes de los IES que refrendó esta percepción ( $\chi^2_{(1)}= 6.923$ ,  $p<.010$ ). Además, esta diferencia se repite en el caso de las alumnas. Mientras que todas las alumnas de los Colegios afirman que hay o ha habido modelos de buena ciudadanía en la sociedad, un 78.1% de sus congéneres de los IES mantiene esta opinión ( $\chi^2_{(1)}= 8.090$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se reitera en 4º ESO. En tanto que todas las alumnas de 4º ESO de los Colegios consideran la existencia de buenos ejemplos de ciudadanía, solo el 75% de sus congéneres de 4º ESO de los IES coinciden en esta afirmación ( $\chi^2_{(1)}= 4.836$ ,  $p<.050$ ). Igualmente, esta diferencia vuelve a ser significativa en 2º ESO. Si bien todos los estudiantes de 2º ESO de los Colegios advirtieron de que conocen –en primera o segunda persona– ciudadanos con un patrón de conducta ejemplar, solo un 81.8% de los estudiantes de 2º ESO de los IES comulgó con dicha aseveración ( $\chi^2_{(1)}= 6.410$ ,  $p<.050$ ).

Entre aquellos que consideraron la existencia de buenos ciudadanos, el 69.2% mencionó a algún miembro de su familia, el 9.4% a algún amigo, el 8.5% a sí mismo, el 6.8% a personajes relevantes de la Historia, el 6% a religiosos, el 2.6% a sus profesores, y otro 2.6% a los políticos.



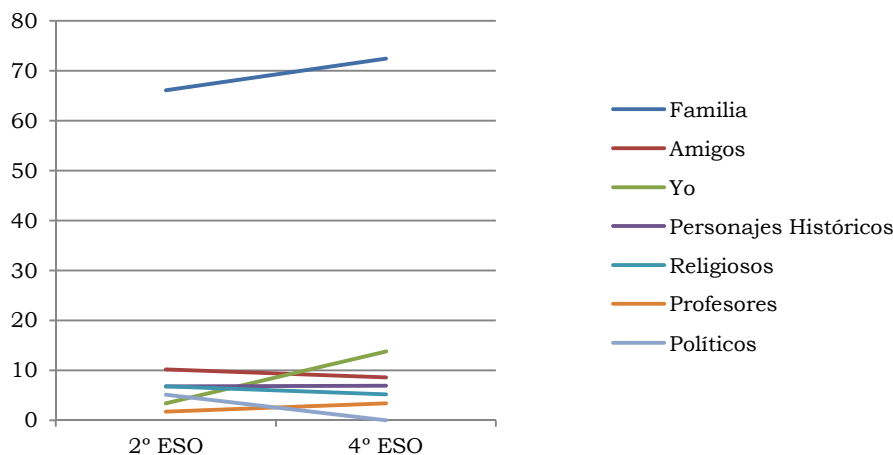


Figura 6.8. Referentes de buena ciudadanía (N= 117)

En este sentido, es preciso puntualizar que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en tres de estos siete grupos. Concretamente, en los tres siguientes: amigo, uno mismo y personajes relevantes de nuestra Historia.

En primer lugar, el 20.7% de los alumnos varones de los IES consideró a algún amigo suyo como un ejemplo de buen ciudadano, en contraposición a un 3.3% de los alumnos varones de los Colegios ( $\chi^2_{(1)} = 4.248, p < .050$ ).

En segundo lugar, verse a uno mismo como espejo de buena ciudadanía arrojó diferencias con arreglo al curso y al centro escolar. Respecto al curso, mientras que el 13.8% de los estudiantes de 4º ESO se aludió a sí mismo como modelo de buena ciudadanía, solo el 3.4% de los estudiantes de 2º ESO lo hizo ( $\chi^2_{(1)} = 4.050, p < .050$ ). Diferencia que se repite en los IES. En tanto que el 22.2% de los estudiantes de 4º ESO de los IES asegura ser un ejemplo de buena ciudadanía, únicamente un 3.7% de los estudiantes de 2º ESO del mismo se ve a sí mismo como un referente de buena ciudadanía ( $\chi^2_{(1)} = 4.103, p < .050$ ). Una diferencia que se acentúa en el caso de los alumnos varones en dicho centro. Mientras que el 26.7% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES indicó su persona como perfil de buena ciudadanía, ninguno de los alumnos varones de 2º ESO de su mismo centro se invistió con dicha mención ( $\chi^2_{(1)} = 4.331, p < .050$ ). Respecto al centro, aunque el 26.7% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES se calificó como arquetipo de buena ciudadanía, ninguno de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios se identificó bajo este patrón ( $\chi^2_{(1)} = 4.331, p < .050$ ).

En tercer lugar, mientras que el 13.3% de los alumnos varones de los Colegios citó personajes relevantes de la Historia, como arquetipos de buena ciudadanía, ninguno de sus congéneres de los IES los consideró ( $\chi^2_{(1)}= 4.148$ ,  $p<.050$ ).

Por otro lado, vemos como, dentro de la familia, la madre emerge como el principal referente de buena ciudadanía para los adolescentes (44.4%), seguida del padre (41%), la abuela (10.3%) y el abuelo (6%). Menor proporción ocupan otros miembros de la familia como son hermanos (1.7%) y tíos (2.6%). En este sentido, encontramos diferencias estadísticamente significativas en una de las figuras familiares ascendientes: la abuela. Precisamente, estas diferencias responden al centro escolar. El 17.5% de los estudiantes de los Colegios nombró a su abuela como modelo de buena ciudadanía en comparación a un exiguo 1.9% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 7.696$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 20% de los alumnos varones de los Colegios consideró a su abuela como un referente de buena ciudadanía, ninguno de los alumnos varones de los IES la citó ( $\chi^2_{(1)}= 6.457$ ,  $p<.050$ ). Tendencia que se acentúa en 4º ESO. Si bien el 28.6% de los alumnos varones de 4º ESO señaló a su abuela como un ejemplo de buena ciudadanía, ninguno de sus homólogos de 4º ESO la consideró ( $\chi^2_{(1)}= 4.971$ ,  $p<.050$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece en 2º ESO. Justamente, un 15.6% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios mencionó a su abuela como arquetipo a seguir, en tanto que ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los IES la nombró ( $\chi^2_{(1)}= 4.609$ ,  $p<.050$ ).

Tabla 6.11. Ejemplos concretos de buen ciudadano [%]

		2º ESO	4º ESO	Total
Familia	Madre	50.8	37.9	44.4
	Padre	35.6	46.6	41
	Abuela	8.5	12.1	10.3
	Abuelo	3.4	8.6	6
	Hermano	1.7	1.7	1.7
	Tío	1.7	1.7	1.7
	Tía		1.7	0.9
Amigos		10.2	8.6	9.4
Yo		3.4	13.8	8.5
Personajes históricos	Gandhi	3.4	3.4	3.4
	Madre Teresa de Calcuta	1.7	5.2	3.4
	Jesús	3.4		1.7
	Nelson Mandela		1.7	0.9
Religiosos	Curas	5.1		2.6
	Misioneros	1.7	1.7	1.7
	El Papa		1.7	0.9
	Monjas		1.7	0.9
Profesores		1.7	3.4	2.6
Políticos	El Rey Juan Carlos I de España	3.4		1.7
	El presidente de Cantabria: Revilla	1.7		0.9
	El presidente de EE.UU: Obama	1.7		0.9
N		59	58	117

Aparte, observamos cómo son cuatro los personajes históricos citados, a saber, Gandhi (3.4%), la Madre Teresa de Calcuta (3.4%), Jesús (1.7%) y Nelson Mandela (0.9%). Entre los religiosos, los adolescentes mencionaron a los curas (2.6%), los misioneros (1.7%), el Papa (0.9%) y las monjas (0.9%). Finalmente, tres fueron las figuras políticas citadas: el Rey de España Juan Carlos I (1.7%), el presidente de la Comunidad Autónoma de Cantabria, Miguel Ángel Revilla (0.9%), y el presidente de Estados Unidos Barack Obama (0.9%).



## Capítulo 7. Educación para la ciudadanía

A lo largo de los capítulos anteriores hemos visto cómo los adolescentes interpretan tanto la ciudadanía como los elementos cívicos y políticos que la sustentan. Sin embargo, la ciudadanía también puede ser vista desde otras perspectivas, como la educativa. Nos referimos a la ciudadanía como manifestación curricular dentro del ámbito escolar. Conocer la percepción de los adolescentes acerca de Educación para la ciudadanía, nos puede ayudar a vislumbrar el mundo de la educación cívica en nuestra comunidad. ¿Qué piensan acerca de esta materia? ¿Cómo se enseña? ¿Qué temas enfatiza? ¿Ofrece oportunidades para la discusión, participación e implicación activa? Son algunos de los interrogantes que han dirigido nuestro foco de atención. Precisamente, preguntamos a los adolescentes si conocían esta asignatura, si pensaban que podía ser útil, la forma de desarrollarla –a través del estilo de enseñanza, la evaluación, los temas trabajados y el gusto generado–, su situación en el contexto educativo internacional, el contexto social en el que debe ubicarse –en la esfera pública o privada– y las características del profesor de Educación para la ciudadanía.

### 7.1. Educación para la ciudadanía: ideas previas

El 96.9% de los adolescentes de 2º ESO aseguró haber oído hablar de Educación para la ciudadanía frente a un 3.1% que alegó no tener constancia de esta expresión ( $\chi^2_{(1)}= 57.246$ ,  $p<.001$ ). En este sentido, el 98.4% informó de que se trataba de una nueva asignatura que iban a cursar en comparación a un 1.6% que indicó que se trataba de un taller ( $\chi^2_{(1)}= 59.063$ ,  $p<.001$ ). Así, entre quienes consideraron su carácter curricular, el 57.1% señaló que esta asignatura se impartía en 3º ESO, en tanto que un 28.6% aseveró que en otros cursos –además de en 3º ESO–, un 3.2% en otras etapas diferentes a la reseñada y un 11.1% no supo decir en qué curso se daba ( $\chi^2_{(3)}= 43.222$ ,  $p<.001$ ).

Igualmente, se indagó sobre su carácter prescriptivo oficial. A este respecto, el 66.2% de los adolescentes de 2º ESO afirmó su obligatoriedad contra un 33.8% que la describió como una asignatura optativa ( $\chi^2_{(1)}= 6.785$ ,  $p<.010$ ). En torno a esta cuestión, encontramos diferencias significativas en relación al centro escolar. Exactamente, el 81.3% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios reconoció su carácter obligatorio en el currículum oficial en contraposición a un 48.5% de los

estudiantes de 2º ESO de los IES que la estimó como optativa ( $\chi^2_{(1)}= 6.415$ ,  $p<.050$ ). Tendencia que se acentúa en el caso de las alumnas. Mientras que el 87.5% de las alumnas de 2º ESO de los Colegios sostuvo su obligatoriedad, únicamente un 12.5% de las alumnas de 2º ESO de los IES la certificó ( $\chi^2_{(1)}= 6.788$ ,  $p<.010$ ).

Por otro lado, un 30.8% de los adolescentes añadió elementos valorativos –tanto positivos como negativos– en relación a su conceptualización sobre esta nueva materia. En concreto, cinco fueron los elementos definitorios con los que acompañaron su valoración, a saber, su buen fin (50%), la displicencia (20%), futilidad (20%), eficacia (20%) y la reafirmación de la función educadora que ostenta la institución familiar (15%). En este sentido, se encontraron diferencias significativas en dos de estas particularidades: la displicencia que genera y su eficacia.

En cuanto a la displicencia, el 40% de los estudiantes de 2º ESO de los IES señaló que es una asignatura que produce disgusto entre el alumnado que la ha cursado, en tanto que ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios lo citó ( $\chi^2_{(1)}= 5.000$ ,  $p<.050$ ).

En cuanto a la eficacia, mientras que el 44.4% de las alumnas habló acerca de la influencia real que tiene la asignatura para modificar la naturaleza humana, ninguno de los alumnos varones se refirió a esta ( $\chi^2_{(1)}= 6.111$ ,  $p<.050$ ).

Asimismo, un 9.2% de los adolescentes la ubicó como objeto en la órbita social, presentándola como foco polémico, dados los comentarios, opiniones y críticas que diferentes sectores de la sociedad han vertido sobre ella.

Por último, se preguntó acerca de cuál podría ser la finalidad de esta asignatura. Precisamente, nueve fueron los objetivos que nombraron los adolescentes y que, a su juicio, perseguía la asignatura de Educación para la ciudadanía: la formación de buenos ciudadanos (60%), enseñar reglas de urbanidad (50.8%), proporcionar una cultura jurídico-política (47.7%), desarrollar actitudes y valores (33.8%), dotar de conocimiento social (10.8%), promover la participación activa (10.8%), enseñar religión (1.5%), instruir en cuestiones de economía doméstica (1.5%) y desarrollar habilidades profesionales (1.5%). En este sentido, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dos de estas finalidades: la cultura jurídico-política y las actitudes y valores.

Tabla 7.1. Finalidad de la Educación para la ciudadanía [%]

	IES	Colegio	Total
Buen ciudadano	63.6	56.3	60
Reglas de urbanidad	39.4	62.5	50.8
Conocimiento jurídico-político	54.5	40.6	47.7
Actitudes y valores	12.1	56.3	33.8
Conocimiento social	6.1	15.6	10.8
Participación activa	15.2	6.3	10.8
Habilidades profesionales	3		1.5
Economía doméstica	3		1.5
Religión	3		1.5
N	33	32	65

En primer lugar, la alfabetización jurídico-política arrojó diferencias en función del género y el centro escolar. Respecto al género, el 62.5% de las alumnas de 2º ESO considera que uno de los objetivos de esta nueva asignatura es dotar al alumnado de una cultura jurídico-política en contraposición a un 33.3% de los alumnos varones de 2º ESO que compartió esta opinión ( $\chi^2_{(1)}= 5.540$ ,  $p<.050$ ). Una tendencia que se acentúa en los IES. El 81.3% de las alumnas de 2º ESO de los IES citó esta pretensión en comparación a un 29.4% de los alumnos varones de 2º ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 8.933$ ,  $p<.010$ ). Respecto al centro, el 81.3% de las alumnas de 2º ESO de los IES estimó que equipar al alumnado de una cultura jurídico-política era una de las metas de esta nueva materia frente a un 43.8% de las alumnas de 2º ESO de los Colegios que también contempló esta intención ( $\chi^2_{(1)}= 4.800$ ,  $p<.050$ ).

En segundo lugar, la promoción de actitudes y valores únicamente devolvió diferencias significativas con respecto al centro escolar. Justamente, el 56.7% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios espera la provisión de actitudes y valores, contra un 12.1% de los estudiantes de 2º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 14.130$ ,  $p<.001$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. El 56.3% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios nombró la promoción de actitudes y valores versus un 17.6% de los alumnos varones de 2º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.800$ ,  $p<.050$ ). Esta diferencia reaparece, también, en el caso de las alumnas. En efecto, el 56.3% de las alumnas de 2º ESO de los Colegios aludió a la introducción de actitudes y valores contra un 6.3% de las alumnas de 2º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 9.309$ ,  $p<.010$ ).

*Flavio (13;9) [IES]: “-¿Has oído hablar de Educación para la ciudadanía? Sí, es una materia que tenemos en tercero. -¿Es obligatoria u optativa? Me parece que es obligatoria. -¿Qué crees que te puede enseñar esta asignatura? Pues te enseñan a ser un buen ciudadano. Por ejemplo, no puedes cruzar la calle en rojo corriendo, porque a lo mejor te puede pillar un coche, y luego la culpa a lo mejor se la echan al coche, pero la culpa la tienes tú. Cosas así. -¿Qué más cosas te puede enseñar? Pues a respetar el entorno, o sea, no puedes ir por ahí pintando las paredes con grafitis, no puedes ir rompiendo las cosas. Te enseñan a ser ciudadano.”*

*Micaela (13;10) [Colegio]: “-¿Has oído hablar de Educación para la ciudadanía? Sí. -¿Qué es eso? Te ayudan a ser ciudadano, a respetar a todas las personas, te*

*enseñan los Derechos Humanos y cómo es España, los problemas que hay, cómo se pueden solucionar. –Educación para la ciudadanía, entonces ¿qué es? Una asignatura que yo, de momento, todavía no la tengo. Mi hermano ya la ha tenido y hacen trabajos sobre la inmigración, el racismo y las cosas malas que se hacen. Luego, también hacen debates en clase. –Esa asignatura, ¿cuándo se da? Creo que en 3º y en 4º ESO se empieza a dar. –¿Es obligatoria u optativa? Creo que es obligatoria.”*

## 7.2. Utilidad de Educación para la ciudadanía

El 68% de los adolescentes consideró que Educación para la ciudadanía era una asignatura útil frente a un 32% que negó su utilidad ( $\chi^2_{(1)}= 16.531$ ,  $p<.001$ ). En este sentido, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del curso y el centro escolar.

Respecto al curso, el 84.6% de los estudiantes de 2º ESO la juzgó como una materia útil en contraposición a un 50.8% de los estudiantes de 4º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 16.809$ ,  $p<.001$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Precisamente, el 87.9% de los alumnos varones de 2º ESO sostuvo la utilidad de la asignatura contra un 50% de sus congéneres de 4º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 10.704$ ,  $p<.001$ ). Tendencia que se agudiza en los Colegios. Mientras que el 87.5% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios confió en la utilidad de esta disciplina académica, un 81.3% de sus compañeros de 4º ESO de su mismo centro refutó su utilidad ( $\chi^2_{(1)}= 15.184$ ,  $p<.001$ ). Asimismo, esta diferencia se reitera en el caso de las alumnas. En tanto que el 81.3% de las alumnas de 2º ESO reconoció su utilidad, solo lo hizo el 51.5% de sus compañeras de 4º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 6.415$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que reaparece en los Colegios. El 75% de las alumnas de 2º ESO de los Colegios vio que Educación para la ciudadanía era una asignatura útil en comparación a un 29.4% de las alumnas de 4º ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(2)}= 6.858$ ,  $p<.010$ ). Además, esta diferencia se reitera en la muestra general de los Colegios. En efecto, el 81.3% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios la conceptuó como una materia útil en contraposición a un 24.2% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 21.164$ ,  $p<.001$ ).



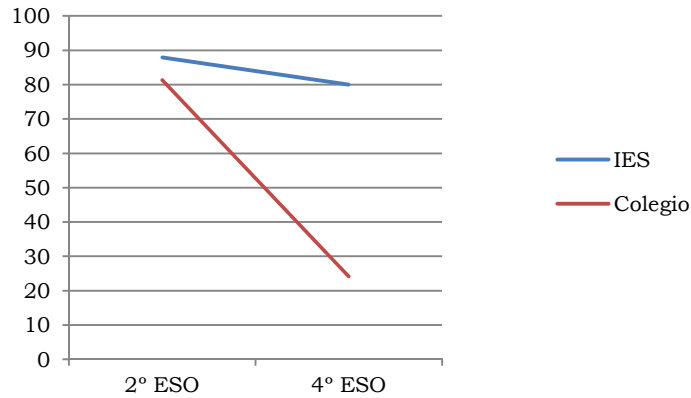


Figura 7.1. Grado de utilidad de la asignatura Educación para la ciudadanía (N=128)

Respecto al centro escolar, el 84.1% de los estudiantes de los IES apuntó que Educación para la ciudadanía era una asignatura útil en comparación a un 52.3% de los estudiantes de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 14.878, p<.001$ ). Diferencia que reaparece en el caso de los alumnos varones. Concretamente, el 87.1% de los alumnos varones de los IES apoyó la utilidad de la materia, en contraposición a un 53.1% de los alumnos varones de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 8.627, p<.010$ ). Tendencia que se acentúa en 4º ESO. Mientras que el 85.7% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES advirtió su utilidad, solo un 18.8% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios la percibió ( $\chi^2_{(1)}= 13.393, p<.001$ ). Igualmente, esta diferencia se repite en el caso de las alumnas. El 81.3% de las alumnas de los IES manifestó que Educación para la ciudadanía era una asignatura útil frente a un 48.5% de las alumnas de los Colegios que declaró su inutilidad ( $\chi^2_{(1)}= 6.415, p<.050$ ). Además, esta diferencia se reitera en 4º ESO. El 75% de las alumnas de 4º ESO de los IES defendió su utilidad, en contraposición a un 29.4% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 6.858, p<.010$ ). Del mismo modo, esta diferencia se reproduce en la muestra general de 4º ESO. Exactamente, el 80% de los estudiantes de 4º ESO de los IES afirmó su utilidad versus un 24.2% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 19.547, p<.001$ ).

Por otro lado, con el propósito de conocer cuáles eran las causas que determinaban la utilidad percibida en relación a la asignatura, se exploraron los porqués que sustentaron una y otra opinión.

Primeramente, los adolescentes que parapetaron su utilidad señalaron cinco argumentos: su capacidad para generar una conducta ajustada al ideal de ciudadanía (64.4%), la transferencia de conocimiento (56.3%), su contribución a la mejora de la convivencia social (35.6%), la activación de procesos cognitivos de orden superior en el alumnado (8%) y el desarrollo de habilidades interpersonales (1.1%). En este sentido,

se encontraron diferencias significativas en cuatro de estas razones, a saber, la promoción de una buena conducta ciudadana, la adquisición de conocimiento, la mejora de la convivencia y la estimulación de los procesos cognitivos.

Tabla 7.2. Razones asociadas a su utilidad [%]

	2° ESO	4° ESO	Total
Ayuda a tener una conducta propia de un buen ciudadano	74.5	46.9	64.4
Promueve la adquisición de conocimiento	47.3	71.9	56.3
Mejora la convivencia y la relación con los demás	40	28.1	35.6
Estimula procesos cognitivos de orden superior		21.9	8
Desarrolla habilidades interpersonales	1.8		1.1
N	55	32	87

En primer lugar, su contribución a perfilar la conducta del alumnado de acuerdo a los patrones de lo que comúnmente se entiende como buen ciudadano, arrojó diferencias con arreglo al curso, el género y el centro escolar. Respecto al curso, el 74.5% de los estudiantes de 2° ESO señaló que la utilidad de la asignatura descansaba en su poder de formar la conducta del alumnado según los parámetros de la buena ciudadanía en comparación al 46.9% de los estudiantes de 4° ESO ( $\chi^2_{(1)} = 6.753$ ,  $p < .010$ ). Diferencia que se repite en los IES. Mientras que el 69% de los estudiantes de 2° ESO de los IES mentó la creación de buenos ciudadanos, este fue un aspecto que únicamente consideró el 37.5% de los estudiantes de 4° ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)} = 5.247$ ,  $p < .050$ ). Respecto al género, las diferencias se limitan a los Colegios. El 94.1% de las alumnas de los Colegios aludió a la concepción de buenos ciudadanos en contraposición al 64.7% de los alumnos varones de los Colegios ( $\chi^2_{(1)} = 4.497$ ,  $p < .050$ ). Diferencia que se repite en 4° ESO. En tanto que todas las alumnas de 4° ESO de los Colegios mencionó la capacidad de la asignatura para modelar la conducta conforme al código de la buena ciudadanía, meramente un 33.3% de los alumnos varones de 4° ESO de su mismo centro lo notó ( $\chi^2_{(1)} = 4.444$ ,  $p < .050$ ). Respecto al centro escolar, el 79.4% de los estudiantes de los Colegios confió su utilidad en su facultad de generar buenos ciudadanos, en comparación a un 54.7% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 5.507$ ,  $p < .050$ ). Diferencia que se acentúa en el caso de las alumnas. Precisamente, lograr buenos ciudadanos fue citado por el 94.1% de las alumnas de los Colegios, en oposición a un 53.8% de las alumnas de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 7.904$ ,  $p < .010$ ). De forma similar, en 4° ESO. Si bien todas las alumnas de 4° ESO de los Colegios tuvieron en cuenta este aspecto, solo el 33.3% de las alumnas de 4° ESO de los IES lo nombró ( $\chi^2_{(1)} = 6.296$ ,  $p < .050$ ).

En segundo lugar, la adquisición de conocimiento únicamente reveló diferencias con respecto al curso. El 71.9% de los estudiantes de 4° ESO informó que la asignatura le había permitido adquirir conocimiento sobre diferentes cuestiones societales, frente a un 47.3% de los estudiantes de 2° ESO que auguró esta posibilidad ( $\chi^2_{(1)} = 4.977$ ,

$p < .050$ ). Una diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. El 73.3% de los alumnos varones de 4º ESO vio en el aprendizaje la utilidad de la asignatura, en comparación a un 37.9% de los alumnos varones de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)} = 4.956$ ,  $p < .050$ ).

En tercer lugar, la mejora de la convivencia social nos devolvió diferencias conforme al centro escolar. En efecto, la mejora de la convivencia y las relaciones con los otros fue una razón citada por el 52.9% de los estudiantes de los Colegios y por solo un 24.5% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 7.290$ ,  $p < .010$ ). Diferencia que se reitera en el caso de las alumnas. Precisamente, el afianzamiento de las relaciones interpersonales y el establecimiento de un entorno positivo en la comunidad fue uno de los motivos que declaró el 52.9% de las alumnas de los Colegios para refrendar la utilidad de la asignatura, frente a un 15.4% de sus congéneres de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 6.874$ ,  $p < .010$ ). Diferencia que reaparece en 4º ESO. Mientras que el 60% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios apuntó este aspecto, solo un 8.3% de las alumnas de 4º ESO de los IES lo mencionó ( $\chi^2_{(1)} = 5.236$ ,  $p < .050$ ). Asimismo, esta diferencia se reproduce en la muestra general de 2º ESO. El 53.8% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios atendió al carácter relacional para justificar la utilidad, en contraposición a un 27.6% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)} = 3.939$ ,  $p < .050$ ).

En cuarto lugar, la activación de los procesos cognitivos volcó diferencias con arreglo al curso escolar. Mientras que el 21.9% de los estudiantes de 4º ESO explicó la utilidad de la asignatura basándose en la estimulación de procesos cognitivos que esta le había producido, ninguno de los estudiantes de 2º ESO pronosticó esta virtud ( $\chi^2_{(1)} = 13.084$ ,  $p < .001$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Precisamente, la promoción del razonamiento y la empatía fueron elementos que mencionó el 20% de los alumnos varones y ninguno de los alumnos varones de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)} = 6.224$ ,  $p < .050$ ). Tendencia que reaparece en los Colegios. Exactamente, el 33.3% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios aludió a la movilización cognitiva, algo que no hizo ninguno de sus compañeros varones de 2º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)} = 4.958$ ,  $p < .050$ ). Igualmente, en el caso de las alumnas. El 23.5% de las alumnas de 4º ESO habló que esta asignatura le había permitido reflexionar sobre ciertos tópicos, e incluso ponerse en el lugar de otras personas, cuestión a la que ninguna de sus compañeras de 2º ESO adelantó ( $\chi^2_{(1)} = 6.745$ ,  $p < .010$ ). Diferencia que vuelve a surgir en los Colegios. El 40% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios mencionó el impulso de los procesos cognitivos en el individuo, en tanto que ninguna de las alumnas de 2º ESO de los Colegios lo consideró ( $\chi^2_{(1)} = 5.440$ ,  $p < .050$ ). Asimismo, esta diferencia se reproduce en la muestra general de los IES. El estímulo de las capacidades cognitivas fue argüido por el 16.7% de los estudiantes de 4º ESO de los IES y por ninguno de los estudiantes de 2º ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)} = 5.228$ ,  $p < .050$ ). De forma similar sucede en los Colegios. En efecto, el 37.5% de los estudiantes de 4º ESO de los

Colegios se refirió al impulso de los procesos cognitivos en el alumnado, en tanto que ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios lo tuvo en cuenta ( $\chi^2_{(1)}= 10.694$ ,  $p<.001$ ).

Aurora (13;3) [Colegio]: “-¿Tú crees que puede ser útil? Sí, porque te enseña a ser mejor persona y a saber lo que tienes que hacer. -¿Qué te enseña? Pues te enseña a ser un buen ciudadano con los demás, a no meterte con nadie y todo eso. -Explicame eso un poco más. Pues a convivir con los demás, a respetar a las demás personas.”

Ángel (15;7) [IES]: “-¿A ti te resultó útil? Sí. -¿Por qué? Porque aprendes cosas nuevas y te puedes llegar a dar cuenta de que no eres buen ciudadano. -¿Cómo te puedes llegar a dar cuenta de que no eres buen ciudadano? Sabiendo que las cosas que se dan ahí tú no las respetabas. -¿Como qué cosas? Como los derechos de los demás, tus derechos o las leyes. -¿Qué cosas te enseñó esta asignatura? A ser un poco mejor ciudadano. -Y, ¿qué cosas aprendiste que tú no sabías y que te han sido útiles? Los derechos humanos, que yo no los conocía. -¿Qué sabes de los derechos humanos? Que son derechos que hacen que se respete a todo el mundo y que todos seamos iguales. -¿Y cuando hablabas de las leyes? Que las leyes hay que respetarlas.”

Por último, los adolescentes que sostuvieron la inutilidad de la asignatura presentaron seis argumentos que avalaron su posición: reproduce el conocimiento adquirido en otras áreas curriculares o en el hogar familiar (58.5%), incapacidad para influir en la naturaleza humana por ser esta inconvencible (41.5%), es una hora perdida porque no se da propiamente clase (31.7%), la educación se da exclusivamente en casa (22%), su contenido es completamente irrelevante para la formación futura (2.4%) y su intención es adoctrinar (2.4%). En este sentido, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dos de los motivos esgrimidos, a saber, la inalterabilidad de la conducta y su irrelevancia.

Tabla 7.3. Razones asociadas a su inutilidad [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Reproduce nuestro conocimiento previo	50	61.3	58.5
Naturaleza humana inconvencible	60	35.5	41.5
Hora perdida por su metodología	10	38.7	31.7
Educación se da en casa	10	25.8	22
Corpus irrelevante para la formación futura		3.2	2.4
Adoctrina		3.2	2.4
N	10	31	41

En cuanto a la inalterabilidad del individuo, los análisis desvelaron diferencias en función del curso y el género. Respecto al curso, todas las alumnas de 2º ESO de los Colegios respaldaron la inutilidad de la asignatura indicando que, a esta edad, la naturaleza individual no se puede cambiar en contraposición a un 41.7% de las alumnas de 4º ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 4.148$ ,  $p<.050$ ). Respecto al género, las diferencias se circunscriben a los Colegios. El 56.3% de las alumnas de los Colegios

aludió a la inmutabilidad del adolescente frente a un 20% de los alumnos varones de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.288$ ,  $p<.050$ ). Dicha diferencia se reitera en 2º ESO. Mientras que todas las alumnas de 2º ESO de los Colegios explicaron la inutilidad de la materia a partir de este argumento, ninguno de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios lo consideró ( $\chi^2_{(1)}= 6.000$ ,  $p<.050$ ).

En cuanto a su irrelevancia intrínseca, las diferencias se vinculan únicamente con el centro escolar. Precisamente, el 16.7% de los estudiantes de 4º ESO de los IES se refirió a su contenido irrelevante, en tanto que ninguno de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios señaló esta razón ( $\chi^2_{(1)}= 4.306$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se reitera en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 50% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES apuntó su cariz irrelevante, ninguno de sus homólogos de 4º ESO de los Colegios lo notó ( $\chi^2_{(1)}= 6.964$ ,  $p<.010$ ). Además, esta diferencia se reproduce en la muestra general de los alumnos varones. Si bien el 25% de los alumnos varones de los IES mentó esta razón para sustentar la inutilidad de la asignatura de Educación para la ciudadanía, ninguno de sus congéneres de los Colegios la citó ( $\chi^2_{(1)}= 3.958$ ,  $p<.050$ ).

*Inés (13;9) [IES]: “-¿Tú crees que puede ser útil? No. -¿Por qué? Porque, para comportarnos, nadie nos va a cambiar. Si vamos a dar una clase, no vamos a ser como lo diga la clase, vamos a seguir actuando de la manera que ya estamos actuando de toda la vida. -Y eso, ¿por qué? Cuéntame. Pues porque no es normal, se viene a aprender, o sea, se viene a aprender Matemáticas, y las cosas que son esenciales, no se viene a aprender cómo te debes de comportar. -Cuando me decías que aquí se viene a aprender, ¿a qué te referías? O sea, a aprender Matemáticas, cómo se suma, a restar, multiplicar, dividir, a hacer ecuaciones; en Lengua, a aprender a leer, a escribir; en Naturales a saber cosas de los animales. -Entonces, esto de educar, ¿dónde se hace? ¿Lo de educar a la ciudadanía? -Sí. Pues nosotros mismos nos tenemos que ir educando al paso del tiempo cómo nos tenemos que comportar. -¿Y cómo nos vamos educando con el paso del tiempo? Pues viendo a la demás gente. -¿A qué te refieres con viendo a la demás gente? O sea, si yo veo que mi padre se está comportando bien pues, lógicamente, es lo que estoy viendo en mi familia, que se van comportando bien. -Y eso, ¿por qué? Pues porque en el instituto o en colegio, o en cualquier parte de estas donde se estudia, están para que nos enseñen algo para poder ser alguien el día de mañana, no para que estemos aquí y nos empiecen a decir que tienes que portarte bien, que hagas esto y que no hagas esto. Para eso están los padres en casa, que te dicen: «Haz esto o no hagas esto».”*

*Fabiola (15;8) [Colegio]: “-¿Te resultó útil? No. -¿Por qué? Pues las cosas que te decían son cosas que ya tenías que tener sabidas, porque te han dado una educación en casa. Entonces, tú esas cosas ya las sabes y no necesitas volver a darlas, están en ti y ya es tu forma de comportarte. -¿Como qué cosas? Pues la forma de comportarse y demás. Te decían que tenías que tener un respeto hacia los demás, pero eso ya lo sabes, que tienes que comportarte con respeto hacia los demás.”*

### 7.3. Educación para la ciudadanía: su implementación en el aula

#### 7.3.1. Estilo de enseñanza

El desarrollo didáctico de la asignatura evidenció tres estilos pedagógicos diferentes emprendidos por el profesor, a saber, tradicional, democrático y *Laissez-faire*.

El estilo de enseñanza *tradicional* se basa en la clase magistral. El docente utiliza el método expositivo en sus clases para acercar el conocimiento al alumnado. Una práctica centrada en la transmisión de conocimiento y su memorización.

Se trata de una modalidad de enseñanza que favorece la pasividad del alumno. También su autonomía. Los alumnos trabajan por sí solos sin apenas interacción con el resto de compañeros. Tampoco con el profesor. No obstante, es posible que con este último mantengan contactos puntuales durante el proceso de instrucción. Aunque solo sea para la resolución de dudas –como apunta Brígida (16;2)– o la corrección pública de los ejercicios planteados por el profesor. Igualmente, las preguntas al público son ocasionales y se reducen siempre al final de la exposición; su objetivo, saber si los discentes han comprendido la información.

Estamos ante un entorno rígido donde la enseñanza está mediada por la teoría. Precisamente, la clase teórica hace que prime la exposición verbal de los contenidos a estudiar. Un modo de proceder que reduce las fuentes de información a las palabras del profesor. Es decir, un ejercicio didáctico unidireccional: hablar al alumnado. De ahí que el intercambio didáctico se centre en el profesor. Lo que está en juego en este modo de enseñar es la transmisión y la adquisición de los saberes propios de esta área curricular. El docente se encarga de ese trasvase, explicando, por un lado, los temas, y, por otro, sintetizando la información disponible para que pueda ser asimilada y comprendida por el receptor.

El docente suele servirse de los medios didácticos convencionales –la pizarra y el libro de texto– para sus explicaciones. Durante estas, los estudiantes suelen subrayar el libro o tomar apuntes en sus cuadernos. A veces son los discentes los que leen el manual, en voz alta, iniciando la secuencia didáctica, como más adelante también señala Brígida.

En otras ocasiones, el docente aporta textos de naturaleza no académica como artículos periodísticos o noticias, los cuales los alumnos deben leer –en el aula o en casa– para elaborar un manuscrito –con sus deducciones– que después el docente revisará.

En general, existe una preocupación desmesurada por el conocimiento de los conceptos y teorías propios de esta rama del saber. Una metodología que da

importancia al *qué*. Es decir, al conocimiento de los hechos que se consideran relevantes dentro de esta área curricular. Un conocimiento predominantemente informativo, concreto y descriptivo. La adquisición organizada de este conocimiento se hace escuchando al profesor, leyendo los textos de apoyo y el manual.

Además, el uso del libro de texto anima a la memorización en detrimento del debate o la discusión. Unas actividades que nunca o apenas son practicadas. Estamos, por tanto donde la participación del discente es minúscula o falaz: no se le permite hablar, y si lo hace, es solo para preguntar posibles dudas o bien, reproducir la información contenida en el manual, a modo de lectura pública, o verbalizar las respuestas que ha escrito en una actividad.

Brigida (16;2) [IES]: “-¿Cómo se organizaban las clases de Educación para la ciudadanía? *Pues, habitualmente, todo era leer, leer y leer. Leíamos una página o un párrafo, y ese párrafo lo exponíamos en clase, lo explicábamos. -¿Vosotros o el profesor? El profesor nos decía más o menos lo que era, y luego nos preguntaba si lo habíamos entendido. El que no lo entendía, pues que explicase lo que no entendía y los demás le ayudábamos. -Explicame cómo era. Pues empezábamos leyendo, igual leíamos una o dos páginas, explicaba el profesor y luego ya hablábamos todos. -¿En qué pasaba más el tiempo, en explicar o en hablar vosotros? La explicación del profesor. Nosotros igual hablábamos veinte minutos y todo el resto de la clase lo empleaba en leer. Pero, eso sí, leíamos todos. Leer, leíamos nosotros. Luego lo explicaba, si había palabras que no entendíamos nos las explicaba, y luego ya nosotros intentábamos exponerle lo que nosotros habíamos entendido. -¿Eso es lo que haciais habitualmente? De vez en cuando. -Y la inmensa mayoría de las veces, ¿qué pasaba en clase? El profesor nos ponía a escribir, a hacer ejercicios o se ponía él a explicar.”*

El estilo de enseñanza *democrático* promueve la participación del alumnado como medio para la construcción del conocimiento. Se trata de una metodología que acentúa el aprender haciendo a través de actividades de aprendizaje que facilitan la interacción entre los estudiantes y el desarrollo de competencias intelectuales. Sobre todo, porque la situación pedagógica obliga al discente a confrontar sus ideas y creaciones académicas con los demás. Estos, por medio de la discusión, harán reflexionar al estudiante en torno a sus argumentos y el contenido de su exposición.

Este método promueve un contexto educativo, de carácter dialógico, en el que todos pueden expresar su opinión –tal y como indican más adelante Antón (16;3) y Alicia (16;0)–, compartirla y discutirla con los demás. De ahí que actividades como los debates sean habituales. Esta práctica didáctica, que estimula el contacto con los demás, otorga al estudiante un papel activo en su propio aprendizaje. Unos alumnos que, en algunos casos, buscan información antes de los debates, la cual deben evaluar y analizar para armar su defensa ante los demás.

Consecuentemente, el rol académico de profesor-instructor pierde peso y valor. Si bien el docente continúa efectuando explicaciones teóricas, estas son mínimas. Una praxis en la que el libro de texto ocupa un papel secundario y apenas es usado. En este sentido, el docente asume un rol de facilitador –más que de transmisor– que supervisa, atiende y guía a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje. El profesor es un mediador que orienta el proceso de aprendizaje y que, a su vez, prepara otro tipo de materiales –como noticias y artículos periodísticos– que después pone a disposición de los estudiantes para iniciar el proceso formativo. También dinamiza, coordina y apoya el trabajo en grupo. Igualmente, enseña a investigar y a reflexionar.

Este estilo de enseñanza también tiene repercusiones en la organización del aula: un espacio que, eventualmente, es adecuado para facilitar el intercambio didáctico y el diálogo. Por ejemplo, poniendo las mesas –o las sillas– de manera circular como indica Alicia (16;0) cuando habla acerca del gusto por la asignatura.

Este clima de apertura en clase, donde el profesor anima a los estudiantes a construir sus propias ideas y a expresar libremente su punto de vista, permite el entrenamiento y dominio de varias competencias, como la crítica, la expresión oral y la escucha activa.

Las tareas que se proponen son, por lo general, eminentemente prácticas: simulaciones, debates, dramatizaciones, exposiciones orales son algunas de estas actividades. Es posible que estas tareas se conjuguen con salidas a la comunidad o visitas a lugares institucionales relevantes, como el Parlamento. También se favorecen encuentros informales con otros agentes significativos de la sociedad –como miembros de una ONG– a los que ellos deben entrevistar.

*Antón (16;3) [IES]: “–¿Cómo eran las clases de Educación para la ciudadanía? Lo normal. Pasaba lista y luego nos preguntaba si teníamos algo que hayamos visto y que nos gustaría explicar en clase. Si no aparecía nada, pues él ya llevaba apuntadas cosas que había visto en periódicos o en cualquier cosa. –¿Qué hacía habitualmente? Ponía en la pizarra el hecho. Por ejemplo, el maltrato de los animales, e iba diciendo: «¿Tú estás de acuerdo con esta ley de no al maltrato? ¿Sí o no?». Y te iba apuntando en un bando o en otro, para ver primero lo que creía la clase. Luego, hacíamos todos los argumentos, cada uno tenía un argumento, y explicabas por qué. Al final siempre la clase acababa estando la mayoría en un bando y en el otro había menos gente. –¿Hacía explicaciones teóricas? Definiciones en general. –¿Eso lo hacía ese mismo día u otro? Normalmente hacíamos 10 minutos de teoría y todo lo demás de una noticia y opiniones sobre ella. –¿Cómo lo hacía? Si encontraba algo más igualado, por ejemplo, el 50% sí y el 50% no, pues iba saliendo uno de cada uno y le tenías que decir a él un argumento de por qué creías eso. Al final, si llegabas a un acuerdo, se notaba, porque al final de clase volvía a preguntarlo y a ver cuántos habían cambiado de opinión. –Y vosotros, ¿qué haciais? Intervenir. Por ejemplo, si algo no estabas de acuerdo con ello, levantar la mano y explicar por qué.”*



El estilo de enseñanza *Laissez-faire* corresponde a la ausencia de cualquier procedimiento didáctico por parte del profesor durante el tiempo de instrucción. Esta actitud de abandono de su rol como educador se caracteriza por la ausencia de su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta falta de conducción didáctica genera un entorno anárquico y débil, donde el alumnado puede hacer lo que quiera. El liderazgo está en manos del alumnado. Sobre todo, como consecuencia del papel pasivo y secundario que asume el docente con el fin de mantenerse al margen de cualquier intervención pedagógica relacionada con lo cívico. Básicamente, su intervención se reduce a la entrega de las instrucciones para la realización del trabajo –que será la nota de la evaluación– al inicio del trimestre o a poner orden, de manera puntual, cuando en el salón de clase reina el alboroto.

Este ambiente de libertad da la oportunidad al educando de realizar el trabajo en clase, o bien cualquier otro tipo de actividad. Por ejemplo, hablar con el resto de compañeros acerca de sus asuntos personales. Este clima de libertad, donde cada uno hacía lo que quería, generó un ambiente circense: alumnos moviéndose de un lado a otro en clase, hablando –en voz alta– con sus iguales, originando, la mayoría de las veces, una gran algarabía, tal y como relata Alejo (16;1).

Este estilo didáctico promueve un aprendizaje perdido o improductivo desde el punto de vista propedéutico, dado que los alumnos no reciben ningún tipo de formación cívica. A lo sumo, de manera puntual y asistemática.

El profesor únicamente cumple su función docente en la medida en que se persona en tiempo y forma en el aula. Es decir, en el día y a la hora que institucionalmente se le requiere. Hablaríamos de un profesor negligente respecto a sus obligaciones educativas, al que parece no importar le la asignatura, y cuyo único objetivo educativo es que los alumnos realicen un trabajo para poder ser evaluados. Estamos ante un docente impertérrito que promueve un ambiente de desorientación respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Por ende, nos encontramos ante un alumno desamparado, sin apenas contacto con el docente durante el proceso de aprendizaje, el cual descuida al delegar su papel de instructor al discente.

Alejo (16;1) [Colegio]: “–¿Cómo eran las clases de Educación para la ciudadanía? Es que no hacíamos nada. Estábamos haciendo trabajos y tal, pero no sé, tampoco saqué nada de esa asignatura. –¿Por qué? Para mí, era como perder una hora a la semana. –Entonces, ¿qué hacías en clase? Nada. Nos mandaban trabajos, un trabajo cada dos semanas, que lo hacías en casa, y luego en clase estabas por ahí. –¿A qué te refieres con que en clase estabas por ahí? Pues estar de pie, hablando, o sea, estar de pie hablando por ahí y no estar atento ni nada. –Con estar hablando por ahí, ¿te refieres a hablar con los compañeros? Sí, claro, y levantado y cambiado de sitio y la profesora ahí, mandando callar.”

El 70.2% de los adolescentes informó que la metodología desarrollada en clase de Educación para la ciudadanía fue de corte democrático en contraposición a un 21.1% que aseguró que fue tradicional y un 8.8% de *Laissez-faire* ( $\chi^2_{(2)}= 36.105$ ,  $p<.001$ ). En este sentido, se encontraron diferencias significativas en relación al centro escolar. Precisamente, el 80.6% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios declaró que la dinámica en el aula respondió a un carácter participativo donde el alumnado tenía un papel activo, frente a un 57.7% de los estudiantes de 4º ESO de los IES que experimentó esta práctica didáctica y donde un 42.3% indicó que su vivencia pedagógica fue más tradicional ( $\chi^2_{(2)}= 15.514$ ,  $p<.001$ ).

Tabla 7.4. Estilo de enseñanza de la asignatura de Educación para la ciudadanía. Estudiantes de 4º ESO que la cursaron el año anterior en sus centros [%]

	IES	Colegio	Total
Democrático	57.7	80.6	70.2
Tradicional	42.3	3.2	21.1
Laissez-faire		16.1	8.8
N	26	31	57

### 7.3.2. Evaluación

El 55.4% de los adolescentes afirmó que los trabajos fueron la principal herramienta de evaluación frente a un 30.4% que mentó el examen y un 14.3% la conjunción de ambos artefactos ( $\chi^2_{(2)}= 14.393$ ,  $p<.001$ ). A este respecto, se encontraron diferencias significativas en relación al centro escolar. Mientras que el 96.8% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios señaló que en Educación para la ciudadanía solo se utilizaban trabajos como herramienta principal de evaluación, el 68% de los estudiantes de 4º ESO de los IES dijo que el examen escrito fue el instrumento que empleó el profesor para testar su aprendizaje en esta área curricular ( $\chi^2_{(2)}= 48.543$ ,  $p<.001$ ).

Tabla 7.5. Instrumentos principales de evaluación [%]

	IES	Colegio	Total
Trabajos	4	96.8	55.4
Exámenes	68		30.4
Exámenes y trabajos	28	3.2	14.3
N	25	31	56

Lucas (15;7) [Colegio]: “-¿Cómo os evaluaban? Al final de la evaluación hacíamos un trabajo y de ahí ya nos sacaba la nota. -¿Hacíais exámenes? No. -¿Los trabajos de qué trataban? Pues hablar sobre el tema y dar tu opinión. -¿Sobre qué temas hicisteis los trabajos? Sobre igualdad, globalización. Ejemplos de esos. -¿Igualdad entre quién? Entre razas, religiones y sexos.”

Clara (15;9) [IES]: “Por los trabajos que hacíamos y un examen. –¿El examen era teórico? Había una parte teórica y un comentario personal. –¿La nota os la ponían en función del examen? Pues creo que un 60% era el examen y un 40% los trabajos. –¿Los trabajos sobre qué los hicisteis? Eran comentarios personales. Uno sobre el racismo, sobre la eutanasia, sobre temas que salían en los periódicos, los debatíamos en clase y después hacíamos una reflexión personal cada uno.”

Rafael (15;7) [IES]: “Hacía un examen de todo lo aprendido en las lecciones, tenías que dar tus opiniones también sobre los distintos temas, y según cómo lo habías hecho, te aprobaban. –¿Los exámenes tenían teoría? Sí, también. –¿Sobre qué te mandaban opinar en un examen? Sobre el bullying que se hace a unas personas, la xenofobia, el racismo. – El profesor, ¿cómo valoraba esas opiniones en un examen? Las valoraba en función de lo que había venido en la lección y habías aprendido, pues te valoraba según como lo habías hecho.”

### 7.3.3. Temas

Los temas trabajados en el aula fue otra de las cuestiones que despertó nuestro interés. Por ello, se interrogó a los participantes en torno a esta cuestión. Atendiendo a su contenido, los adolescentes citaron temas de carácter interpersonal (87.1%), jurídico (75.8%), ético (64.5%), político (40.3%), cultural (29%), salud (24.2%), económico (11.3%) e histórico (6.5%). En este sentido, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dos de estos bloques, a saber, el jurídico y el cultural.

En primer lugar, el 93.3% de los estudiantes de 4º ESO de los IES nombró temas de cariz jurídico, en contraposición a un 59.4% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 9.736$ ,  $p<.010$ ).

En segundo lugar, el 43.3% de los estudiantes de 4º ESO de los IES mentó temas de carácter cultural, frente a un 15.6% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 5.770$ ,  $p<.050$ ).

Tabla 7.6. Temas tratados en la asignatura de Educación para la ciudadanía [%]

		IES	Colegio	Total
Jurídico	Derechos	80	43.8	61.3
	Deberes	46.7	15.6	30.6
	Leyes	40	21.9	30.6
	Constitución	13.3	3.1	8.1
	Ciudadano	10	6.3	8.1
Político	Declaración Universal de los Derechos Humanos		3.1	1.6
	Estructura	23.3	18.8	21
	Valores políticos		12.5	6.5
	Aparatos del Estado	3.3	9.4	6.5
	Políticos	6.7		3.2
Economía	Organización		6.3	3.2
	Orientación política	3.3		1.6
	Pobreza	3.3	6.3	4.8
	Globalización		6.3	3.2
Historia	Economía española	3.3		1.6
	Comunidad Económica Europea	3.3		1.6
Cultura	Personajes históricos	6.7	6.3	6.5
	Sociedad	23.3	6.3	14.5
	Inmigración	20	6.3	12.9
	Religión	10	6.3	8.1
Interpersonal	Diversidad cultural	10		4.8
	Reglas de urbanidad	46.7	50	48.4
	Tolerancia	40	50	45.2
	Discriminación	40	37.5	38.7
	Orientación sexual	16.7	9.4	12.9
	Violencia de género	13.3	9.4	11.3
	Conflictos	3.3	18.8	11.3
	Acoso escolar	16.7	3.1	9.7
	Solidaridad	3.3	9.4	6.5
	Prostitución	6.7		3.2
Ética	Maltrato animal	6.7		3.2
	Autoconcepto		6.3	3.2
	Familia		3.1	1.6
	Buen ciudadano	43.3	43.8	43.5
Salud	Valores	13.3	18.8	16.1
	Medio ambiente	3.3	9.4	6.5
	Conciencia	3.3	6.3	4.8
Salud	Aborto	10	12.5	11.3
	Ingesta de sustancias		15.6	8.1
	Seguridad vial	10		4.8
	Eutanasia	6.7		3.2
N		30	32	62

Por otro lado, también se encontraron diferencias significativas en varios de los temas listados. Concretamente, en cuatro: los derechos, los deberes, los valores políticos y la ingesta de sustancias.

En relación a los derechos, este fue un tema que señaló el 80% de los estudiantes de 4º ESO de los IES versus un 43.8% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}=8.576$ ,  $p<.010$ ).

Respecto a los deberes, esta fue un área que indicó el 46.7% de los estudiantes de 4º ESO de los IES, frente a un 15.6% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}=7.020$ ,  $p<.010$ ).

En cuanto a los valores políticos, el 12.5% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios informó que en clase de Educación para la ciudadanía se habló de valores de talante político –como la libertad y la igualdad– en tanto que ninguno de los estudiantes de 4º ESO de los IES notó esta cuestión ( $\chi^2_{(1)}= 4.009$ ,  $p<.050$ ).

Por último, la ingesta de sustancias, como el alcohol, fue un asunto al que aludió el 15.6% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios, pero ninguno de los estudiantes de 4º ESO de los IES lo indicó ( $\chi^2_{(1)}= 5.099$ ,  $p<.050$ ).

#### 7.3.4. Grado de Satisfacción hacia la asignatura

Concretamente, al 47.5% de los adolescentes no le gustó la asignatura frente a un 45.9% que se mostró complaciente, y a un 6.6% al que le resultó completamente indiferente ( $\chi^2_{(2)}= 19.705$ ,  $p<.001$ ). En este sentido, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni en función del género ni del tipo de centro.

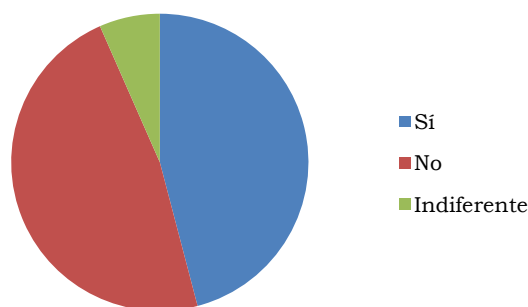


Figura 7.2. ¿Te gustó la asignatura? (N= 61)

Entre quienes mostraron su agrado por la asignatura, seis fueron los motivos que señalaron para justificar su opinión: el aprendizaje adquirido (78.6%); la metodología participativa desarrollada en clase (35.7%); el contenido de los temas tratados en el aula (14.3%); la intención y logro de cambiar la conducta del alumnado en un sentido positivo (14.3%); la metodología de *Laissez-faire* implementada en clase (7.1%); y la facilidad misma de la asignatura (3.6%). En concreto, se encontraron diferencias significativas en dos de estos argumentos: el aprendizaje y la metodología de *Laissez-faire*.

Tabla 7.7. Razones asociadas al agrado hacia la asignatura de Educación para la ciudadanía [%]

	IES	Colegio	Total
Aprendizaje	94.4	50	78.6
Metodología participativa	33.3	40	35.7
Cambio de conducta	16.7	10	14.3
Contenido de los temas	22.2		14.3
Metodología de <i>Laissez-faire</i>		20	7.1
Facilidad		10	3.6
N	18	10	28

Respecto al aprendizaje, el 94.4% de los estudiantes de los IES refrendó su satisfacción por la asignatura a partir de este motivo, indicando que Educación para la ciudadanía había sido una oportunidad para enriquecerse culturalmente, aspecto que solo consideró el 50% de los estudiantes de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 7.542$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Precisamente, el 87.5% de los alumnos varones de los IES citó el aprendizaje adquirido, en contraposición a un 25% de los alumnos varones de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.688$ ,  $p<.050$ ).

En cuanto a la metodología de *Laissez-faire*, indicar que fue uno de los elementos de los que se sirvió, exclusivamente, el alumnado de los Colegios para apoyar su gusto por la asignatura. En efecto, el 20% de los estudiantes de los Colegios mentó este estilo de enseñanza como una de las causas que sustentó su deleite por la asignatura en tanto que ninguno de los estudiantes de los IES lo mentó ( $\chi^2_{(1)}= 3.877$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se reitera en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 50% de los alumnos varones de los Colegios justificó su placer por la materia según esta metodología, ninguno de sus congéneres de los IES la notó ( $\chi^2_{(1)}= 4.800$ ,  $p<.050$ ).

**Alicia (16;0) [Colegio]:** “-¿Te gustó? Sí, me gustaba la parte del debate, porque debatir me gusta bastante, exponer mis ideales y que los escuche la gente. -¿Cómo lo haciais? Cogíamos las mesas y las poníamos todos en círculo, nos sentábamos detrás de la mesa, o dentro del círculo con la silla, y a veces, si no, nos separaban en grupos y cada uno tenía que defender una cosa. Casi siempre nos dividían en cuatro grupos y había que debatirlo. -¿Qué temas debatisteis en clase? El botellón, el aborto, el urbanismo, pintar las cosas y la discriminación también. -¿Discriminación en qué sentido? Sobre la gente de color y de otras culturas. -¿Por qué te gustó la asignatura? Cuéntame. Me parece una buena asignatura porque muchísima gente la toma como una asignatura de idiotas, pero te enseña a respetar a los demás. A mí esa asignatura me ha cambiado bastante, porque antes era de liarla en todos los sitios que veía, pintar y tal, y luego pensar: «Esto lo están pagando mis padres con los impuestos. No lo voy a estropear». Además te ayuda a ser mejor con las personas, a ser mejor me ha ayudado pienso. Yo creo que sí. -¿Qué te ha enseñado? Te enseñan a respetar a personas de otras culturas, a cuidar el urbanismo, o sea, a cuidar tu ciudad, a cumplir las leyes.”

**Antón (16;3) [IES]:** “-¿Te gustó? Sí. -¿Por qué? Porque hablabas de cosas de la actualidad. Por ejemplo a mí, Historia no me gusta, porque hablas de cosas que han pasado hace mucho tiempo, pero esto sí, porque tú ves algo en la televisión y te gusta hablar en clase de ello. -¿De qué cosas de actualidad hablaba? La inmigración. Por ejemplo, cada uno podía decir lo que pensaba y, en general, toda la clase decidíamos qué

*era lo bueno y qué era lo malo. –¿De algo más? También la democracia y fuimos al Parlamento de Cantabria, haciendo unas leyes que creíamos nosotros, como si votáramos nosotros y ver qué salía. Y temas de la sociedad, como la eutanasia y problemas que salían en cualquier telediario. Si alguno veía algo que podía valer, lo apuntaba y luego en clase lo decía para poder hacer cosas sobre ello.”*

Por último, los adolescentes que reflejaron su descontento hacia la asignatura ratificaron su concepción basándose en nueve argumentos: la metodología didáctica desarrollada en clase (58.6%); el conocimiento previo de los temas tratados (51.7%); la educación no es función de la escuela (34.5%); genera aburrimiento (24.1%); adoctrina (20.7%); discrepancia con el contenido de los temas (13.8%); la naturaleza humana es inmovible (13.8%); densidad de los temas (3.4%); y su posición en el currículum – una hora a la semana y solo en un curso– hace que pierda relevancia (3.4%). En este sentido, se encontraron diferencias significativas en dos de estas nueve conclusiones: el conocimiento previo de los temas tratados y el adoctrinamiento.

Tabla 7.8. Razones asociadas al desencanto por la asignatura de Educación para la ciudadanía [%]

	IES	Colegio	Total
Metodología	40	68.4	58.6
Conocimiento previo	30	63.2	51.7
Educación no es función de la institución escolar	30	36.8	34.5
Aburrida	40	15.8	24.1
Adoctrina		31.6	20.7
Discrepancia con su contenido	10	15.8	13.8
Naturaleza humana inmovible	10	15.8	13.8
Densidad temática		5.3	3.4
Posición en el currículum	10		3.4
N	10	19	29

En primer lugar, el conocimiento previo reveló diferencias con arreglo al género y al centro escolar. Respecto al género, las diferencias se reducen exclusivamente a los IES. Mientras que el 75% de las alumnas de los IES explicó su insatisfacción por la materia a partir del conocimiento que ya poseía sobre los tópicos abordados en clase, ninguno de los alumnos varones de su mismo centro aludió a esta cuestión ( $\chi^2_{(1)}=6.429$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro, las diferencias se producen únicamente entre los alumnos varones. En tanto que el 63.6% de los alumnos varones de los Colegios fundamentó su descontento demostrando su erudición sobre este campo académico, ninguno de sus congéneres de los IES lo apuntó ( $\chi^2_{(1)}=6.491$ ,  $p<.050$ ).

En segundo lugar, la intención adoctrinadora de la asignatura fue uno de los motivos que produjo su reprobación. Sobre todo, entre los estudiantes de los Colegios. El 31.6% de los estudiantes de los Colegios cimentó su displicencia basándose en el

talante adoctrinador de la materia, en tanto que ninguno de los estudiantes de los IES nombró dicha faceta ( $\chi^2_{(1)} = 3.982$ ,  $p < .050$ ).

Cayetana (15;7) [Colegio]: “-¿Te gustó? Pues no me gustó mucho, porque creo que el Gobierno está haciendo que adoptes unos ideales que ellos tienen y, además, la educación te la tendrían que dar tus padres, que para eso son tus padres. -¿A qué te refieres con la educación? Por ejemplo, si la Iglesia no acepta los matrimonios homosexuales y tú eres católico, no tienen por qué estar diciendo todo el rato que lo tienes que aceptar; o sea, lo tienes que respetar, pero te lo ponen como que a lo mejor está muy bien y tus ideales dicen que no está bien. -¿Por qué no te gustó? Porque tampoco es que hubiéramos hecho nada, no dimos ni el libro, y porque, desde el primer momento me parecía un poco pérdida de tiempo; o sea, es una cosa que se supone que ya todo el mundo tiene que saber. -¿Por qué te pareció una pérdida de tiempo? Porque no nos enseñó nada que no supiéramos, y si nos enseñaba algo, a lo mejor iba en contra de lo que creíamos. -¿En esa asignatura viste algo más que no estuviera en consonancia con tus ideales? Bueno, es que no hicimos nada, o sea, nada. No abrimos ni el libro. -Entonces, ¿qué hacíais en clase? Pues nada, la profesora hablaba un poco y luego hora libre. -¿De qué hablaba? Pues de los derechos de las personas, del respeto, de las libertades.”

Clara (15;9) [IES]: “-¿Te gustó? No. -¿Por qué? Es que me parecía una pérdida de tiempo estar en esa clase. -¿Por qué? Porque yo no aprendí nada que ya no supiese. -¿Por qué te pareció una pérdida de tiempo? Cuéntame. Porque estábamos sin hacer nada, estaban alumnos discutiendo, el profesor no ponía orden y estábamos todos revolucionados, nadie hacía caso. Entonces, me parecía una hora perdida de tiempo pudiendo hacer otra asignatura. -¿Qué hacíais en clase? Estábamos todo el día viendo películas, pero se supone que tenías que hacer caso a las normas viales, a las normas para comportarte, pero no te enseñó nada que ya no sepas. -¿Por qué no te enseñó nada que no supieses? Porque lo que nos ha enseñado es lo que hemos aprendido día a día con nuestros padres en nuestra casa. Entonces, no entiendo por qué te tienen que volver a enseñar cosas que ya sabes, otra cosa es que lo practiques, pero saber, sabes hacerlo.”

#### 7.4. Educación para la ciudadanía: concepción sobre su emplazamiento en los sistemas educativos internacionales

El 39.2% de los adolescentes piensa que Educación para la ciudadanía es una asignatura que se imparte en las escuelas de otros países, en tanto que un 26.2% opina que es una materia exclusiva del sistema educativo español y un 34.6% que afirmó no saber cuál es su emplazamiento educativo fuera de nuestras fronteras. En este sentido, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del curso y el género.



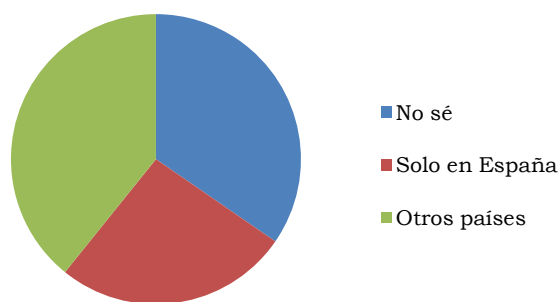


Figura 7.3. ¿Educación para la ciudadanía es una asignatura que se imparte solo en España o también en otros países? (N= 130)

En cuanto al curso, el 47.7% de los estudiantes de 2º ESO aseguró que esta materia se impartía en otras naciones y un 16.9% solo en España, frente a un 30.8% de los estudiantes de 4º ESO que señaló su inclusión dentro del currículum de otras naciones y un 35.4% que notó que únicamente se desarrollaba en España ( $\chi^2_{(2)}= 6.630$ ,  $p<.050$ ).

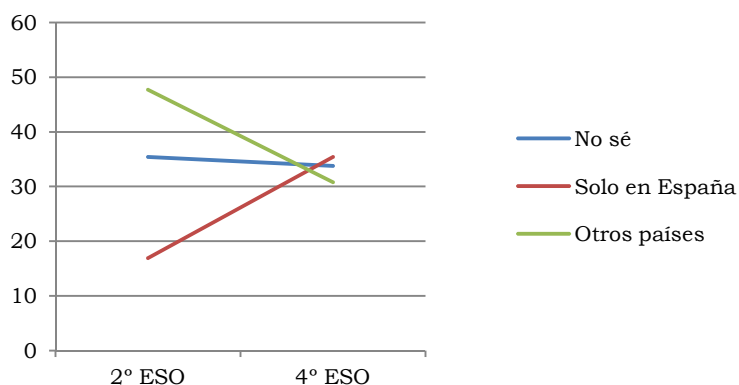


Figura 7.4. Noción sobre la posición de Educación para la ciudadanía en los currículums internacionales (N= 130)

En cuanto al género, el 50.8% de los alumnos varones indicó que Educación para la ciudadanía formaba parte de los planes de estudio de otros países y un 18.5% dijo que era algo particular de España en contraposición a un 27.7% de las alumnas que citó su vinculación con los sistemas educativos de otros Estados y un 33.8% que aludió su unión exclusiva con el sistema español ( $\chi^2_{(2)}= 7.908$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se acentúa en 2º ESO. Mientras que el 63.6% de los alumnos varones de 2º ESO mentó la adhesión de esta asignatura a la educación impartida en otros países y un 12.1% consideró que solamente se cursaba en España, un 46.9% de las alumnas de 2º ESO

desconocía cuál era su ubicación en otros contextos educativos diferentes al nacional y un 31.3% señaló su introducción dentro de los programas de otros estados ( $\chi^2_{(2)}=6.838$ ,  $p<.050$ ).

Entre los adolescentes que reconocieron la presencia de Educación para la ciudadanía en el panorama educativo internacional, cuatro fueron los contextos que nombraron: Europa (62.7%), Estados Unidos (5.9%), Sudamérica (2%) y Asia (2%). Además, otro 2% citó que esta asignatura se encontraba como materia en la mayoría de los países desarrollados. Por último, entre quienes consideraron el continente europeo, siete fueron los países que enunciaron, a saber, Francia (71.9%), Alemania (37.5%), Reino Unido (18.8%), Italia (12.5%), Holanda (3.1%), Suecia (3.1%) y Portugal (3.1%).

Micaela (13;10) [Colegio]: “-¿Esta asignatura se imparte en otros países o solo en España? Yo creo que en otros países europeos también. Yo creo, porque igual es una decisión de toda Europa por la educación de todos los ciudadanos. -¿En qué países de Europa estabas pensando? Yo creo que, por ejemplo, Francia, Italia, Alemania, así. Los países de la Unión Europea y también un poco Estados Unidos, creo yo.”

#### 7.5. Educación para la ciudadanía, ¿en casa o en la escuela?

El 36.2% de los adolescentes piensa que la educación –en materia de ciudadanía– es una tarea compartida entre ambas instituciones, si bien un 33.1% considera que es competencia exclusiva de la familia y un 30.8%, solo de la escuela.

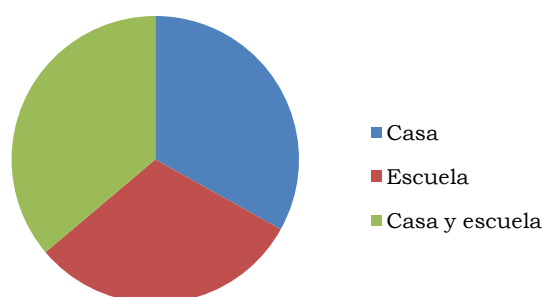


Figura 7.5. Educación para la ciudadanía, ¿dónde debe impartirse? (N=130)

A este respecto, encontramos diferencias significativas vinculadas al curso y al centro escolar. En cuanto al curso, el 50% de los alumnos varones de 4º ESO sostuvo que la familia es el contexto principal donde debe formarse la ciudadanía, en tanto que un 31.3% concluyó que debería hacerse en la escuela y un 18.8%, en ambas instancias sociales, no obstante, el 48.5% de los alumnos varones de 2º ESO atribuyó dicha responsabilidad tanto a la familia como a la escuela; un 27.3%, simplemente a la

escuela; y un 24.2%, solo al hogar ( $\chi^2_{(2)}= 7.251, p<.050$ ). Diferencia que se repite en los Colegios. Mientras que el 75% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios opinó que la familia era quien debía educar y un 18.8%, la escuela, un 43.8% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios notó ambos marcos –la familia y la escuela– y solo un 31.3% se fijó en exclusiva en el hogar ( $\chi^2_{(2)}= 7.525, p<.050$ ). Asimismo, esta diferencia reaparece en la muestra general de los Colegios. En efecto, el 63.6% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios adjudicó a la familia la función de educar, en contraposición a un 34.4% de los estudiantes de 2º ESO de su mismo centro, donde un 46.9% apostó por una educación conjunta entre los dos ámbitos de formación: la familia y la escuela ( $\chi^2_{(2)}= 6.111, p<.050$ ).

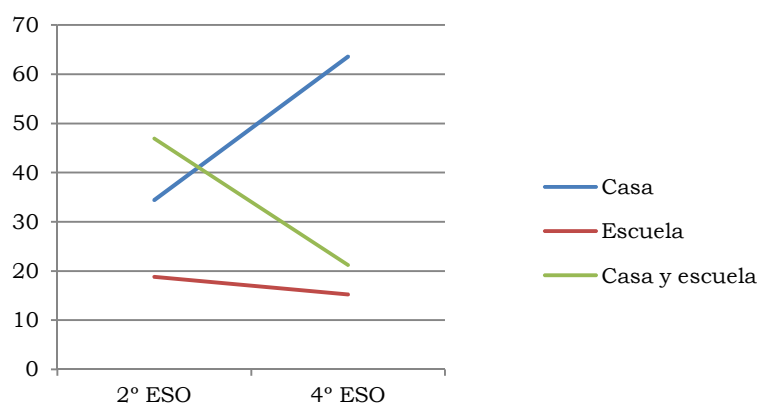


Figura 7.6. Percepción de los estudiantes de los Colegios respecto al emplazamiento de la Educación para la ciudadanía (N=130)

En cuanto al centro escolar, el 49.2% de los estudiantes de los Colegios manifestó que la Educación para la ciudadanía debía impartirse únicamente dentro de la familia, y un 33.8% tanto en la escuela como en la familia, en oposición a un 44.6% de los estudiantes de los IES que ubicó a la escuela como el entorno principal de formación y un 38.5% en asociación con la institución familiar ( $\chi^2_{(2)}= 18.547, p<.001$ ). Diferencia que reaparece en el caso de los alumnos varones. Precisamente, el 53.1% de los alumnos varones de los Colegios mentó a la familia como única autora de la educación cívica y el 25%, en comunión con la escuela, en comparación a un 21.2% de los alumnos varones de los IES que nombró a la familia, estimando el 42.4% que la instrucción correspondía tanto a la familia como a la escuela ( $\chi^2_{(2)}= 7.105, p<.050$ ). Tendencia que se repite en 4º ESO. En efecto, el 75% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios mentó el entorno familiar, en comparación al 25% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES, donde un 43.8% citó la escuela y un 31.3%, ambos contextos institucionales ( $\chi^2_{(2)}= 8.267, p<.050$ ). Asimismo, esta diferencia se repite en

el caso de las alumnas. Concretamente, el 45.5% de las alumnas de los Colegios miró el núcleo familiar y un 42.4% en adhesión al escolar, en comparación al 53.1% de las alumnas de los IES, las cuales se posicionaron a favor de una Educación para la ciudadanía reglada solo por la institución escolar y donde únicamente un exiguo 12.5% se inclinó por el hogar, resultando el 34.4% a favor de una educación cívica compartida ( $\chi^2_{(2)}= 14.764$ ,  $p<.001$ ). Tendencia que se agudiza en 4º ESO. Mientras que el 52.9% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios pensó que el aprendizaje de la ciudadanía debería desarrollarse en el ámbito privado del hogar y un 35.3%, en conexión con la institución escolar, el 62.5% de las alumnas de 4º ESO de los IES apostó por una Educación para la ciudadanía formal –dentro de la institución escolar– y donde solo un 6.3% volcó ese compromiso al hogar ( $\chi^2_{(2)}= 11.805$ ,  $p<.010$ ). Igualmente, esta diferencia se reitera en la muestra general de 4º ESO. Exactamente, el 63.6% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios consideró que la educación debía limitarse a la esfera privada, en contraposición a un 53.1% de los estudiantes de 4º ESO de los IES que focalizó su enseñanza en la esfera pública y solo un 15.6% en la privada ( $\chi^2_{(2)}= 16.901$ ,  $p<.001$ ).

Así pues, con el propósito de indagar en los motivos que secundaron una y otra posición, interrogamos a los participantes en relación al porqué de cada caracterización.

Los adolescentes que respaldaron una Educación para la ciudadanía restringida al contexto familiar señalaron cuatro argumentos: la familia es la única figura que ostenta el poder de educar (97.7%), la asignatura es una pérdida de tiempo (32.6%), resta tiempo a otras áreas curriculares más importantes (16.3%) y el conocimiento que aporta ya lo suministran otras materias del currículum escolar (7%). En este sentido, conviene puntualizar que cuatro fueron los móviles que sustentaron la concepción del transcurso del tiempo sin hacer nada provechoso reflejada en la categoría “pérdida de tiempo”: la metodología implementada en el aula (46.2%); el conocimiento previo de los temas tratados (42.9%); su incapacidad para influir en la naturaleza humana de los destinatarios (23.1%); y la irrelevancia de su contenido para la formación académica futura y subsiguiente acceso a la universidad (7.7%).

Tabla 7.9. Razones asociadas al emplazamiento de la Educación para la ciudadanía en casa [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Familia como responsable de la educación	94.1	100	97.7
Pérdida de tiempo	17.6	42.3	32.6
Resta tiempo a otras áreas curriculares	17.6	15.4	16.3
Conocimiento suministrado en otras asignaturas	5.9	7.7	7
N	17	26	43

Precisamente, dentro de este grupo encontramos diferencias significativas en dos de estos argumentos: la familia educa y es una pérdida de tiempo.

En primer lugar, la noción de que la familia es la que tiene potestad para educar arrojó diferencias con arreglo al centro escolar. Justamente, estas diferencias se limitan al caso de las alumnas. En tanto que todas las alumnas de los Colegios justificaron la relegación de la ciudadanía al hogar por tener familia y escuela deberes bien diferenciados –educar y enseñar–, solo un 75% de las alumnas de los IES citó esta idea ( $\chi^2_{(1)}= 3.958$ ,  $p<.050$ ).

En segundo lugar, la concepción de que la asignatura de Educación para la ciudadanía es una pérdida de tiempo desveló diferencias en relación al curso únicamente. En concreto, estas diferencias se reducen a los IES. Mientras que el 60% de los estudiantes de 4º ESO de los IES sostuvo que esta asignatura fue una pérdida de tiempo, ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los IES lo notó ( $\chi^2_{(1)}= 4.950$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en el caso de las alumnas. En efecto, este fue un aspecto mentado por todas las alumnas de 4º ESO de los IES y por ninguna de sus compañeras de 2º ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 4.000$ ,  $p<.050$ ).

*Leonor (13;5) [Colegio]: “¿Tú qué opinas? También. ¿Por qué? Porque el colegio es de números y letras, y la casa es la educación: tienes que hacer esto, tienes que hacer lo otro. ¿A qué te refieres con que el colegio es más de números y letras? Explicámelo. El colegio es de asignaturas, de conocimiento, de naturales y esas cosas, y en casa es la educación. ¿A qué te refieres con que el colegio es de asignaturas? Es la cultura. ¿Y en casa? La educación.”*

*Felipe (15;6) [IES]: “¿Tú qué opinas? Yo estoy de acuerdo, porque la educación, y todo eso, es lo que te tienen que dar en casa, te educan a su manera, no a la manera del profesor. Yo creo que en el instituto te puede enseñar ciertas cosas, pero tampoco educarte. ¿Por qué piensas que en el instituto no deben educarte? Porque a ti quien te educa es tu familia, aquí vienes a aprender, te forman para luego trabajar. –Entonces, ¿estás de acuerdo con estas madres? Sí. –Entonces, ¿esta asignatura se debería dar en el instituto? No, yo creo que no. ¿Por qué? Porque no te enseña nada. Lo tendrías que aprender en casa o ya lo has aprendido. Yo creo que es una pérdida de tiempo. ¿Todo lo que diste en esta asignatura ya lo sabías? Básicamente, sí.”*

Por otro lado, quienes refrendaron una Educación para la ciudadanía formal–replegada dentro de los márgenes de la institución escolar– hicieron referencia a los siguientes diez motivos, los cuales se detallan a continuación: el aprendizaje adquirido (52.5%); la compensación ejercida cuando la familia descuida la educación cívica (35%); la importancia que tiene en la formación integral de la persona (27.5%); la rigurosidad que disfruta la formación reglada y de la que por, el contrario, carece la informal (17.5%); para modificar al individuo (15%); la escuela tiene el deber de educar (10%); aumenta el interés de los receptores (7.5%); por su metodología participativa

(5%); interesante (2.5%); y en otra etapa diferente a la impartida (2.5%). En cuanto al segundo motivo –la función compensatoria–, aclarar que este se definió bajo dos supuestos, a saber, la negligencia mostrada por los padres que optan por no educar a sus hijos (78.6%) y aquellos que se ven imposibilitados de hacerlo por falta de formación (35.7%).

Tabla 7.10. Razones asociadas al emplazamiento de Educación para la ciudadanía en la escuela [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Aprender	33.3	68.2	52.5
Función compensatoria	44.4	27.3	35
Importancia en la formación	27.8	27.3	27.5
Formación rigurosa	11.1	22.7	17.5
Modificar al individuo	16.7	13.6	15
Educación es su función	11.1	9.1	10
Aumento del interés		13.6	7.5
Metodología participativa		9.1	5
Interesante		4.5	2.5
Otra etapa		4.5	2.5
N	18	22	40

En este grupo encontramos diferencias estadísticamente significativas en tres de los argumentos listados: el aprendizaje, la función compensatoria y modificar al individuo.

En primer lugar, el aprendizaje desveló diferencias con arreglo al curso y al centro escolar. Respecto al curso, el 68.2% de los estudiantes de 4º ESO defendió el emplazamiento de la Educación para la ciudadanía en la institución escolar por su función propedéutica en contraposición a un 33.3% de los estudiantes de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.821$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en los Colegios. El 60% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios avaló su ubicación por el aprendizaje que genera en el alumnado, en tanto que ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios barajó esta misma posibilidad ( $\chi^2_{(1)}= 4.950$ ,  $p<.050$ ). Tendencia que se repite en el caso de las alumnas. Mientras que el 60% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios nombró el aprendizaje adquirido, ninguna de sus compañeras de 2º ESO de los Colegios lo percibió ( $\chi^2_{(1)}= 4.000$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro escolar, el 62.1% de los estudiantes de los IES nombró la adquisición de conocimiento, en comparación al 27.3% de los estudiantes de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 3.872$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que reaparece en 2º ESO. Si bien el 50% de los estudiantes de 2º ESO de los IES citó el aprendizaje que los discentes pueden adquirir como consecuencia de que la escuela contemple entre sus materias Educación para la ciudadanía, ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios lo notó ( $\chi^2_{(1)}= 4.500$ ,  $p<.050$ ).

En segundo lugar, la función compensatoria únicamente devolvió diferencias significativas en función del curso. Precisamente, el 66.7% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios mentó el auxilio educativo que hace la escuela a los discentes que

no reciben educación cívica por parte de sus tutores o progenitores, en tanto que ninguno de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios aludió a esta casualidad ( $\chi^2_{(1)}=5.238$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se acrecienta en el caso de los alumnos varones de los Colegios. Si bien el 75% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios habló de que la escuela suple la función educadora que la familia, en algunos casos, no desempeña, ninguno de sus compañeros varones de 4º ESO de los Colegios consideró este argumento ( $\chi^2_{(1)}=3.938$ ,  $p<.050$ ).

En tercer lugar, modificar al individuo –en este caso, el discente– evidenció diferencias en relación al género y al centro escolar. Respecto al género, el 75% de las alumnas de los Colegios fundamentó la introducción de Educación para la ciudadanía en el sistema escolar dada su aparente potencialidad para cambiar la naturaleza humana, en tanto que ninguno de los alumnos varones de los Colegios hizo esta deducción ( $\chi^2_{(1)}=7.219$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que surge nuevamente en 2º ESO. Mientras que todas las alumnas de 2º ESO de los Colegios aludieron al empeño de cambiar al instruido en sentido positivo, ninguno de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios lo mentó ( $\chi^2_{(1)}=3.938$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro escolar, el 75% de las alumnas de los Colegios indicó la transformación del educando como una de las razones derivadas de la institucionalización formal de la ciudadanía, en comparación a un 11.8% de las alumnas de los IES que apreció también este motivo ( $\chi^2_{(1)}=7.138$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se reitera en 2º ESO. Si bien todas las alumnas de 2º ESO de los Colegios apuntaron el cambio positivo que podía experimentar el sujeto tras la instrucción, solo un 14.3% de las alumnas de 2º ESO de los IES lo señaló ( $\chi^2_{(1)}=5.143$ ,  $p<.050$ ).

*Telmo (13;6) [IES]: “–¿Estás de acuerdo con estas madres? No. –¿Por qué? Porque el colegio está para aprender cosas y para educarnos también como personas. –¿Por qué piensas que el colegio también está para educarnos como personas? Cuéntame. Para enseñarnos cómo nos tenemos que comportar. –¿A qué te refieres? Pues cómo te tienes que comportar con las personas, qué tienes que hacer. –¿Me puedes explicar eso de las cosas que tienes que hacer y de cómo comportarte? Que no tienes que tirar basura, que tienes que comportarte bien, que no tienes que hacer robos, ni delitos en la calle, ni molestar a la demás gente.”*

*Natalia (15;8) [IES]: “–¿Estás de acuerdo con estas madres? No, yo creo que no. –¿Por qué? Igual puede que las que lo digan, lo digan en sus casas, lo expliquen, y haya gente que no le dé importancia. –¿Que haya gente que no dé importancia a qué? A explicar los derechos que tiene cada ciudadano a sus hijos. Entonces, es preferible que los chavales lo conozcan para saber cómo deben actuar. –¿Y eso? Supongo que habrá gente que si no lo da aquí, en sus casas se enteren, pero habrá gente que no lo dé en sus casas, pues no se enteren. –Entonces, ¿por qué estás de acuerdo con que se dé en el instituto? Porque así todos los alumnos tienen el derecho de conocerla y todos la conocerán, porque es obligatoria. –¿Qué es obligatoria? Dar la asignatura.”*

Por último, entre quienes defendieron una educación para la ciudadanía compartida, tanto en el núcleo familiar como dentro de la institución escolar, nueve fueron los argumentos que sostuvieron para apoyar su decisión: el aprendizaje (57.4%); educar es responsabilidad no solo de la familia, sino también de la escuela (55.3%); la función compensatoria que ejerce la escuela (55.3%); con carácter transversal y no como asignatura independiente (14.9%); la mayor rigurosidad en la formación alcanzada en el entorno escolar (12.8%); la modificación del discente (8.5%); la importancia que tiene en la formación integral (8.5%); la facilidad (2.2%); y por resultar una asignatura interesante (2.1%). Como en el epígrafe anterior, la categoría función compensatoria, se explica por la desatención voluntaria que reflejan algunos padres a la educación de sus hijos (65.4%), o bien por su incompetencia personal al no disponer de la formación necesaria (30.8%). No obstante, a esta categoría se añade ahora una condición más: la imposibilidad de educar a los hijos por estar estos la mayor parte del tiempo fuera del hogar familiar (11.5%).

Tabla 7.11. Razones asociadas al emplazamiento de Educación para la ciudadanía tanto en casa como la escuela [%]

	2º ESO	4º ESO	Total
Aprendizaje	56.7	58.8	57.4
Educación es una función compartida	50	70.6	57.4
Función compensatoria	63.3	41.2	55.3
Transversal	3.3	35.3	14.9
Formación rigurosa	13.3	11.8	12.8
Modificar al individuo	10	5.9	8.5
Importancia en la formación	6.7	11.8	8.5
Facilidad		5.9	2.2
Interesante		5.9	2.1
N	30	17	47

En este apartado, encontramos diferencias estadísticamente significativas en tres de las razones listadas, a saber, la función compartida, la función compensatoria y su carácter transversal.

En primer lugar, la función compartida únicamente arrojó diferencias con respecto al centro escolar. Precisamente, el 72.7% de los estudiantes de los Colegios señaló que la educación cívica era responsabilidad no solo de la familia, sino también de la escuela, en contraposición a un 44% de los estudiantes de los IES que reconoció ese deber compartido ( $\chi^2_{(1)} = 3.951$ ,  $p < .050$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 75% de los alumnos varones de los Colegios consideró que educar es una tarea que concierne a ambas instancias –la familia y la escuela–, solo un 28.6% de los alumnos varones de los IES compartió esta opinión ( $\chi^2_{(1)} = 4.426$ ,  $p < .050$ ). Tendencia que reaparece en 2º ESO. En efecto, el 71.4% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios declaró que la educación cívica es de incumbencia



tanto pública como privada en comparación a un 22.2% de los alumnos varones de 2º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 3.874$ ,  $p<.050$ ).

En segundo lugar, la función compensatoria reveló diferencias en cuanto al curso escolar. En concreto, el 77.8% de los alumnos varones de 2º ESO de los IES citó la ayuda que presta la escuela cuando en el hogar se obvia la educación cívica en contraposición a un 20% de los alumnos varones de 4º ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 4.381$ ,  $p<.050$ ). Asimismo, ubicándonos en un segundo nivel, encontramos diferencias unidas al género en una de las facetas que compone esta categoría: la ausencia de los hijos en el hogar. Justamente, este fue un aspecto señalado por el 25% de las alumnas y por ninguno de los alumnos ( $\chi^2_{(1)}= 3.957$ ,  $p<.050$ ).

En tercer lugar, el carácter transversal volcó diferencias significativas con arreglo al curso, el género y el centro escolar. Respecto al curso, el 35.3% de los estudiantes de 4º ESO admitió la presencia de la Educación para la ciudadanía en la escuela con la condición de que esta fuese transversal, frente a un 3.3% de los estudiantes de 2º ESO que también informó de tal estipulación ( $\chi^2_{(1)}= 8.745$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se repite en el caso de las alumnas. Mientras que el 45.5% de las alumnas de 4º ESO manifestó la aceptación de la educación ciudadana bajo esta condición, ninguna de las alumnas de 2º ESO nombró esta posibilidad ( $\chi^2_{(1)}= 7.955$ ,  $p<.010$ ). Tendencia que se acentúa en los IES. Precisamente, el 60% de las alumnas de 4º ESO de los IES informó que, para su implantación en la escuela, esta debería dejar su independencia curricular pasando a ser transversal, en tanto que ninguna de sus compañeras de 2º ESO de los IES mencionó esta restricción ( $\chi^2_{(1)}= 4.950$ ,  $p<.050$ ). Asimismo, esta diferencia se reitera en la muestra general de los IES. Si bien el 30% de los estudiantes de 4º ESO de los IES atendió a su carácter transversal, ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los IES lo notó ( $\chi^2_{(1)}= 5.114$ ,  $p<.050$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece en la muestra general de los Colegios. En efecto, el 42.9% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios pensó en un aire más transversal, contra un 6.7% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.202$ ,  $p<.050$ ). Respecto al género, las diferencias se circunscriben a los IES. El 27.3% de las alumnas de los IES citó la pérdida de su independencia como asignatura con entidad propia, en tanto que ninguno de los alumnos varones de los IES asumió esta limitación ( $\chi^2_{(1)}= 4.339$ ,  $p<.050$ ). Tendencia que se acentúa en 4º ESO. Mientras que el 60% de las alumnas de 4º ESO de los IES nombró un hipotético carácter transversal, ninguno de los alumnos varones de 4º ESO de los IES lo consideró ( $\chi^2_{(1)}= 4.286$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro escolar, las diferencias se focalizan en los alumnos varones exclusivamente. El 25% de los alumnos varones de los Colegios habló de su institucionalización con el requisito de pasar a ser transversal, en tanto que ninguno de los alumnos varones de los IES estimó su variación curricular ( $\chi^2_{(1)}= 3.850$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se reproduce en

4º ESO. Mientras que todos los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios apostaron por su transversalidad, ninguno de los alumnos varones de 4º ESO de los IES lo concibió ( $\chi^2_{(1)}= 6.000$ ,  $p<.050$ ).

*Federico (13;8) [IES]: “Yo con mis padres lo he hablado. Lo que dice mi padre y mi madre es que los que te educan, te tienen que enseñar todo para ser una buena persona. Siempre son ellos, tus padres. Pero sí que te puede apoyar esa base, ayudarte. –Entonces, ¿estás de acuerdo con estas madres? Como ya he dicho, lo principal son tus padres, pero que en el instituto te enseñen no te viene mal nunca. –¿Por qué crees que no te viene mal? Porque te refuerza, te explican cosas que igual tus padres no te lo saben explicar y siempre te enseñan nuevas cosas. –Como por ejemplo. Te explican qué es ser un buen ciudadano y las normas que cumplir, y que no hay que ir rompiendo cosas ni nada.”*

*Silvia (15;8) [IES]: “–¿Tú qué opinas? Es algo que se supone que te deberían enseñar en tu casa. Tus padres, o quien tenga tu tutela, debería enseñártelo para ser un buen ciudadano. Es algo que ya tendrías que saber de casa. –Entonces, ¿estás de acuerdo con estas madres? No al cien por cien. Por una parte, sí, porque se supone que en casa también te tienen que enseñar a ser una persona, pero en clase tampoco está mal que te enseñen, pero tampoco una asignatura para ello. En todas las asignaturas debería ser un poco. Si aprendes en una, y luego no lo pones en práctica en otras, pues no tiene sentido. –¿A qué te refieres con que se vea en todas? Que no haya una asignatura. –¿Qué te deberían enseñar? Se supone que a cómo comportarte en una ciudad. –Cuando me dices que se tiene que ver en todas, ¿cómo sería eso? En algunas clases, la gente monta barullo, yendo y viniendo, pues un poco de disciplina. –Explicámelo. Se supone que están aquí para prevenir, no para hacer lo que le dé la gana a la gente. El profesor tiene que poner un poco de orden.”*

## 7.6. El perfil docente del profesor de Educación para la ciudadanía

Para abordar este epígrafe, presentamos la siguiente historia, la cual nos sirvió como hilo conductor para tratar esta cuestión.

### Cuadro 7.1. Historia III

---

En un instituto conocí a dos profesores que impartían la asignatura de Educación para la ciudadanía: Pedro y Luis. Pedro tiene unas ideas un tanto curiosas: no le caen bien los inmigrantes, pues dice que son unos gorriones e incivilizados, y que todos los andaluces son unos gandules, y que, por eso, Andalucía es el lugar de España donde hay más paro. Pedro ha estudiado Historia y Filosofía en Estados Unidos, siendo el número uno de su promoción y teniendo un alto dominio de inglés. Por otro lado está Luis, que después de las clases en el instituto, colabora en una ONG centrada en ayudar a los chicos que han hecho algo contra la ley. Luis ha estudiado Filología Hispánica, por lo que Pedro –por su formación inicial– tiene una preparación teórica mucho más sólida.

---

Después de leerla, se preguntó específicamente: quién pensaban que estaba mejor preparado para dar esta asignatura –Pedro o Luis–, cuál de los dos preferirían como profesor, si cualquier profesor podía impartir esta asignatura y cuáles eran las características que debía tener un profesor de Ciudadanía.

Los adolescentes proyectan una imagen del profesor de Educación para la ciudadanía que se articula en torno a tres dimensiones: una dimensión personal, una dimensión docente y una dimensión ética.

La dimensión personal no solo hace referencia a los rasgos de personalidad propios del docente, sino también al trato personal que dispensa a los demás. El comportamiento demostrado, su calidad emocional, actitudes y su sistema de creencias y valores son aspectos que tienen que ver con esta dimensión.

La dimensión docente se refiere tanto al comportamiento educativo desplegado dentro del aula como a los requisitos de formación y certificación necesarios con respecto a su profesión. La competencia profesional y las prácticas pedagógicas implementadas son otros elementos que configuran su papel como instructor.

La dimensión ética hace referencia al comportamiento ético-moral desarrollado al margen de la institución escolar. Actos de amabilidad y ayuda reflejan una filosofía que habla a favor de las causas públicas. Se trata de un profesional responsable con un código ético que se preocupa por su comunidad y los demás.

Así, el 93.8% de los adolescentes notó ciertos aspectos personales como inexcusables a la figura del docente de Educación para la ciudadanía, el 94.6% aludió elementos propios de su rol como docente y un 84.6% consideró también otras cualidades que tenían que ver con su faceta ética en la esfera pública. En este sentido, se encontraron diferencias estadísticamente significativas solamente en una de las tres dimensiones reseñadas: la dimensión ética. Esta dimensión arrojó diferencias de acuerdo con el curso escolar. Precisamente, el 92.3% de los estudiantes de 2º ESO señaló la práctica ética del docente en la sociedad frente a un 80% de los estudiantes de 4º ESO que consideró esta faceta social ( $\chi^2_{(1)}= 4.127, p<.050$ ). Diferencia que se repite en los IES. El 90.6% de los estudiantes de 2º ESO de los IES indicó como imprescindible una conducta ética ejemplar, en contraposición a un 71.6% de los estudiantes de 4º ESO de los IES que compartió esta opinión ( $\chi^2_{(1)}= 3.910, p<.050$ ). Además, esta diferencia se reitera en el caso de los alumnos varones de este centro. Mientras que todos los alumnos varones de 2º ESO de los IES nombraron su faceta ética, solo un 75% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES la tuvo en cuenta ( $\chi^2_{(1)}= 4.836, p<.050$ ).

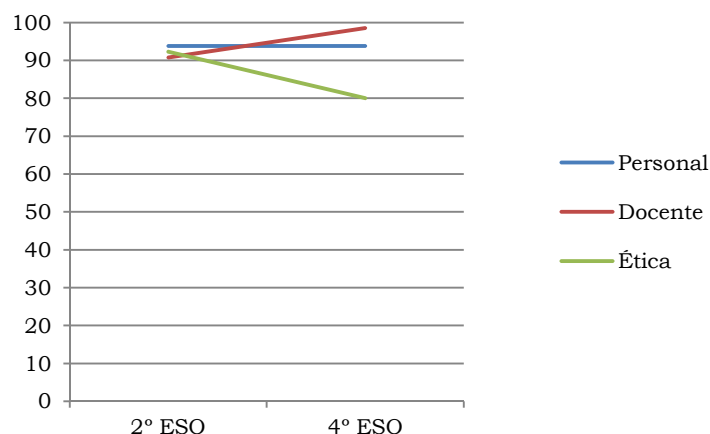


Figura 7.7. Perfil del profesor de Educación para la ciudadanía (N= 130)

Como podemos apreciar en la Tabla 7.12, la dimensión personal está compuesta por doce atributos, siendo los más citados los tres siguientes: la ausencia de prejuicios (83.6%), el respeto hacia los demás (74.6%) y tener un talante comprensivo (11.5%). En este sentido, se encontraron diferencias significativas únicamente en cinco de ellos: tener un talante comprensivo, ser agradable, ser paciente, ayudar al alumno y tener valores.

En primer lugar, la comprensión nos devolvió diferencias conforme al centro escolar. En tanto que el 17.7% de los estudiantes de los IES señaló esta cualidad personal, solo el 5% de los estudiantes de los Colegios la citó ( $\chi^2_{(1)}= 4.873$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que reaparece en 2º ESO. Mientras que el 12.9% de los estudiantes de 2º ESO de los IES apreció este rasgo de la personalidad, ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios reparó en él ( $\chi^2_{(1)}= 4.143$ ,  $p<.050$ ).

En segundo lugar, ser agradable desveló diferencias con arreglo al curso escolar. El 20% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios estimó que es importante que un profesor sea agradable, en tanto que solo un 3.3% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios contempló esta cualidad ( $\chi^2_{(1)}= 4.043$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones de los Colegios. Mientras que el 26.7% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios aludió al trato afable que debe dispensar cualquier docente a los demás, ninguno de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios sopesó este rasgo de la personalidad ( $\chi^2_{(1)}= 4.899$ ,  $p<.050$ ). Además, esta diferencia reaparece en la muestra general de los alumnos varones. Si bien el 19.4% de los alumnos varones de 4º ESO mencionó que el profesor de Ciudadanía tiene que ser agradable con los demás, ninguno de sus homólogos de 2º ESO lo sugirió ( $\chi^2_{(1)}= 6.643$ ,  $p<.010$ ).

En tercer lugar, la paciencia fue una virtud que contempló el 12.9% de los alumnos varones de 4º ESO y ninguno de congéneres de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.276$ ,  $p<.050$ ).

En cuarto lugar, el profesor que ayuda a sus alumnos fue una característica que consideró el 13.8% de las alumnas de los Colegios, pero que ninguna de las alumnas de los IES reconoció ( $\chi^2_{(1)}= 4.581, p<.050$ ).

En quinto lugar, tener valores arrojó diferencias en función del centro escolar. Mientras que el 11.7% de los estudiantes de los Colegios indicó que el profesor de Ciudadanía debía tener valores, ninguno de los estudiantes de los IES lo consideró ( $\chi^2_{(1)}= 7.674, p<.010$ ). Diferencia que se repite en el caso de las alumnas. En tanto que el 17.2% de las alumnas de los Colegios apreció la detentación de valores, ninguna de las alumnas de los IES valoró esta cualidad humana ( $\chi^2_{(1)}= 5.831, p<.050$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece en la muestra general de 4º ESO. Si bien el 16.7% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios subrayó la existencia de una serie de principios rectores, ninguno de los estudiantes de su mismo curso de los IES lo mencionó ( $\chi^2_{(1)}= 5.628, p<.050$ ).

Tabla 7.12. Características del profesor de Educación para la ciudadanía [%]

		2º ESO	4º ESO	Total
Personal	No tenga prejuicios	80.3	86.9	83.6
	Respetuoso	82	67.2	74.6
	Comprensivo	6.6	16.4	11.5
	Agradable	4.9	13.1	9
	Paciente	4.9	13.1	9
	Ayude al alumno	4.9	9.8	7.4
	Valores	3.3	8.2	5.7
	Escuche	1.6	8.2	4.9
	Autocrítico	1.6		0.8
	Condescendiente		1.6	0.8
	Joven		1.6	0.8
	Estricto		1.6	0.8
	Docente	Conocimiento teórico	54.2	43.8
Formación académica específica		40.7	51.6	46.3
Experiencia práctica		33.9	32.8	33.3
No adoctrine		22	43.8	33.3
Transmita buenas ideas y valores		35.6	29.7	32.5
Objetivo		8.5	46.9	28.5
Habilidades docentes		25.4	29.7	27.6
Clima de aula positivo		20.3	17.2	18.7
Formación académica innecesaria		13.6	20.3	17.1
Favorezca el aprendizaje		18.6	10.9	14.6
Metodología participativa			23.4	12.2
Adecuada formación previa		13.6	6.3	9.8
Formación académica nacional		8.5	1.6	4.9
Interés en la asignatura		3.4	4.7	4.1
Informada		1.7	4.7	3.3
Psicología	1.7	1.6	1.6	
Nuevo en el centro		1.6	0.8	
Ética	Ayude	90	86.5	88.4
	Buen ciudadano	65	44.2	55.4
	Proactivo	8.3	17.3	12.5
N		65	65	130

Por otro lado, la dimensión docente la configuran diecisiete atributos que tienen que ver con el papel del profesor como enseñante, siendo las cinco cualidades más citadas

las siguientes: tener conocimiento teórico sobre la materia (48.8%), tener formación académica específica (46.3%), tener experiencia práctica sobre temas de ciudadanía (33.3%), no pretender adoctrinar durante la clase (33.3%) y transmitir buenas ideas y/o valores a los discentes (32.5%). A este respecto, se encontraron diferencias significativas en tres de ellas –experiencia práctica, no adoctrinar y transmitir buenas ideas y/o valores– y en otras seis características más: ser objetivo; disponer de habilidades docentes; favorecer un clima de aula positivo; formación académica prescindible; promover una metodología participativa; y disponer de una adecuada formación previa, tanto de carácter informal (casa) como formal (preuniversitaria).

En primer lugar, poseer experiencia práctica sobre el contenido de la asignatura volcó diferencias en función del género y el centro escolar. Respecto al género, el 71.4% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios opinó que el docente tenía que conocer en primera persona los aspectos de la realidad sobre los que iba a hablar, en comparación a un 26.7% de las alumnas de 2º ESO de su mismo centro que suscribió esta opinión ( $\chi^2_{(1)}= 5.811, p<.050$ ). Respecto al centro, disponer de experiencia práctica sobre la materia fue señalado por el 46.8% de los estudiantes de los Colegios, en contraposición a un 19.7% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 10.163, p<.001$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 56.7% de los alumnos varones de los Colegios notó la importancia que tiene la experiencia vivencial para esta asignatura, solo un 20% de los alumnos varones de los IES la mencionó ( $\chi^2_{(1)}= 8.531, p<.010$ ). Además, esta diferencia se reitera en 2º ESO. En tanto que el 71.4% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios indicó que el profesor tenía que haber vivido personalmente los temas sobre los que iba a enseñar, solo el 20% de sus homólogos de 2º ESO de los IES consideró este aspecto ( $\chi^2_{(1)}= 7.744, p<.010$ ). Del mismo modo, esta diferencia se repite en la muestra general de 2º ESO. El 48.3% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios señaló la importancia que tiene esta condición, en contraposición a un 20% de los estudiantes de 2º ESO de los IES a quienes no les resultó tan relevante ( $\chi^2_{(1)}= 5.261, p<.050$ ). Igualmente, esta diferencia surge también en la muestra general de 4º ESO. El 45.5% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios manifestó que el profesor de Ciudadanía tenía que haber tenido contacto directo con varios de los tópicos que se iban a trabajar en la asignatura, en tanto que solo un 19.4% de los estudiantes de 4º ESO de los IES hizo mención a esta particularidad en su formación ( $\chi^2_{(1)}= 4.939, p<.050$ ).

En segundo lugar, el adoctrinamiento reveló diferencias con arreglo al curso y al centro escolar. Respecto al curso, que el profesor no inculque determinadas formas de pensar a los discentes fue un requisito que exigió el 43.8% de los estudiantes de 4º ESO y que solamente apuntó el 22% de los estudiantes de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 6.515, p<.050$ ). Diferencia que se repite en los IES. El 54.8% de los estudiantes de 4º ESO de

los IES indicó que el docente no debe imponer unas determinadas creencias y formas particulares de obrar a sus educandos, algo que únicamente consideró el 20% de los estudiantes de 2º ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 7.878$ ,  $p<.010$ ). Además, esta diferencia se acentúa en el caso de las alumnas. Justamente, el 68.8% de las alumnas de 4º ESO de los IES reprobó el adoctrinamiento en comparación a un 13.3% de sus compañeras de 2º ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 9.764$ ,  $p<.010$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece en la muestra general de las alumnas. El 48.5% de las alumnas de 4º ESO expresó que el docente no debe adoctrinar en oposición a un 23.3% de sus congéneres de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 4.289$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro escolar, las diferencias se circunscriben meramente al caso de las alumnas que cursan 4º ESO. Mientras que el 68.8% de las alumnas de 4º ESO de los IES afirmó que el profesor de Ciudadanía no puede pretender interferir en la autonomía de la conciencia individual, solo el 29.4% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios tuvo en cuenta este criterio profesional ( $\chi^2_{(1)}= 5.107$ ,  $p<.050$ ).

En tercer lugar, la transmisión de buenas ideas y/o valores fue una exigencia que únicamente descubrió diferencias respecto al centro escolar. Precisamente, el 41.9% de los estudiantes de los Colegios indicó esta cualidad en contraposición al 23% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 5.505$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 40% de los alumnos varones de los Colegios consideró que el discurso docente debía contener buenas ideas y principios, esto solo fue mencionado por el 16.7% de los alumnos varones de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.022$ ,  $p<.050$ ). Tendencia que se acentúa en 4º ESO. En efecto, el 37.5% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios tuvo en cuenta el contenido de la comunicación contra un 6.7% de sus congéneres de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.210$ ,  $p<.050$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece en la muestra general de 4º ESO. En concreto, un 42.4% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios expresó que el docente debía transmitir buenas ideas y/o valores en clase, en comparación al 16.1% de los estudiantes de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 5.295$ ,  $p<.050$ ).

En cuarto lugar, la objetividad volcó diferencias de acuerdo al curso, el género y el centro escolar. Respecto al curso, la objetividad fue un atributo mencionado por el 46.9% de los estudiantes de 4º ESO y por solo un 8.5% de los estudiantes de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 22.236$ ,  $p<.001$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. El 32.3% de los alumnos varones de 4º ESO consideró que el profesor de Ciudadanía debería ser neutral en sus explicaciones en tanto que únicamente un 6.9% de sus homólogos de 2º ESO lo tuvo en cuenta en sus respuestas ( $\chi^2_{(1)}= 6.023$ ,  $p<.050$ ). Tendencia que se acentúa en los IES. Mientras que el 40% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES subrayó el valor de la objetividad, ninguno de sus compañeros de 2º ESO de los IES la notó ( $\chi^2_{(1)}= 7.500$ ,  $p<.010$ ). Dichas diferencias se repiten en el caso

de las alumnas y en la misma dirección. Precisamente, la objetividad fue citada por el 60.6% de las alumnas de 4º ESO y por un reducido 10% de las alumnas de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 17.362$ ,  $p<.001$ ). Diferencia que se reproduce en los IES. En tanto que el 56.3% de las alumnas de 4º ESO de los IES aludió a la objetividad, ninguna de sus compañeras de 2º ESO de su mismo centro la nombró ( $\chi^2_{(1)}= 11.889$ ,  $p<.001$ ). Del mismo modo –pero con menor intensidad– ocurre en los Colegios. El 64.7% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios apuntó la importancia de objetividad, en contraposición a un 20% de sus compañeras de 2º ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)}= 6.472$ ,  $p<.050$ ). Asimismo, estas diferencias reaparecen en la muestra general de los IES. Mientras que el 48.4% de los estudiantes de 4º ESO de los IES señaló la objetividad, ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los IES la mencionó ( $\chi^2_{(1)}= 19.250$ ,  $p<.001$ ). Y también de los Colegios. Concretamente, el 45.5% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios habló de la objetividad, en contraposición a un 17.2% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 5.622$ ,  $p<.050$ ). Respecto al género, el 36.5% de las alumnas incluyó la objetividad entre las características docentes en comparación a un 20% de los alumnos varones ( $\chi^2_{(1)}= 4.114$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en los Colegios. El 43.8% de las alumnas de los Colegios mentó la objetividad, en contraposición a un 20% de los alumnos varones de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 3.997$ ,  $p<.050$ ). Igualmente, en 4º ESO. La imparcialidad fue mencionada por el 64.7% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios, en oposición a un 25% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 5.241$ ,  $p<.050$ ). Del mismo modo, en la muestra general de 4º ESO. El 60.6% de las alumnas de 4º ESO insistió en esta cualidad, en tanto que únicamente el 32.3% de los alumnos varones de 4º ESO la señaló ( $\chi^2_{(1)}= 5.158$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro escolar, la objetividad fue considerada por el 17.2% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios y por ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 5.651$ ,  $p<.050$ ).

En quinto lugar, las habilidades docentes nos descubrieron diferencias en cuanto al género y al centro escolar en la etapa de 4º ESO. Respecto al género, las diferencias se reducen a los Colegios. El 52.9% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios destacó esta aptitud, en comparación a un 18.8% de los alumnos de 4º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 4.164$ ,  $p<.050$ ). Respecto al centro, las diferencias se limitan a las chicas. En efecto, el 52.9% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios se fijó en que el profesor tuviese una serie de destrezas y competencias profesionales en tanto que solo un 18.8% de las alumnas de 4º ESO de los IES reparó en esta facultad ( $\chi^2_{(1)}= 4.164$ ,  $p<.050$ ).

En sexto lugar, el clima únicamente reveló diferencias estadísticamente significativas con respecto al centro escolar. Fomentar un clima positivo fue aspecto que consideró el 27.9% de los estudiantes de los IES, frente a un 9.7% de los estudiantes de los



Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 6.693$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se repite en el caso de las alumnas. Precisamente, 25.8% de las alumnas de los IES estimó la necesidad de crear un clima de clase saludable y libre de tensiones en contraposición a un 3.1% de las alumnas de los Colegios ( $\chi^2_{(1)}= 6.615$ ,  $p<.010$ ). Además, esta diferencia se reitera en 2º ESO. Mientras que el 26.7% de las alumnas de 2º ESO de los IES aludió al clima de clase, ninguna de sus compañeras de 2º ESO de los Colegios lo hizo ( $\chi^2_{(1)}= 4.615$ ,  $p<.050$ ).

En séptimo lugar, el carácter prescindible de la formación académica arrojó diferencias significativas vinculadas al centro escolar meramente. El 30.6% de los estudiantes de los Colegios consideró que la formación era algo secundario, en contraposición a un 3.3% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 16.265$ ,  $p<.001$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. El 26.7% de los alumnos varones de los Colegios indicó que la preparación académica era un aspecto innecesario para impartir esta asignatura, en tanto que solo un 3.3% de sus homólogos de los IES compartió esta opinión ( $\chi^2_{(1)}= 6.405$ ,  $p<.050$ ). Además, esta diferencia reaparece en el caso de las alumnas. Mientras que el 34.4% de las alumnas de los Colegios estimó lo accesorio de la formación, un 3.2% de las alumnas de los IES hizo la misma valoración ( $\chi^2_{(1)}= 9.908$ ,  $p<.010$ ). Diferencia que se reitera en 2º ESO. En tanto que el 33.3% de las alumnas de 2º ESO de los Colegios señaló que no hacía falta disponer de ninguna credencial para esta actividad, ninguna de las alumnas de 2º ESO de los IES contempló esta posibilidad ( $\chi^2_{(1)}= 6.000$ ,  $p<.050$ ). Del mismo modo, en 4º ESO. El 35.3% de las alumnas de 4º ESO de los Colegios informó que los títulos para esta asignatura era totalmente prescindibles en oposición a un 6.3% de las alumnas de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.160$ ,  $p<.050$ ). Asimismo, esta diferencia se observa en la muestra general de 2º ESO. Precisamente, el 27.6% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios informó que la formación académica era eludible, en tanto que ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los IES pensó así ( $\chi^2_{(1)}= 9.574$ ,  $p<.010$ ). De forma similar, en la muestra general de 4º ESO. El 33.3% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios apuntó que la formación era una cuestión fútil versus un 6.5% de los estudiantes de 4º ESO de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 7.136$ ,  $p<.010$ ).

En octavo lugar, la metodología mostró diferencias significativas conforme al curso escolar. Precisamente, fomentar una dinámica participativa fue un aspecto que mentó el 23.4% de los estudiantes de 4º ESO y ninguno de los estudiantes de 2º ESO ( $\chi^2_{(1)}= 15.749$ ,  $p<.001$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 25.8% de los alumnos varones de 4º ESO notó la importancia de una metodología activa, ninguno de sus congéneres de 2º ESO la consideró ( $\chi^2_{(1)}= 8.635$ ,  $p<.010$ ). Del mismo modo, en los IES. En tanto que el 26.7% de los alumnos varones de 4º ESO de los IES aludió a la promoción de un estilo de enseñanza participativo, ninguno de sus compañeros de 2º ESO del mismo centro lo señaló ( $\chi^2_{(1)}= 4.615$ ,

$p < .050$ ). También en los Colegios. Concretamente, el 25% de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios subrayó el desarrollo de una pedagogía activa en Ciudadanía, en tanto que ninguno de sus compañeros de 2º ESO de su mismo centro lo destacó ( $\chi^2_{(1)} = 4.038$ ,  $p < .050$ ). Igualmente, esta diferencia reaparece en el caso de las alumnas. El 21.2% de las alumnas de 4º ESO valoró positivamente la implementación de un estilo democrático en el aula, frente a la totalidad de las alumnas de 2º ESO que lo omitió ( $\chi^2_{(1)} = 7.159$ ,  $p < .010$ ). Tendencia que se reitera en los IES. Si bien el 25% de las alumnas de 4º ESO de los IES habló de favorecer una metodología participativa, ninguna de sus compañeras de 2º ESO de los IES lo tuvo en cuenta ( $\chi^2_{(1)} = 4.306$ ,  $p < .050$ ). Asimismo, esta diferencia reaparece en la muestra general relativa a los IES. Precisamente, el 25.8% de los estudiantes de 4º ESO de los IES citó esta práctica didáctica activa en tanto que ninguno de los estudiantes de 2º ESO la apuntó ( $\chi^2_{(1)} = 8.911$ ,  $p < .010$ ). De forma similar, en los Colegios. Mientras que el 21.2% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios se refirió a la promoción de una metodología participativa, ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios lo hizo ( $\chi^2_{(1)} = 6.934$ ,  $p < .010$ ).

En noveno lugar, disponer de una adecuada formación previa evidenció diferencias estadísticamente significativas unidas al curso y al centro escolar. Respecto al curso, haber tenido una buena educación previa fue un rasgo que nombró el 13.3% de los estudiantes de 2º ESO de los IES y ninguno de los estudiantes de 4º ESO de su mismo centro ( $\chi^2_{(1)} = 4.423$ ,  $p < .050$ ). Respecto al centro escolar, el 12.1% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios consideró la formación previa del docente, en tanto que ninguno de los estudiantes de 4º ESO de los IES la contempló ( $\chi^2_{(1)} = 4.008$ ,  $p < .050$ ).

Finalmente, la dimensión ética la integran tres características exclusivamente, a saber, la ayuda a los demás dentro de la comunidad –como voluntario, por ejemplo– (88.4%), ser un buen ciudadano –o persona– en general (55.4%) y ser proactivo en aras a mejorar la sociedad (12.5%). En este sentido, encontramos diferencias significativas en dos de ellas: ser buen ciudadano y proactivo.

En cuanto a ser buen ciudadano, se hallaron diferencias en función del curso solamente. Precisamente, el 65% de los estudiantes de 2º ESO consideró que el profesor de Educación para la ciudadanía debía ser un buen ciudadano en contraposición a un 44.2% de los estudiantes de 4º ESO ( $\chi^2_{(1)} = 4.862$ ,  $p < .050$ ). Diferencia que se repite en los Colegios. Concretamente, el 73.3% de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios mencionó que el docente debía ser un ciudadano ejemplar en oposición a un 44.8% de los estudiantes de 4º ESO de los Colegios ( $\chi^2_{(1)} = 4.965$ ,  $p < .050$ ). Asimismo, esta diferencia se reitera en el caso de los alumnos varones. El 86.7% de los alumnos varones de 2º ESO de los Colegios señaló que el profesor debía

exhibir un código de conducta ejemplar en la sociedad, frente a un 53.3% de sus compañeros de 4º ESO de los Colegios que suscribió dicha opinión ( $\chi^2_{(1)}= 3.968$ ,  $p<.050$ ).

En cuanto a ser proactivo, esta fue una cualidad que volcó diferencias en función del centro escolar. Justamente, el 18.6% de los estudiantes de los Colegios aludió a esta capacidad, en comparación a un 5.7% de los estudiantes de los IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.303$ ,  $p<.050$ ). Diferencia que se repite en el caso de los alumnos varones. Mientras que el 23.3% de los alumnos varones de los Colegios mentó esta orientación encaminada a paliar las deficiencias y mejorar la sociedad solo un 3.1% de sus congéneres de los IES la citó ( $\chi^2_{(1)}= 4.976$ ,  $p<.050$ ).

*Jesús (13;10) [Colegio]: “Yo creo que a Pedro nunca querría tenerle como profesor, por mucha titulación que tenga. Educación para la ciudadanía, lo dice el nombre, es para educarte, da igual los títulos, las carreras, lo que importa es la persona. Y Luis, que trabaja en una ONG para ayudar a chicos que han hecho algo contra la Ley, pues yo creo que Luis es la persona que mejor preparada está para impartir esta clase. –¿A ti quién te gustaría que te diese esta asignatura? Luis, con mucha diferencia. –¿Por qué? Pedro, primeramente, no le caen bien los inmigrantes. Yo creo que no sabe ni lo que dice, porque los inmigrantes, yo conozco a muchos que son amigos míos, y son mejores personas que otros. Luego todos sus títulos que tiene en Estados Unidos para esta asignatura no le sirven para nada. Esta asignatura es para la formación psicológica de cada persona, y de lo que piense hacer, porque esto siempre va a influir en lo que tú pienses de la sociedad. Y luego, que trabaje en una ONG, a mí me parece que para la Educación para la ciudadanía es muy importante, porque le da un conocimiento sobre el sistema actual que le cuentan los chicos a los que ayuda. Y luego, que Pedro tenga una preparación teórica más sólida, bueno, por la parte teórica si hacen exámenes te lo puede explicar mejor, pero, en cambio, Luis tiene la parte práctica que ayuda a chicos y está metido en la ayuda a la sociedad. Yo creo que aprenderías más con Luis que con Pedro, porque, además, nunca se puede dar clase objetivamente de forma completa. Pedro siempre, en Educación para la ciudadanía, a los inmigrantes siempre les va a tratar peor cuando se hable de ellos o si tiene en clase. En cambio, Luis va a tener una mirada más cercana y les va a tratar a todos igual, como se les tiene que tratar. –¿Cualquier profesor puede dar esta asignatura? Depende del profesor. Si es un profesor como Pedro, yo creo que no. –¿Por qué? Porque no tiene lo que es una educación para respetar a las personas del país, inmigrantes. Yo creo que una persona de estas tiene que estar formada en la conciencia de que respete a los demás y que nunca piense: «Este es diferente a mí o éste es mejor que yo, o peor por la carrera que tenga o el dinero», y que piense que todos son iguales. –¿Qué características crees que tiene que tener un profesor para dar esta asignatura? Ser una buena persona en el corazón, saber bien lo que tiene que hacer. Títulos, yo creo que no son muy necesarios para esta asignatura, yo creo que son más necesarios la práctica que has tenido globalmente. –¿A qué te refieres con la práctica que hayas tenido globalmente? Pues con las personas con las que te has relacionado, con las personas que hayas ayudado tú a salir de un apuro o que te hayan ayudado a ti.”*

*Graciela (16;2) [IES]: “Aunque Pedro tenga muchos estudios, y, en cierta manera, igual está mejor preparado que Luis en ese aspecto, porque más conocimientos, más estudios, al tener esa opinión sobre los inmigrantes o sobre la gente extranjera, puede que influya en las opiniones de los alumnos. Es decir, si él opina eso y, por ejemplo, hay un alumno que no opina lo mismo que él, puede que tengan problemas. No sé, Luis es como más imparcial, trabaja en una ONG, quiere decir que ayuda a la gente. No sé, creo que*

*Luis. –¿A ti quién te gustaría que te diese esta asignatura: Pedro o Luis? Luis. –¿Por qué? Porque yo con Pedro me llevaría muy mal, por cómo piensa, porque al decir que los inmigrantes que son unos gorriones e incivilizados, yo no comparto la misma opinión que él, porque, a ver, es verdad que hay de todo, pero también hay muchos españoles gorriones e incivilizados. Y que los andaluces son unos vagos, pues bueno, será su opinión, porque también habrá muchos cántabros o vascos o valencianos que serán también unos vagos. No sé, yo no comparto las mismas ideas que Pedro. –¿Cualquier profesor puede dar esta asignatura? No, viendo este modelo, no, porque Pedro, por ejemplo, no estaría capacitado; o sea, creo que no debería de darla. Debe ser un profesor que sea un poco imparcial, que sus ideas o lo que opine él; bueno, puede opinar y puede hablar porque cada uno tiene sus opiniones, como que si los otros no opinan igual que él, pues que se le obligue a pensar de esa forma. Tiene que ser una persona que no le importe escuchar otras opiniones, que si no están de acuerdo con lo que él piensa, que tampoco le importe, que tiene que entender que todo el mundo es libre de pensar lo que quiera. –¿Alguna característica más que tenga que tener un profesor para dar esta asignatura? Que sea paciente para aguantarnos un rato. Por ejemplo, en esta asignatura yo creo que es importante debatir, y, la verdad, que sea paciente es muy importante.”*





Estudio II. Concepciones de los adolescentes acerca de  
la ciudadanía y la Educación para la ciudadanía





## Capítulo 8. Planteamiento del problema

En el Estudio I hemos analizado las concepciones de los adolescentes en torno a varios tópicos vinculados con el mundo cívico. Sin embargo, nuestra inquietud hacia este dominio nos ha llevado a conducir un segundo estudio. El propósito general de esta nueva indagación ha sido verificar los resultados encontrados en el estudio anterior. Sobre todo, corroborar los cambios detectados en el pensamiento adolescente durante la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía. Para ello, desarrollamos un estudio longitudinal en el que investigamos la representación de los adolescentes acerca de dos áreas: la ciudadanía y de la Educación para la ciudadanía. En concreto, en este capítulo, expondremos el cuerpo metodológico del citado estudio. Comenzaremos por los objetivos e hipótesis que lo han orientado y seguiremos con el diseño y el procedimiento ejecutado. Finalmente, concluiremos con una descripción sucinta de los participantes que han colaborado y del tratamiento de los datos aglutinados.

### 8.1. Objetivos

El objetivo de esta tesis doctoral –como ya mencionáramos en el capítulo 2– es analizar las concepciones de los adolescentes en torno a la ciudadanía y la Educación para la ciudadanía.

Después de haber realizado un primer estudio, gracias al cual pudimos conocer las concepciones de los adolescentes en torno al mundo cívico, nos preguntamos si las trayectorias descubiertas en el razonamiento adolescente y los cambios derivados de la edad se repetirían dentro de una misma muestra poblacional. También las variaciones destapadas a partir del género y el centro escolar. En base a estas premisas, decidimos examinar a una misma muestra<sup>8</sup> de adolescentes en dos momentos temporales diferentes de su ciclo vital: en la adolescencia media y al inicio de la adolescencia tardía tal y como hiciéramos en el estudio preliminar ¿Varía la noción de ciudadano entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía? ¿Y la de esclavo? ¿Conocen más derechos al inicio de la adolescencia tardía que en la adolescencia media? ¿La experiencia de cursar la asignatura de Educación para la

---

<sup>8</sup> La muestra está compuesta por dos grupos de adolescentes que, previamente, ya habían participado en nuestro estudio inicial (*compárense* anexos 1 y 8 para más detalle).

ciudadanía condiciona la opinión sobre la misma? ¿Y en cuanto a la imagen del profesor? ¿Se demandan las mismas características una vez cursada la asignatura? ¿Cómo se trata esta en el aula? ¿Es la escuela concertada la que apuesta más por una metodología participativa que la escuela pública? De ahí que este segundo estudio se haya diseñado con una doble intencionalidad: dar respuesta a estas y otras preguntas relacionadas con la ciudadanía y la Educación para la ciudadanía y corroborar la solidez de nuestros resultados originales. Por ello, este segundo estudio quiere contribuir a nuestro objetivo principal por medio de los siguientes cuatro objetivos específicos:

1. Confirmar los cambios detectados en las concepciones, relacionadas con el dominio cívico, entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía.
2. Certificar los avances de las nociones cívicas de los participantes durante la adolescencia.
3. Constatar la variación en la forma de implementar la asignatura de Educación para la ciudadanía según el tipo de escuela.
4. Descubrir como la experiencia de haber cursado la asignatura de Educación para la ciudadanía modela la percepción sobre la misma.

## 8.2. Hipótesis

Este estudio fue pensado a partir de las siguientes hipótesis, las cuales parten de los hallazgos encontrados en el estudio precedente.

Hipótesis 1. Suponemos una estabilidad en las concepciones acerca de lo que es un ciudadano, un esclavo y el origen de la ciudadanía, sin que existan diferencias significativas en la representación acerca de estos tópicos en función de la edad. Así, esperamos que, tanto en la adolescencia media como en el inicio de la adolescencia tardía, prime una noción fundamentada básicamente en aspectos jurídicos.

Hipótesis 2. Confiamos en que al diferenciar el esclavo del ciudadano los adolescentes señalen en mayor medida diferencias de carácter contextual e intrapersonal en la adolescencia tardía y jurídicas en la adolescencia media.

Hipótesis 3. Entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía descenderá la creencia de que la esclavitud es un fenómeno extinto, siendo la mayoría de los adolescentes conscientes –al término de esta etapa– de que la esclavitud es una realidad vigente. Además, esperamos que esta creencia sobre su carácter finado sea mucho más prevalente entre los estudiantes de la escuela pública que entre los de la concertada durante la adolescencia media.

Hipótesis 4. La política, como factor que determina la pérdida de la ciudadanía, será considerado en mayor medida en la adolescencia tardía que en la adolescencia media y más por los estudiantes de la escuela concertada que por los de la pública. Sobre todo, al inicio de la adolescencia tardía.

Hipótesis 5. Esperamos que los adolescentes conozcan un mayor número de derechos que de deberes.

Hipótesis 6. Al inicio de la adolescencia tardía los participantes conocerán significativamente más derechos que en la adolescencia media.

Hipótesis 7. Aguardamos un descenso en la percepción del grado de utilidad de la asignatura de Educación para la ciudadanía, como consecuencia de la recepción de la misma.

Hipótesis 8. Esperamos encontrar una prevalencia en el uso de una metodología participativa en clase de Educación para la ciudadanía. Sobre todo, en la escuela concertada.

Hipótesis 9. La escuela concertada apostará en mayor medida que la escuela pública por una evaluación a partir de la realización de trabajos en detrimento del examen teórico.

Hipótesis 10. Confiamos que en la adolescencia tardía los participantes consideren en mayor medida que en la adolescencia media que la Educación para la ciudadanía es una asignatura exclusiva de España y en menor medida que en la adolescencia media que se implementa en las escuelas de otros países diferentes a España.

Hipótesis 11. Suponemos un descenso en la consideración de la dimensión ética del docente de Educación para la ciudadanía entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía.

### 8.3. Método

#### 8.3.1. Diseño

Se realizó un estudio evolutivo longitudinal en forma de panel (León y Montero, 2015) con el objetivo de explorar las concepciones e ideas de los adolescentes acerca de la ciudadanía. Este trabajo adquiere la forma de panel porque los participantes del estudio son los mismos. Es decir, se ha entrevistado a los mismos adolescentes en más de una ocasión. En este caso, en dos. De ahí que el estudio de la edad, como variable independiente, se realice dentro del mismo grupo muestral. Precisamente, esta variable se divide en dos niveles como consecuencia de nuestro proceso de

indagación. Un primer nivel que corresponde a la adolescencia media –entre los 13 y 14 años– que coincide con la primera ola, y un segundo nivel que corresponde al inicio de la adolescencia tardía –entre los 15 y 16 años– que concurre con la segunda ola. De forma secundaria, se tuvieron en cuenta otras dos variables independientes: el género y el tipo de centro en función de su titularidad: escuela pública –IES– o escuela concertada –colegio religioso–. Por su parte, la variable dependiente la constituyen las concepciones, opiniones e ideas vertidas por el adolescente acerca de cada uno de los tópicos cívicos analizados.

Por último, aclarar que, dadas las características de nuestro planteamiento de investigación, este estudio no es puramente longitudinal. Esto se debe a que no todas las preguntas incluidas en el guión se formularon en los dos momentos de indagación. Exactamente, hubo cinco preguntas que únicamente se enunciaron en el segundo momento. Estas preguntas, relativas a la asignatura de Educación para la ciudadanía, se hicieron cuando los alumnos ya la habían cursado o la estaban cursando. Las preguntas tenían que ver con el gusto generado, la conveniencia de su status y la forma en que se había o se estaba desarrollando, a saber, los temas trabajados, el estilo de enseñanza practicado y el método de evaluación empleado. Por ende, aunque la primera parte de nuestro estudio es enteramente longitudinal, la segunda, más híbrida, por el tipo guión, contiene un diseño heterogéneo. Principalmente, porque conjuga los atributos propios de los diseños transversales –dada la exclusividad de cinco interrogantes– y de los diseños longitudinales al volver a formular, dos años más tarde, cinco mismas cuestiones.

### 8.3.2. Participantes

La muestra está compuesta por 28 adolescentes, con prácticamente el mismo número de chicos ( $n= 15$ ) que de chicas ( $n= 13$ ), los cuales fueron entrevistados en dos momentos diferentes durante su proceso evolutivo. Un primer momento, cuando se encontraban en la adolescencia media (*rango de edad= 13;3 a 14;2*, *media de edad= 13;8*,  $n= 28$ ) y un segundo momento –dos años más tarde– al inicio de la adolescencia tardía (*rango de edad= 15;3 a 16;2*, *media de edad= 15;8*,  $n= 28$ ). La primera ola coincidió cuando todos los participantes cursaban 2º ESO y la segunda ola, cuando la mayoría cursaba 4º ESO, a excepción de tres estudiantes que estaban en 3º ESO. Concretamente, tres alumnos varones de la escuela pública.

Asimismo, es preciso puntualizar que en la segunda ola sufrimos una pérdida experimental de cuatro sujetos (tres estudiantes de la escuela pública –un chico y dos chicas– y una chica de la escuela concertada), lo que nos llevó a tener una muestra

total de 28 participantes ( $n= 28$ ) cuando en un principio esperábamos contar con treinta y dos.

Como podemos apreciar en la tabla 8.1, los adolescentes proceden de dos escuelas: una escuela pública y una escuela concertada de carácter religioso. Concretamente, trece participantes proceden de la escuela pública –IES– y quince vienen de la escuela concertada –Colegio– (véase Anexo 8. Tabla A.8. Participantes).

Tabla 8.1. Distribución de los participantes por género y centro escolar

	IES	Colegio
Alumno	7	8
Alumna	6	7
Total	13	15
	28	

Las dos escuelas se encuentran localizadas en la ciudad de Santander (Cantabria). Los centros, bastante diferentes, no solo diferían en cuanto a su titularidad –pública *versus* concertada– sino también en cuanto a su ideario religioso –laico y confesional– y nivel socioeconómico, derivado de su emplazamiento físico y del status del alumnado. El instituto de Educación Secundaria se encuentra a las afueras de la ciudad, en una zona originariamente obrera y con un alto índice de viviendas de protección oficial. No obstante, la reciente urbanización ha hecho que el contexto haya cambiado un poco en los últimos años. Principalmente, como consecuencia de la edificación de residencias unifamiliares –adosados y chalets– en los campos próximos a su entorno. El tipo de alumnado que acoge este centro es, en su mayoría, de clase media-baja, según fuentes documentales del centro. Asimismo, cerca del 10% de los estudiantes son inmigrantes en esta escuela.

Por el contrario, el colegio se sitúa en la zona de la ciudad, donde el  $m^2$  de la vivienda es el más caro de toda la capital. En este sentido, muchos de los discentes que acuden a este centro residen en este vecindario, o bien, en sus inmediaciones u otras áreas residenciales similares. Los adolescentes provienen de familias de clase media-alta, cuyos padres –o al menos uno de ellos– desempeñan actividades profesionales que requieren estudios superiores (véase Anexo 9. Datos socioeconómicos de las familias de los participantes. Tabla A.9. Actividad profesional u ocupación de los padres) y que, por su naturaleza, les reportan un elevado número de ingresos. Sobre todo, si les comparamos con los puestos ocupados por los ascendientes de los alumnos del IES. De ahí que, el contexto social en el que se desarrollan los adolescentes de la escuela concertada sea mucho más rico que el de los adolescentes de la escuela pública. Además, en la escuela concertada la enseñanza no es completamente gratuita, ya que los padres pagan una mensualidad por la formación académica que reciben sus hijos. Asimismo, ambas escuelas difieren en cuanto a su filosofía. La escuela concertada

está gobernada por una congregación cristiana que erigió su escuela en los albores del siglo XX. En ella, el equipo docente, en su mayoría religiosos, acercan el mensaje de la fe a sus educandos. En cambio, la escuela pública, con menor recorrido en la provincia –su origen se remonta a los años 70– no contempla en su ideario ninguna alusión al mensaje cristiano. No obstante, esto no quiere decir que su alumnado no comulgue con dichos preceptos. En este sentido, medimos el nivel de religiosidad de los estudiantes del IES en función de si cursaban o no la asignatura de religión. Esto nos ayudaría a tener una imagen más precisa no solo en cuanto a su manera de interpretar ciertos temas vinculados a la ciudadanía, sino también acerca de su ambiente familiar. Exactamente, en la primera ola dos adolescentes –un chico y una chica– cursaban la asignatura de religión en la escuela pública (15.38%). En la segunda ola, eran siete los adolescentes –dos chicos y cinco chicas– que cursaban la asignatura de religión (53.84%), dos de los cuales eran los mismos que en la ola anterior.

Con respecto al origen nacional, todos los estudiantes participantes eran españoles nativos. No hubo ningún adolescente oriundo de otro Estado o nación.

Por último, cabe precisar que todos los adolescentes en el segundo momento habían cursado la asignatura de Educación para la ciudadanía el año anterior, salvo tres adolescentes del IES –que estaban en 3º ESO– que la estaban cursando durante ese curso. Es decir, al tiempo que hicimos la segunda entrevista. Por tanto, todos los adolescentes que habían participado en nuestro estudio habían tenido contacto con esta materia curricular ( $n= 28$ ).

### 8.3.3. Material

La entrevista diseñada para este estudio fue una copia de la empleada en el trabajo anterior con alguna variación (*véase* Anexo 10. Guión de la entrevista). Los cambios introducidos tenían que ver con la extensión, estructuración e inclusión de nuevos interrogantes en el guión. Respecto a la extensión, esta nueva versión contuvo un esquema de indagación mucho más escueto. Este, meramente abordó dos de las cinco áreas temáticas anteriormente exploradas: la ciudadanía y la Educación para la ciudadanía. En cuanto a su estructuración, dos preguntas, aquellas relativas a los derechos y deberes que tienen los ciudadanos, se colocaron en el primer epígrafe –la ciudadanía– cuando en el Estudio I estas formaron parte de un bloque independiente. Nos referimos a la sección “Derechos y deberes”. Por último, añadimos una nueva pregunta relativa a la conveniencia del status prescriptivo de la asignatura de Educación para la ciudadanía. Esta cuestión solo la formulamos en el segundo momento. Es decir, cuando ya habían cursado la asignatura o la estaban cursando.

Como en el Estudio I, la entrevista<sup>9</sup> contenía además de las preguntas abiertas, una historia ficticia y una situación verosímil con las que se intentó ahondar en las concepciones de los adolescentes en materia cívica.

Concretamente, dos fueron las áreas que se exploraron en nuestra incursión, las cuales dan nombre a los capítulos ulteriores.

El primer bloque estudiado, titulado *ciudadanía*, se centró en el significado otorgado por los adolescentes a dos conceptos sociales: el ciudadano y el esclavo. También en las posibles diferencias entre ambos constructos cívicos, la vigencia de la esclavitud en nuestros días y los determinantes que restringen la ciudadanía. Igualmente se exploró el origen de la ciudadanía. Finalmente, se indagó acerca de los derechos y deberes propios de un ciudadano.

El segundo bloque tiene que ver con la asignatura de *Educación para la ciudadanía*. En esta parte existen dos grupos de preguntas, a saber, unas que han sido formuladas en los dos momentos de la investigación y otras que han sido exclusivas del segundo. Al primer grupo corresponden aquellas preguntas vinculadas al conocimiento de la asignatura, su utilidad, su emplazamiento en el contexto educativo internacional, el lugar en el que debe formarse el individuo como ciudadano y el perfil docente del profesor encargado de impartir esta materia en la escuela. Precisamente, estos dos últimos tópicos fueron tratados a través de una situación hipotética y una historia irreal. En cuanto al lugar en el que una persona debe formarse cívicamente, se informó a los participantes que se había tenido un encuentro casual con varias madres a la salida del colegio. Durante esta cita, las madres habían comunicado al investigador su opinión acerca de esta asignatura, la cual consideraban que no debía impartirse en las escuelas sino en el hogar, por ser un asunto concomitante a la ética privada, y por ende, responsabilidad única de los padres. Es decir, de la familia. En este sentido, se preguntó si estaban de acuerdo con el veredicto materno y por qué.

Asimismo, es necesario puntualizar que la pregunta relativa al conocimiento de esta asignatura –¿Qué es Educación para la ciudadanía?– aún cuando se formuló en los dos momentos de la investigación, esta cuestión será presentada en el capítulo 10 – bajo la membresía “Educación para la ciudadanía: ideas previas– como un tema único al primer momento de indagación. Ahora bien, la información aportada por los adolescentes respecto a esta demanda en la segunda ola no ha sido obviada. Lejos de serlo, se ha tenido en cuenta para completar los análisis de las preguntas siguientes.

---

<sup>9</sup> Para este trabajo, se han analizado todas las preguntas del guión a excepción de una incluida en la primera parte de este. La misma versa sobre la evolución de la ciudadanía. Por ello, esta no se citará en la descripción que hagamos en este apartado sobre el contenido de las preguntas y temas que componen esta parte del guión.

El segundo grupo absorbe las preguntas relativas a su implementación –estilo de enseñanza, evaluación y temas abordados durante la instrucción– el gusto generado hacia la materia y su opinión acerca de la idoneidad de su carácter prescriptivo.

#### 8.3.4. Estudio piloto

Antes de llevar a cabo el estudio original, se realizó un estudio piloto en el que participaron diez adolescentes. Este pilotaje se efectuó con el objetivo de explorar la viabilidad del instrumento diseñado.

Este estudio inicial se desarrolló siguiendo el método clínico propuesto por Piaget en el que un primer guión de la entrevista se puso a prueba de manera tentativa. Esta investigación previa nos ayudó a delimitar los temas a tratar, así como a ajustar el orden de presentación de las preguntas a abordar. También nos sirvió para mejorar la redacción de los supuestos que introduciríamos durante la conversación. En este caso en concreto, la historia relativa a la imagen del profesor de Educación para la ciudadanía y el encuentro ficticio con las madres a la salida del colegio.

Asimismo, se descubrió que, en el caso de la historia del profesor de Ciudadanía, la presentación por escrito de la misma, en una tarjeta, junto con una lectura compartida –por parte del entrevistador en voz en voz alta y por parte del entrevistado en voz baja de manera simultánea– facilitaba su comprensión y posterior discusión. Luego, el investigador comenzaba entregando la tarjeta con la historia redactada, la cual depositaba frente al interlocutor para que pudiese recurrir a ella durante todo el tiempo que durase el diálogo sobre ese tópico. Consecuentemente, este *modus operandi* fue el que se siguió en el estudio definitivo.

Fruto de este estudio, se realizaron una serie de pequeños arreglos al material –principalmente en su redacción– hasta crear el guión definitivo. Igualmente, se pidió a los participantes que valorasen la forma en que las preguntas habían sido formuladas en aras a alcanzar una mejor comprensión por parte del interlocutor.

Además, se ejecutó un primer análisis a partir de la creación de categorías provisionales sobre algunos de los aspectos indagados que dio lugar a una primera aproximación acerca de las ideas y actitudes de los adolescentes en torno a la ciudadanía en su máxima expresión.

El análisis preliminar de los datos nos mostró que tanto las situaciones como las preguntas planteadas posibilitan la obtención de información pertinente de acuerdo a los objetivos propuestos.



### 8.3.5. Procedimiento

Este estudio se inició con una búsqueda de dos escuelas que, estando ubicadas en la ciudad de Santander, contasen con la etapa de Educación Secundaria entre sus enseñanzas. La razón: acceder a la población objeto de nuestra indagación, *id est*, adolescentes. Las escuelas debían, además, cumplir un requisito más: tener una titularidad e ideario religioso diferente. En este sentido, se decantó por seleccionar una escuela pública o instituto de Educación Secundaria y una escuela concertada de carácter religioso.

Tanteados los posibles centros que podrían formar parte de nuestra investigación, el autor de este trabajo se personó en los mismos para solicitar su colaboración. Para ello, mantuvo sendas reuniones con el Equipo Directivo de ambos centros. En ellas explicó detalladamente el objetivo y la forma en que iba a discurrir su investigación. Asimismo, entregó en mano al director, en el caso de la escuela concertada, y al jefe de estudios, en el caso de la escuela pública, una carta en la que resumía el motivo de su visita, y a la vez, rogaba su colaboración.

Una vez valorada su solicitud, ambas escuelas se comunicaron con el experimentador informándole de su aceptación.

Este pensó que resultaría beneficioso propiciar un contacto previo con los adolescentes que serían objeto de su investigación. El encuentro tendría una doble finalidad: familiarizarse con el investigador y animar la participación. De este modo, aprovechando la hora de tutoría o en su defecto los minutos de otra área curricular, el investigador se presentó a cada uno de los grupos de 2º ESO con que contaba cada centro. Durante la cita, el autor de este trabajo explicó a los adolescentes en qué consistía su investigación así como su participación. Igualmente, recalcó que precisaba no solo de su consentimiento, sino también del de sus padres por ser menores de edad. Además, el encuentro permitió que los alumnos pudiesen despejar cuantas dudas tuviesen acerca del método y su contenido. También generó un espacio de ruegos y preguntas. En él, los alumnos pudieron dar respuesta a otras curiosidades que el investigador no había expuesto en torno a la investigación. Finalmente, se entregó a cada estudiante una carta –dirigida a sus padres o tutores legales– en la que se pedía su autorización para contar con su participación. En la misma se explicaba el propósito del trabajo y se avisaba de la seguridad y confidencialidad que amparaba al participante durante todo el proceso de indagación. Asimismo, se aportó información de contacto de los responsables de la investigación. Sobre todo, pensando en que alguno de los progenitores o tutores necesitase que se le aclarase algún aspecto vinculado al contenido del estudio y su aplicación. En este sentido, se dejó un teléfono y dirección de contacto. Si bien, en este último caso, solo

se aportó el segundo. Así, se convino con los tutores que los estudiantes tenían un plazo de unos diez días aproximadamente para entregar signada la carta a su tutor académico indicando la decisión parental final. En el caso de que el alumno estuviese de acuerdo en participar, y su padre lo permitiese, ambos debían dejar constancia de ello rubricando el documento. Por el contrario, si un padre no quería que su hijo formase parte de la investigación debía indicarlo igualmente y firmar la circular (*véase a ver Anexo 4. Consentimiento informado, carta a los padres*).

Una vez devueltas todas las circulares, el investigador se volvió a reunir, con los tutores, o el Equipo Directivo que las custodiaba, para ver con qué muestra contaba. En los casos en los que fue posible, por exceso de solicitudes, se efectuó una selección al azar de los participantes. Si bien, esto únicamente ocurrió en la escuela concertada. En la escuela pública el número de candidatos fue exactamente el mismo al requerido. A la semana siguiente, se procedió a la realización de las entrevistas con cada uno de los participantes.

Dos años más tarde se repitió la misma operación. El investigador se personó en los dos centros que habían formado parte de su primera incursión. En la escuela pública volvió a reunirse con el Equipo Directivo. Concretamente, con el jefe de estudios. Como ya sucediera en su día, este fue quien, una vez más, medió para que el investigador pudiera volver a poner en marcha su investigación. Tal y como hicieramos dos años antes, acompañamos nuestra visita con una carta explicativa signada.

En la escuela concertada, el primer contacto –en esta segunda ola– se tuvo con el orientador, dada la buena relación que se fraguó durante la primera ola de investigación. También porque el Equipo Directivo había cambiado. En este sentido, se pensó que contar con el apoyo del orientador sería beneficioso para poder acceder nuevamente al centro. Justamente, fue el orientador el encargado de organizar una reunión conjunta con el director. En ella intervino tanto el orientador como el propio investigador. Durante el encuentro, el investigador explicó al director el propósito de su estudio, el cual había iniciado dos años atrás, detallando el cómo este se había implementado y lo que necesitaba para terminarlo. También se aportó una carta en la que se hacía constar el objetivo y tema de nuestro estudio, junto con una breve explicación del procedimiento que llevaríamos a cabo. Esta entrevista, auspiciada por el orientador, propició que el centro, en nombre del director, accediese a volver a participar en nuestra investigación.

Después de contar con el parabién de ambas escuelas, el investigador entregó al Equipo Directivo de la escuela pública y al orientador de la escuela concertada una lista con los alumnos que habían participado en la exploración inicial y a los que deseaba volver a entrevistar. Días más tarde ambas instituciones nos informaron de la

presencia y ausencia de dichos estudiantes en sus centros. Aquellos que no estaban matriculados en el segundo momento de indagación no continuaron con la investigación. En este sentido, no se proporcionó información muy precisa acerca de su paradero.

Una vez que se comprobó en qué curso y grupo se encontraban cada uno de los estudiantes, el investigador aprovechó la hora de tutoría para volver a presentarse y solicitar de nuevo su colaboración. Durante la visita, el experimentador comunicó a los adolescentes que el procedimiento de indagación iba a ser el mismo que en el momento anterior, formulándoles las mismas preguntas junto con otras nuevas. Para ello, emplearía como método de recogida la entrevista. En este sentido, todos los adolescentes que participaron en la primera ola, y que aún permanecían en la escuela, estuvieron de acuerdo en volver a participar.

Posteriormente, se procedió a la realización de las entrevistas. Todas y cada una de las entrevistas, tanto en la primera ola como en la segunda, fueron realizadas por el propio investigador. Las entrevistas, que tuvieron una media de cuarenta y tres minutos de duración, se iniciaron con una breve conversación informal que no fue grabada. Esta charla inaugural se fraguó con el propósito de generar un ambiente confortable que invitase al interlocutor a conversar de manera tranquila y sosegada. En este coloquio nos sirvió también para que el participante comprendiera que la entrevista no era un examen en el que tuviese que dar respuestas correctas, sino que se trataba de conocer simplemente cómo pensaba. Igualmente, le advertimos que todo lo que allí dijera iba a ser estrictamente confidencial y que por tanto, nadie del centro iba a saber nada de lo que allí dijera.

Las entrevistas se llevaron a cabo en una sala tranquila que cada centro, voluntariamente, dispuso para dicha tarea. Todas se hicieron siempre en horario lectivo. Por lo general, se usó la hora de tutoría o en su defecto la de estudio, para no entorpecer el funcionamiento normal de las clases. En casos excepcionales, se empleó el espacio de otra asignatura, cuando el profesor estuvo de acuerdo en cederla al investigador. Las entrevistas fueron grabadas íntegramente a través de un dispositivo electrónico. Concluidas todas las entrevistas, el experimentador pasó a su transcripción. La transcripción literal de las mismas, también la efectuó, el propio investigador.

Las entrevistas se ejecutaron individualmente con cada adolescente siguiendo el método clínico-crítico piagetiano (Piaget, 1926; Castoria, Lenzi y Fernández, 1984; Delval, 2001). Como ya apuntáramos en el capítulo 2, el método consiste en un movimiento dialéctico a través del cual se intenta acceder al pensamiento del entrevistado por medio de una serie de preguntas, previamente establecidas, que se

van ampliando con otras con el objetivo de reformular, verificar o aclarar la información aportada por el interlocutor.

Obviamente, el método requiere un entrenamiento previo. En este sentido, el investigador contaba con formación académica específica respecto a esta metodología. Asimismo, disponía de experiencia práctica suficiente para su puesta en marcha. Sobre todo, con adolescentes en el campo del conocimiento social.

Se trata de un método laborioso, lento y requiere mucho tiempo. También mucha paciencia. Pese a esto, nos parece la alternativa más adecuada a las pruebas estandarizadas que solo requieren lápiz y papel. Sobre todo, por la posibilidad de ahondar en el pensamiento del sujeto. Sin embargo, el método también entraña algunos riesgos. La sombra de la sugerencia es uno de los escollos que siempre planea, la cual suele ir unida a la merma en la demanda de información por miedo a caer en esta trampa.

En el momento en el que estuvieron todas las entrevistas transcritas el investigador regresó a los centros para intercambiar impresiones con los participantes y aquellos que quisiesen, pudiesen leer su entrevista. Además, en la primera ola este encuentro sirvió para completar algunos datos que quedaron incompletos con el fin de facilitar el análisis posterior.

Por último, el investigador entregó en mano, a cada estudiante, una carta de agradecimiento y un pequeño obsequio. Concretamente, lo hizo el día que fijó el Equipo Directivo de cada centro. La carta y el obsequio fueron los mismos en los dos momentos. Los participantes que, por razones personales, no pudieron asistir a la reunión recogieron su carta y obsequio posteriormente. Su tutor académico o algún miembro del Equipo Directivo se hizo responsable de entregar al alumno dicha atención. El Equipo Directivo, así como los tutores de los alumnos participantes y los profesores que cedieron su tiempo para la realización de las entrevistas, igualmente recibieron un detalle y una carta de agradecimiento en cada momento de la investigación. Al mismo tiempo, el investigador se comprometió a la devolución de los resultados una vez fuesen presentados formalmente ante el tribunal de tesis.

### 8.3.6. Codificación y fiabilidad

Las respuestas de los adolescentes se sometieron a un análisis cualitativo partiendo de las categorías de respuesta encontradas en el Estudio I. Para la nueva pregunta se buscaron categorías de respuesta que capturasen el significado dado por el adolescente al tópico indagado. Asimismo, categorías de respuesta inéditas fueron detectadas a las preguntas anteriormente estudiadas.

A posteriori, se clasificaron cada una de las respuestas de los participantes en las categorías previamente establecidas en función de su contenido.

Con el objetivo de evaluar la fiabilidad de nuestra categorización se efectuó un análisis interjueces en el que participaron dos evaluadores ciegos: una Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación y un Doctor en Psicología Básica con experiencia en este tipo de estudios. Antes de efectuar la evaluación se les instruyó en el significado concreto de cada categoría. En este sentido, matizar que todas las categorías de respuesta fueron examinadas a excepción de tres áreas: los países en los que la esclavitud está presente y los derechos y deberes concretos que posee un ciudadano. El motivo por el cual estas categorías no fueron sujetas a evaluación externa fue su presunto carácter objetivo. Es decir, si se citaba un derecho, deber o país determinado. Este hecho nos llevó a considerar que no era excesivamente necesario recurrir a la interpretación de un tercero perito.

Para la primera parte de la entrevista, ligada a la ciudadanía, se seleccionaron dieciocho entrevistas al azar (32.14% del total) balanceadas en función de la edad, el género y el tipo de centro. El grado de acuerdo entre los dos evaluadores se midió a través del estadístico Kappa de Cohen (*véase* Anexo 11, tabla A.10, con los coeficientes para cada una de las categorías y elementos estudiados).

Para la segunda parte de la entrevista, vinculada a la asignatura de Educación para la ciudadanía, se escogieron aleatoriamente dieciocho entrevistas atendiendo a la edad, el género y tipo de escuela a la que asistían los participantes (32.14% del total). Esto para las preguntas comunes a los dos momentos de indagación. Para las preguntas exclusivas al momento II se escogieron nueve entrevistas siguiendo los criterios de género y centro escolar (32.14% de los participantes del momento II). No obstante, para dos preguntas se amplió el análisis. Justamente, para aquellas relativas al estilo de enseñanza y evaluación. En estos dos casos se examinaron un total de catorce entrevistas (50% del total de participantes en el momento II). El grado de acuerdo entre los dos evaluadores se midió a través del estadístico Kappa de Cohen (*véase* Anexo 11, tabla A.11, con los coeficientes para cada una de las categorías y elementos estudiados).

### 8.3.7. Análisis de resultados

Los resultados que vamos a presentar en los dos capítulos siguientes responden a un doble análisis: un análisis de carácter cualitativo y otro de carácter cuantitativo.

Estos análisis corresponden a un total de 28 sujetos ( $n= 28$ ) que es la muestra total con la que finalmente contamos.

En primer lugar, efectuamos un análisis cualitativo atendiendo al contenido de las respuestas de los participantes en función de las categorías y niveles de comprensión formulados previamente. Es decir, en el Estudio I. Este análisis dio cuenta de la coincidencia de nuestros datos con los resultados hallados en el estudio precedente. No obstante, se apreciaron nuevas conexiones ligadas a la edad, así como al género y el centro escolar. Asimismo, esta revisión inicial nos permitió descubrir nuevas categorías, relacionadas con la ciudadanía y la Educación para la ciudadanía, derivadas del razonamiento adolescente en torno a estas dos áreas temáticas.

Una vez estructurados todos los datos de tipo cualitativo, procedimos al análisis estadístico de los mismos. Para ello, nos servimos del programa informático SPSS. A este respecto, los resultados fueron analizados usando estadísticos no paramétricos. En concreto, Chi-cuadrado y McNemar. Exactamente, aplicamos pruebas de Chi-cuadrado para detectar posibles diferencias en función del género y el centro escolar. Por otro lado, utilizamos McNemar para destapar aquellas diferencias significativas vinculadas con la edad de nuestros participantes. En este sentido, cabe puntualizar que dado el tamaño muestral, junto con los avances en el desarrollo cognitivo –que supone un avance en las concepciones– y la experiencia de haber cursado la asignatura de Educación para la ciudadanía, ha hecho que en algunas cuestiones analizadas –o categorías– el programa informático no nos haya devuelto el valor del estadístico ( $\chi^2_{MN}$ ) pero sí el de  $p$ , informándonos en cuanto a la significatividad en relación a la edad. Sin embargo, en otros casos no se ha podido calcular porque, en alguno de los dos momentos de la entrevista, no había ningún participante en esa categoría o nivel. Por ejemplo, en el capítulo 9 su primer epígrafe da cuenta de ello. Como veremos, en el segundo momento –al inicio de la adolescencia tardía– no hay ningún adolescente que conciba al ciudadano como un simple habitante que coexiste con más personas (Nivel I) sino que la mayoría lo entiende como un individuo sujeto al ordenamiento legal (Nivel II) o como un sujeto con derechos y deberes (Nivel III). Así, que ciertos niveles se queden vacantes es un impedimento para aplicar la prueba de McNeamer. Igualmente, cuando aparecen categorías nuevas, como el derecho a la libertad de culto que únicamente es nombrado en el segundo momento, o cuando ciertos aspectos no se citan en el segundo momento, como por ejemplo –siguiendo con el tema de los derechos– el derecho al agua. En estos casos, se hará una mera descripción de los resultados en la sección correspondiente o bien ya, en el capítulo 11 cuando discutamos nuestros hallazgos.

Paralelamente, llevamos a cabo análisis de varianza (F) para ahondar en el estudio de los derechos y deberes. Igualmente, aplicamos pruebas T respecto a este tópico.

A diferencia del Estudio I, no se ha efectuado ningún análisis en el que las variables independientes estuviesen en interacción. Justamente, por el tamaño muestral. Por la

misma razón, tampoco hemos aislado la muestra, de acuerdo al género o al tipo de centro, para explorar los cambios en función de la edad, salvo en el capítulo 10 cuando se habla de la ‘utilidad’. Excepcionalmente, se realizaron dos interacciones: entre el género y la edad y el tipo de escuela y la edad. Esto se hizo en relación al conocimiento del número de derechos y deberes consabidos por los adolescentes. Asimismo, como ya hiciéramos en el Estudio I, solo nos detendremos en las diferencias significativas encontradas.

Por último, cabe precisar que –tal y como hiciéramos en el estudio inicial– todos los capítulos siguientes arrancan con un análisis cualitativo previo de las respuestas de los participantes acerca de cada tema indagado. Las mismas se han estructurado en niveles de complejidad creciente o categorías de respuesta. Este análisis se acompaña, *a posteriori*, de una distribución de los participantes en esos niveles o categorías, señalando –cuando se han detectado– las diferencias ligadas al curso, el género y tipo de centro. En los casos en los que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas no se mencionarán. Igualmente, es necesario indicar que se usarán los términos “IES” y “Colegio” para referirnos a los dos tipos de escuelas seleccionadas.





## Capítulo 9. Ciudadanía

En este capítulo, retomamos el estudio de la ciudadanía a través del análisis de su figura, el ciudadano, sus componentes jurídicos –derechos y deberes–, su origen y determinantes. Como ya hiciéramos anteriormente, indagaremos acerca de las concepciones en torno a la esclavitud como una fórmula que desvirtúa la ciudadanía. En este sentido, las preguntas a las que intentamos dar respuesta son las mismas que expusimos en el capítulo 3. Concretamente, estas tienen que ver con la idea de ciudadano y de esclavo, las diferencias entre ambos elementos, el origen de la ciudadanía, la presencia de la esclavitud en la actualidad y los factores que determinan que a un individuo no pueda llamársele ciudadano. Asimismo, preguntamos a los adolescentes acerca de los derechos y deberes que tiene un ciudadano, aspecto que se contempló también en el estudio inicial. En este caso, en el capítulo 4 de este documento. Los resultados recogidos en esta sección nos permitirán ratificar la información empírica preliminar y arrojar más luz en torno a esta cuestión.

### 9.1. El ciudadano

Las concepciones de los adolescentes, entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía, se mueven en tres niveles.

#### **Nivel I.** Individuo residente

El ciudadano es una persona que vive en un lugar. Generalmente, la ciudad. Sin embargo, esta condición de morador puede superar los límites territoriales –de carácter físico y local– que marca la ciudad. Su ubicación puede trascender dichas fronteras, extendiéndose hacia otras unidades mayores: la nación o el mismo mundo entero. Es decir, no solo es ciudadano aquel que habita en un municipio o localidad, sino cualquier ser humano que pise la Tierra. De este modo, la adscripción a un territorio puede entenderse en un sentido restringido, de ámbito municipal o comarcal –la ciudad– o global, como es el mundo entero.

Sea cual fuere este espacio geográfico –la ciudad, el país o la Tierra–, el ciudadano es una persona que coexiste en colectividad. El individuo, dentro de la comunidad en la que reside, se relaciona e interactúa con los demás. No obstante, estos intercambios personales no están regulados por ningún código jurídico o moral. Un aspecto que ningún adolescente consideró. Se trata de meras interacciones sociales, en un clima

de armonía y fraternidad. Por ello, el ciudadano es un ser social, dotado de capacidad para relacionarse con el resto de miembros de su comunidad. Igualmente, dispone de una serie de aptitudes que le confieren el poder de desarrollarse profesionalmente. En efecto, el ciudadano es una persona con capacidad para trabajar y transformar la realidad. Asimismo, el ciudadano dispone de una libertad natural, lo cual le permite moverse a su antojo en la sociedad. También se presupone un criterio biológico en su definición. Ciudadanos somos todos, independientemente de nuestra edad y género. De ahí que la ciudadanía implique inclusividad.

**Pedro (13;7)** [IES]: “-¿Qué es un ciudadano? *Una persona que vive en la ciudad.*  
-Una persona que vive en la ciudad. -¿Se te ocurre algo más de lo que pueda ser un ciudadano? *No sé.*”

**Victoria (13;8)** [Colegio]: “-¿Qué es un ciudadano? *Los que viven en la ciudad.*  
-¿Quiénes son los que viven en la ciudad? *Pues los que trabajan también, los que viven, van a comprar. No sé.*”

## **Nivel II.** Individuo cívico

El ciudadano es una persona sujeta a una serie de preceptos jurídicos y morales. Se trata de un ciudadano consciente de sus obligaciones para con la comunidad y su colectividad. Se habla de un ciudadano sensible acerca de cuestiones sociales, como el medio ambiente o el bienestar de los demás. Su comportamiento refleja ciertos valores que dan cuenta de ello. Precisamente, la tolerancia y la solidaridad son dos principios éticos que practica con asiduidad. En efecto, el ciudadano es una persona que respeta y ayuda al resto de conciudadanos que viven en su comunidad. Empero, no solo a ellos, sino que su respeto se extiende al resto de componentes –no humanos y materiales– que integran el contexto físico en el que vive.

Igualmente, ser ciudadano conlleva una constrictión legal, derivada de su pertenencia a la sociedad en la que habita. Ahora, la ciudad no es un mero complejo ecológico de carácter urbano, sino un entorno jurisdiccional con leyes positivas que regulan su conducta. Unas normas jurídicas que le exigen o le prohíben determinadas acciones. Sin perder su libertad original, cualidad que aún posee, su accionar se ve limitado por el ordenamiento jurídico que impera en su ciudad y, a la vez, en su nación. De este modo, los ciudadanos comparten una serie de deberes legales, dentro del espacio político que los contiene, orientados a mantener una convivencia pacífica y sostenible en la sociedad. Precisamente, esta mención a los deberes o valores es lo que distingue este nivel del anterior.

**Diana (13;7)** [IES]: “-¿Qué es un ciudadano? *Uno que vive en la ciudad, que cumple las normas y eso.* -¿Algo más es un ciudadano? *No.*”

Inmaculada (15;3) [IES]: “-¿Qué es un ciudadano? *Una persona que vive en comunidad con otras muchas en una misma localidad; vive con otras muchas personas, un gran conjunto.* -¿En qué consiste vivir en comunidad? *Pues aprender a respetarse los unos con los otros, respetar las normas, las costumbres, llevarse bien. Sobre todo eso, aprender a respetarse.* -¿Cómo podemos respetar? *Aceptando las costumbres de cada uno, sin prejuicios.* -¿Qué son los prejuicios? *Son opiniones preconcebidas que tú piensas antes de conocer a alguien. Por ejemplo, solo cuando le ves, tú piensas cualquier cosa y puede ser verdad o puede no ser verdad. Y suele pasar, que es totalmente diferente a lo que tú crees.* -¿Algo más que me quieras incluir en lo que es un ciudadano? *No; ahora mismo, no.*”

### **Nivel III. Individuo de iure**

El ciudadano es un sujeto dotado de ciertos derechos y deberes dentro de la sociedad. La comunidad política a la que pertenece es la que le confiere al individuo estas prerrogativas y obligaciones que lo definen jurídicamente. De ahí que el ciudadano, abstractamente considerado, disfrute de un status jurídico basado en el reconocimiento de esos derechos y responsabilidades que individualmente posee.

Esta titularidad legal es independiente a cualquiera de las cualidades particulares que la persona pueda tener. Es decir, todo ser humano, en tanto que persona, tiene la misma capacidad jurídica y, por tanto, dispone de las mismas cargas y privilegios dentro de un mismo territorio normativo. Ser ciudadano significa disfrutar de unos derechos y ejercer unas responsabilidades. Disfrutar de unos derechos civiles –como el sufragio, la vida o la libertad–, económicos, sociales y culturales –como la sanidad, la educación o el trabajo– y cumplir nuestras obligaciones –morales o jurídicas– en nuestra localidad, como son el respeto al entorno y a los demás, el cumplimiento de la ley o la tributación. Aspectos, todos ellos, que denotan una condición y una relación contractual entre el ciudadano y la *civitas*. Por ende, es el reconocimiento formal y jurídico, de los derechos y responsabilidades, el atributo que distingue este nivel de los otros dos.

Gonzalo (16;1) [Colegio]: “-¿Qué es un ciudadano? *Es una persona que tiene sus derechos y unos deberes que cumplir; y es una persona que reside en una ciudad y que está obligado a aceptar las leyes de esa ciudad.* -¿Qué derechos tiene un ciudadano? *A la libertad, a igualdad.* -Un ciudadano tiene derecho a la libertad, a la igualdad. Pero, ¿en qué sentido? *En que todas las personas somos libres.* -¿A qué más crees que podemos tener derecho? *A la propiedad privada, por ejemplo. A trabajar, también.* -Libertad, igualdad, propiedad privada, trabajar... *A la vida.* -A la vida. ¿A qué más crees que podemos tener derecho? *A la justicia.* -¿A qué te refieres con tener derecho a la justicia? *Por ejemplo, si te ocurre una determinada cosa, como, por ejemplo, un problema, y tienes una denuncia o algo, pues siempre tendrás un abogado que te defienda y podrás exculparte y defender tu inocencia, por ejemplo.* -Aparte de esos derechos, ¿se te ocurre algún otro que podamos tener? *A la libertad de escoger la religión que quieras y de opinar.* -Alguno más que se te ocurra. *No.* -Y, ¿qué es un derecho? *Algo que una persona [...] algo que la sociedad le tiene que ayudar a cumplir. No sé.* -¿Qué le tiene que ayudar a cumplir al ciudadano? *No, que le debe.* -Antes me

has dicho que un ciudadano tiene deberes. Y, ¿qué es un deber? *Lo que tienes que hacer al estar en una sociedad.* –¿Qué deberes tienen los ciudadanos? *Respetar las normas y las leyes; respetar a las demás personas.* –¿Qué es respetar a las demás personas? *Comportarnos bien con ellas y no interponerse en su libertad.* –¿Y por respetar las leyes? *No cometer actos que te puedan perjudicar.* –Como, ¿por ejemplo? *Robar cualquier tipo de cosa, como un coche o algo.”*

En el momento I, es decir, en la adolescencia media, el 64.3% de los estudiantes de 13-14 años concibió al ciudadano como un sujeto jurídico, con derechos y deberes – nivel III– frente a un 21.4% que lo vio como un simple morador –nivel I– y un 14.3% como un lugareño atendido a diferentes preceptos normativos y éticos –nivel II– ( $\chi^2_{(2)}=12.286, p<.010$ ).

En el momento II, esto es, al inicio de la adolescencia tardía, el 89.3% de los estudiantes de 15-16 años imaginó al ciudadano a partir de sus atributos jurídicos – nivel III– en oposición a un 10.7% que lo retrató como un individuo subordinado a un código legal y otro, más personal, de carácter moral –nivel II– ( $\chi^2_{(1)}=17.286, p<.001$ ).

Dado que, en el momento II, ninguno de los participantes representó al ciudadano como un mero habitante de la ciudad, quedando el nivel I descargado, no ha sido posible calcular  $\chi^2_{MN}$  en este caso. Luego, es imposible determinar si existen diferencias significativas en función de la edad. Para ello, habría sido necesario que, al menos, uno de los participantes hubiese ocupado este nivel. No obstante, de manera descriptiva, podemos apreciar un cambio en la noción de ciudadano entre los 13-14 años y los 15-16 años. Precisamente, a los 15-16 años son más los estudiantes que se ubican en el nivel III alejándose, de este modo, de concepciones mucho más sencillas y tautológicas propias de los niveles II y I respectivamente.

Tabla 9.1. Concepción de ciudadano [%]

	13-14	15-16
Nivel I	21.4	
Nivel II	14.3	10.7
Nivel III	64.3	89.3
N	28	28

Por otro lado, encontramos diferencias significativas respecto al género en el momento II. Exactamente, todos los alumnos varones de 15-16 años se situaron en el nivel III en contraposición a un 76.9% de las alumnas de 15-16 años que se emplazó en este mismo nivel ( $\chi^2_{(1)}=3.877, p<.050$ ).

## 9.2. El esclavo

La concepción de los adolescentes respecto a qué es un esclavo se articula en torno a tres niveles.

### **Nivel I.** Individuo enajenado

Un esclavo es una persona a la que se le priva de su libertad, quedando totalmente inerme e indefenso ante el poder de otro. Este, que se presupone jerárquicamente superior, ejercerá un poder absoluto sobre aquel a quien domina. Una relación de sometimiento en la que el esclavo pierde cualquier atisbo de autonomía personal. De este modo, la persona queda sujeta al *dominium* de otra, lo que le confiere al segundo un papel de autoridad sobre el primero.

La única jurisdicción a la que debe dar respuesta es aquella que deviene del individuo que lo esclaviza. Incluso, puede llegar a ser de su propiedad. Es pues, bajo esta condición, cuando el esclavo adopta un papel de siervo y el otro de dueño. De ahí que la posibilidad de que el primero vuelva a alcanzar su libertad original dependa, única y exclusivamente, de la voluntad de su amo o señor.

El esclavo siempre es utilizado como fuerza de trabajo. Además, sus servicios pueden llegar a no ser recompensados, recibiendo meramente comida –o pan y agua– por su actividad productiva.

Este escenario –marcado por la obediencia, la dependencia y el control– impide al esclavo hacer nada sin el consentimiento de su señor. Se genera, por tanto, un modelo de sumisión que obtura su capacidad de movimiento y decisión. Siempre sometido a los intereses de un tercero, que le ordena constantemente lo que tiene que hacer, nunca encuentra un espacio para hacer lo que realmente desea.

**Marta (13;11)** [Colegio]: “–¿Qué es un esclavo? *Alguien que está a cargo de otra persona, que es al que pertenece, y tiene que servirle, y le tiene que hacer todo lo que el otro le obligue.* –¿Hay diferencias entre un esclavo y un ciudadano? *Sí. Porque el ciudadano es libre de todo lo que hace y el esclavo, no. Al esclavo le obligan y él no puede decidir.* –¿Quién decide por él? *La persona a la que está atado, por así decirlo.*”

**Carlos (15;5)** [IES]: “–¿Qué es un esclavo? *Una persona que está a cargo de otra persona, que tiene un amo, por así decirlo.* –Y ese amo, ¿en qué se diferencia del esclavo? *Pues que es libre.* –El amo, ¿para qué cogerá esclavos? *Para que le sirvan a él.* –¿Qué cosas le pueden hacer los esclavos? *El campo, cosas de esas que se hacían antes.* –¿Qué cosas son esas? *El campo, las tareas del hogar y nada más.* –¿Qué labores desempeñaban en el campo? *Pues plantar, lo que se hace en el campo, arar, todo eso.* –¿Y en la casa? *Limpiarla y hacer la comida.* –A esa gente, ¿por qué se la puede considerar un esclavo? *Porque está a cargo de otra persona.* –¿Hay diferencias entre un esclavo y un ciudadano? *Muchas.* –Cuéntame. *Pues un esclavo depende del otro, ya lo he dicho, y un ciudadano no depende de nadie, es libre.* –¿Puede haber alguna diferencia más entre un esclavo y un ciudadano? *Pues sí. Un ciudadano es pobre, pero tampoco son todos pobres, y un esclavo son todos; y un ciudadano no son todos.* –Explicame eso de

que un esclavo depende de otra persona y un ciudadano es libre. *Pues un esclavo trabaja para alguien y un ciudadano solo tiene que seguir lo de antes, las normas.* –¿Y un ciudadano no trabaja para nadie? *O sea, sí, pero es diferente.* –¿En qué se diferencia? *Cuéntame. Pues que los ciudadanos tienen libertad y los esclavos, no; están todo el día trabajando.* –Explicame en qué consiste la libertad del ciudadano. *A ver, trabaja unas horas pero luego ya es libre.* –¿Y el esclavo? *El esclavo trabaja siempre.* –¿En qué trabaja el esclavo? *En el campo, la casa y todo eso.”*

## **Nivel II.** Individuo objeto

El esclavo es una persona a la que se le ha desposeído de su libertad natural. Privado por completo de su independencia, su condición humana también se ha visto mutilada. Su valor como persona, digna de aprecio y respeto, ha quedado totalmente negado por su señor. Sometido a un sinfín de prácticas indecorosas, como privaciones y violaciones, se convierte en la víctima perfecta de las pasiones más bajas y crueles de su jefe u opresor.

En este nivel, a diferencia del anterior, se atribuye al amo, patrón o señor un papel de agresor o verdugo, el cual lleva a cabo una variedad de acciones, moralmente indeseables, durante el transcurso de su relación. Estas acciones, que atentan contra la integridad y el propio bienestar del esclavo, se tornan –la mayoría de las veces– en abusos. También son la forma que adoptan los castigos, en muchos casos, fortuitos. Concretamente, estos actos van desde el maltrato físico –golpes u otras agresiones mayores– hasta el psicológico –como insultos y amenazas–, ocasionando graves daños personales al esclavo. Estas acciones, que se llevan a cabo sin que el esclavo oponga ningún tipo de resistencia, pueden llegar hasta tal intensidad que el ejecutor –si así lo desea– puede acabar con la vida de su oprimido.

Consecuentemente, el esclavo queda cosificado hasta tal punto de verse reducido a un mero elemento fútil. De ahí que su único interés que se tenga en él, derive de su presunta eficacia como herramienta productiva.

Por ende, los adolescentes de este nivel piensan que se establece una relación completamente inmoral, sin ninguna inclinación sensible o afectiva hacia el esclavo. Su figura queda reducida a un mero despojo humano. Además, las circunstancias deplorables que envuelven este vínculo laboral –tales como la higiene, los tiempos de trabajo o la seguridad– vulneran, una vez más, su condición humana desde el punto de vista ético.

*Eugenia (15;11) [Colegio]: “–¿Qué es un esclavo? Es aquella persona que está sometida a hacer algo que él no ha elegido, o sea, que no ha tenido la libertad para elegir, sino que le han obligado y él no puede decir que no; a él le dicen que tiene que hacer eso y él está obligado a hacerlo porque, si no, le pueden torturar, le acaban haciendo daño, tanto psicológico como físico, si no lo hace.* –¿Cómo sería hacerle daño físico? *Pues*

*maltratándola, pegándola. Por ejemplo, las mujeres que las chantajejan en cierto modo, que las dicen: «Si tú dices algo», les pegan. Así, un poco de chantajeo y pegándolas. –¿Cómo es el maltrato o daño psicológico? Insultándola, haciéndole pensar que es menos de lo que en realidad es, menospreciándola. –¿Qué cosas hacen los esclavos? Depende qué tipo de esclavos. Por ejemplo, en los países tercermundistas hay muchos, niños o ya mayores, que les hacen trabajar haciendo trabajos sin darles casi nada a cambio, les dan muy poco, y no son dignos para que los haga una persona, son muy difíciles. Luego, por ejemplo, en otros países más desarrollados, hay esclavitud de gente que trae a personas de países tercermundistas, les engaña, les dice que les va a dar aquí una vida mucho mejor y en realidad les pone aquí a trabajar, encerrados en cualquier sitio, casi sin comer, no les da casi dinero, encerrados todo el día. –A esos que traen engañados de fuera, ¿en qué les mandan trabajar? Por ejemplo en talleres. En un taller les encierran a todos y allí tienen que hacer algún tipo de producto. Incluso a algunas mujeres les engañan y les ponen en la prostitución. –¿Hay diferencias entre un esclavo y un ciudadano? Sí. –¿Qué diferencias hay? Yo creo que un esclavo está obligado a hacer algo que él no quiere, pero un ciudadano puede elegir, tiene libertad para elegir lo que a él le parece mejor, lo que él quiere. En cambio, un esclavo puede ser que sí, que sea un ciudadano porque vive, se puede relacionar con la gente, pero en el fondo le tienen sometido a hacer algo que él no quiere y no tiene libertad alguna. –¿Qué es someter a alguien? Explicámelo. Pues obligarle a hacer algo. –Obligarle a hacer, ¿qué cosas? Trabajar en el sitio donde vaya a esclavizarle. También, en cierto modo, no decir que le están esclavizando, todo eso. –¿Puede haber alguna diferencia más entre un esclavo y un ciudadano? Un esclavo no tiene libertad, pero es que, además, es como que alguien le conduce a hacer las cosas. En cambio, un ciudadano, aunque en algunas ocasiones le manden hacer algo, él, al fin y al cabo, puede tener la última palabra y decir: «¡No quiero!», pero un esclavo tiene alguien detrás que le está diciendo: «Tienes que hacer esto, esto y esto» y si no lo hace, pues luego habrá alguna consecuencia. –¿Qué consecuencias puede haber si no hace caso a lo que le dicen? O que le echen, entonces sería todavía peor, porque, aunque esté esclavizado, por lo menos tiene algún sitio donde trabajar y que le aporte algo de dinero; o maltrato, o no sé. –Maltrato, ¿de qué tipo? Sobre todo, en los países subdesarrollados, yo creo que maltrato físico, de pegar y eso. Luego ya, bueno, aquí la gente que viene de otros países, yo creo que también algo de maltrato físico también hay, pero yo creo que es más psicológico: insultos y menospreciar.»*

### **Nivel III. Individuo de facto**

El esclavo es un sujeto al que se le niegan sus derechos fundamentales. Despojado de su libertad original, y constantemente menospreciado, ahora sus derechos –como ser humano– también le son usurpados. Su señor –amo, patrón o captor–, individualmente, o bien bajo el amparo del ordenamiento jurídico de su nación, es la figura que tiene potestad, junto con los poderes públicos estatales, de anular los derechos individuales. De este modo, varios derechos civiles –como la vida o la libertad de expresión– y sociales –como la sanidad o la alimentación– le son conculcados. De este modo, los derechos pierden su carácter inalienable.

En este nivel, el esclavo es un sujeto que carece de derechos, pero que sigue conservando sus deberes dentro del ámbito de trabajo. Sin embargo, algunos adolescentes suponen –desde un punto de vista iusnaturalista– su conservación

interna, aunque no efectiva, al no ser reconocidos por los órganos institucionales y los agentes personales.

Por ende, el esclavo se imagina como un sujeto cercenado jurídicamente. Precisamente, por verse desposeído de sus derechos naturales, una identificación que diferencia a los adolescentes ubicados en este nivel de los clasificados en los clasificados en los dos niveles anteriores. No obstante, dos características son comunes al nivel II: la ausencia de la libertad y el trato inhumano.

Agustín (16;1) [IES]: “¿Qué es un esclavo? *Es alguien que no tiene derechos, pero sí deberes; que una persona le posee y le dice lo que tiene que hacer y no puede oponerse ni nada, tiene que hacer lo que él diga.* ¿Qué cosas le puede mandar hacer? *Por ejemplo, que limpie algo, que tire algo o que le dé algo.* ¿Quién es el que le posee? *El que le posee es una persona que le ha comprado o algo, pero que no está bien hecho.* ¿Por qué no está bien hecho? *Porque toda persona tiene una libertad y no debería poseerla otra.* ¿El esclavo tiene libertad? *No, pero debería.* ¿Qué cosas le pueden mandar hacer al esclavo? *Por ejemplo, le pueden mandar hacer una casa, limpiarla, ordenarla, y desempeñar todas las tareas que hay dentro.* ¿Qué derechos le quitan al esclavo? *Pues la libertad de expresión, el derecho a una vivienda digna, porque les pueden tener en cualquier sitio.* ¿Qué es la libertad de expresión? *Pues la libertad de decir lo que tú piensas.* Me has dicho que el esclavo no tiene derecho a una vivienda digna. Entonces, ¿dónde vive el esclavo? *Vive en unas condiciones pésimas porque vive donde le diga el dueño, por decirlo de alguna manera, y come lo que le den.* ¿Y dónde suele vivir? *Pues pesebres y cosas así.* ¿Qué es un pesebre? *Un pesebre es donde viven los animales; o sea, le tratan como un animal.* ¿Y cómo es tratar a una persona como un animal? Explícamelo. *Tratarla mal, o sea, como atándola; como diciendo: «Tú vienes donde yo te diga y si no lo haces, pues te castigo de alguna manera». Por ejemplo, físicamente; o dejándole sin comer; o haciéndole cualquier cosa.* ¿Cómo le puede castigar físicamente? Cuéntame. *Pues pegándole o haciéndole algo de eso.* ¿Hay diferencias entre un esclavo y un ciudadano? *Sí, muchas.* Cuéntame las diferencias que hay. *El esclavo, como he dicho antes, no tiene ningún derecho y el ciudadano, sí. El ciudadano se puede expresar libremente sin que nadie le diga nada, y el esclavo, si expresa lo que él piensa, y no es lo que piensa su dueño, puede ser castigado.* ¿Puede haber alguna diferencia más entre un esclavo y un ciudadano? *Que los esclavos no tienen derechos.*”

En el momento I, es decir, en la adolescencia media, el 53.6% de los estudiantes de 13-14 años describió al esclavo como un sujeto desposeído de sus derechos –nivel III–, frente a un 35.7% que lo retrató como una persona falta de libertad –nivel I– y un 10.7% como un individuo cautivo y maltratado –nivel II– ( $\chi^2_{(2)} = 7.786, p < .050$ ).

En el momento II, esto es, al inicio de la adolescencia tardía, el 82.1% de los estudiantes de 15-16 años concibió al esclavo como un individuo desprovisto de derechos –nivel III–, en comparación a un 10.7% que lo percibió como un individuo objeto –nivel II– y un 7.1% como un ser humano al que le han arrebatado su libertad –nivel I– ( $\chi^2_{(2)} = 30.071, p < .001$ ).

En este sentido, encontramos diferencias significativas en virtud de la edad. Mientras que a los 13-14 años el 53.1% de los estudiantes se ubicó en un nivel III y un 35.7%



en un nivel I, a los 15-16 años el 82.7% se emplazó en el nivel III y solo un 7.1% se situó en el nivel I ( $\chi^2_{MN(3)} = 9.000, p < .050$ ).

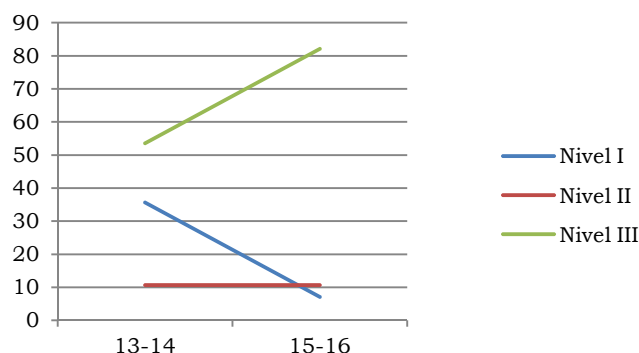


Figura 9.1. Concepción de esclavo (N= 28)

Por último, es preciso puntualizar que no se evidenciaron diferencias significativas de acuerdo al género ni al tipo de centro en ninguno de los dos momentos.

### 9.3. Diferencias entre un ciudadano y un esclavo

Todos los adolescentes, en ambos momentos, señalaron que ciudadano y esclavo son entidades sociales desemejantes. Precisamente, los adolescentes imaginan la división entre la ciudadanía y la esclavitud desde cinco ángulos que funcionan como marcos explicativos de esas diferencias teniendo en cuenta su naturaleza. Concretamente, estos planos descriptivos a los que se refirieron los participantes fueron los siguientes: jurídico, político, contextual, interpersonal e intrapersonal.

La arista jurídica hace referencia a las garantías ofrecidas por el Derecho positivo a la ciudadanía, las cuales se traducen en la titularidad efectiva de unos derechos y en la concesión de la libertad. También a su reconocimiento legal dentro de la nación. Hablamos de la nacionalidad. Una denominación que eleva oficialmente este título dentro de la comunidad. Sin embargo, estas condiciones jurídicas se ven silenciadas en los casos de esclavitud, donde el sujeto no solo se ve privado de ciertos derechos, sino también de su libertad. Justamente, porque los poderes –públicos o personales– le arrebatan el dominio de sí mismo y, con ello, su total independencia. Además, los mismos poderes estatales pueden negarle esta condición –la de ciudadano– al no otorgarle la nacionalidad.

La arista política alude a la actividad política desarrollada por el sujeto en la arena pública. Esta actividad, que refleja el vínculo entre el ciudadano y el Estado, se manifiesta a través del sufragio. El ciudadano tiene un papel político en la sociedad

que le permite participar de la soberanía nacional. Por el contrario, el esclavo se ve imposibilitado para ejercer cualquier tipo de acción política dentro de su comunidad; entre ellas, votar.

La arista contextual corresponde, básicamente, al entorno en que se desenvuelven los individuos. Este contexto se configura a partir de tres divisas, a saber, las condiciones de vida, las condiciones laborales y las oportunidades que el individuo se encuentra a lo largo de su vida. Así, son estos tres indicadores los que marcan las diferencias entre un esclavo y un ciudadano, y que afectan, en último término, a su calidad de vida. Las condiciones de vida contemplan el modo en que la persona desarrolla su existencia en el ámbito privado. En tanto que el ciudadano posee un adecuado nivel de vida y puede disfrutar de ciertas comodidades –como vivienda, vestido, mobiliario o automóvil–, las condiciones del esclavo son peores. El esclavo carece de esas prestaciones. Generalmente, no tiene vivienda, teniendo que vivir en la casa de su amo, o, en el mejor de los casos, posee una pseudovivienda –como puede ser una chabola– en la que vive hacinado con más personas. Además, no dispone de los medios básicos para la supervivencia, como son el agua y la comida, pudiendo pasar días enteros sin ingerir alimento. Las condiciones laborales se vinculan no solo a la seguridad y la salud en el lugar de trabajo, sino también a su retribución, duración y legalidad en la contratación. A diferencia del ciudadano, el esclavo trabaja más horas y recibe menos salario –si, con suerte, recibe algo– y no suele disponer de contrato de trabajo, tiempos de descanso, ni seguridad y salubridad en su entorno laboral. Las oportunidades se refieren a las posibilidades con que cuenta el individuo para progresar y desarrollarse satisfactoriamente de manera integral. Estas tienen que ver con la educación, la sanidad o el trabajo. Estas oportunidades siempre son menores en el caso del esclavo.

La arista interpersonal se refiere a la calidad y el tipo de relaciones personales que el individuo mantiene con los demás. Justamente, las relaciones humanas que se fraguan en el entorno social se basan en los principios de respeto y cordialidad. Sin embargo, estos dos indicadores –respeto y cordialidad– no cursan en los casos de esclavitud. Exactamente, el esclavo, lejos de disfrutar de un buen trato por parte de los demás, es víctima de un comportamiento violento que le causa daño físico y moral.

La arista intrapersonal descansa en los aspectos internos que configuran a la persona como individualidad. Estos elementos –algunos connaturales– tienen que ver con la propia biología –o genealogía familiar–, así como con el carácter psicológico particular. Precisamente, el criterio sanguíneo alude a la procedencia familiar marcada por el status o condición social de los ascendientes; un principio indisociable al ser humano –desde que nace– que determina su denominación, así como la de sus descendientes. De ahí que el nombramiento –como esclavo o ciudadano– se disponga desde el mismo momento del alumbramiento. Una denominación que le acompañará hasta que

fenezca y que heredarán, de manera irrevocable, las siguientes generaciones de su sangre. Por ello, si se nace del vientre de una esclava, *ipso facto* se pasa a ser un esclavo, del mismo modo que si se nace del vientre de una ciudadana, se pasa a ser considerado ciudadano. Por otro lado, la cara o faceta psicológica se define a partir del sistema de creencias particular, así como por su estado emocional y cognitivo. Concretamente, el estado emocional del esclavo –a diferencia del ciudadano– comprende sentimientos de inferioridad, junto con sensaciones de pesadumbre, angustia y dolor por una vida aciaga. Sensaciones que hacen que su salud psicológica se tambalee. Por todo ello, ciudadano y esclavo no comparten ni la misma procedencia familiar ni el mismo sistema de creencias ni el mismo estado emocional ni deseo vital.

Tal y como podemos apreciar en la figura 9.2, en el momento I, es decir, a los 13-14 años, el 89.3% de los adolescentes mentó divergencias de carácter jurídico; el 28.6% contextuales; el 14.3% interpersonales; el 14.3% políticas; y otro 3.6% intrapersonales. En el momento II, todos los adolescentes de 15-16 años fijaron la disimilitud entre el esclavo y el ciudadano a partir de criterios jurídicos, como la libertad, los derechos o la nacionalidad; el 39.3% se inclinó por contemplar factores interpersonales; el 32.1% contextuales; el 10.7% políticos; y el 3.6% intrapersonales. En este sentido, solamente encontramos diferencias significativas en una de estas vías: la jurídica.

Concretamente, estas diferencias se limitan al momento I y responden al tipo de centro. Exactamente, todos los estudiantes de 13-14 años del Colegio nombraron aspectos jurídicos como delineantes de las diferencia de un esclavo respecto a un ciudadano en contraposición a un 76.9% de los estudiantes de 13-14 años del IES ( $\chi^2_{(1)} = 3.877, p < .050$ ).

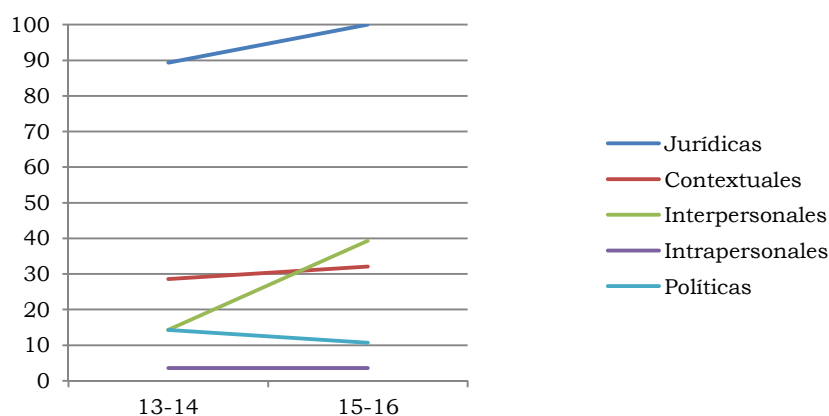


Figura 9.2. Diferencias entre un esclavo y un ciudadano (N= 28)

Asimismo, efectuamos un análisis con cada uno de los atributos que componen cada una de las cinco vías que marcan las divergencias entre las dos entidades sociales examinadas.

Tabla 9.2. Elementos constitutivos de los factores que determinan las diferencias entre un esclavo y un ciudadano [%]

		13-14	15-16
Jurídica	Libertad	64	82.1
	Derechos	56	75
	Nacionalidad		3.6
Contextual	Condiciones laborales	62.5	88.9
	Condiciones de vida	50	22.2
	Oportunidades	25	22.2
Interpersonal	Objeto de maltrato	14.3	39.3
Intrapersonal	Estado cognitivo y emocional	100	
	Linaje		100
Política	Participación política	14.3	10.7
N		28	28

En primer lugar, el plano jurídico evidenció diferencias en dos de sus elementos constitutivos: la libertad y los derechos.

En cuanto a la libertad, estas diferencias se acotan al momento II. Precisamente, todas las alumnas de 15-16 años citaron la libertad como una característica que divide al esclavo del ciudadano, en comparación al 66.7% de los alumnos varones de 15-16 años ( $\chi^2_{(1)} = 5.275$ ,  $p < .050$ ).

En cuanto a los derechos, estas diferencias tienen que ver con la edad. Mientras que, en un primer momento, el 56% de los estudiantes de 13-14 años mencionó los derechos –como un rasgo que separa jurídicamente al esclavo del ciudadano–, en un segundo momento –cuando tenían 15-16 años– el 75% de los estudiantes lo apuntó ( $\chi^2_{MN}$ ,  $p < .050$ ).

En segundo lugar, el plano contextual reveló diferencias significativas en sus tres anejos.

En cuanto a las condiciones laborales, estas diferencias se derivan del centro escolar. Concretamente, todos los estudiantes del IES que apoyaron su discurso desde una perspectiva ambiental, en algún momento mencionaron las condiciones laborales ligadas al desempeño profesional, en contraposición al 50% de los estudiantes del Colegio ( $\chi^2_{(1)} = 4.773$ ,  $p < .050$ ). Una tendencia que se acentúa en el momento II. Mientras que todos los estudiantes de 15-16 años del IES hablaron del entorno laboral, ninguno de los estudiantes de 15-16 años del Colegio lo notó ( $\chi^2_{(1)} = 8.000$ ,  $p < .010$ ).

En cuanto a las condiciones de vida, estas diferencias se limitan al momento I. Mientras que todos los estudiantes de 13-14 años del Colegio que fundamentaron las diferencias en el entorno citaron las condiciones de vida de ambos colectivos, este fue un aspecto que únicamente observó el 20% de los estudiantes de 13-14 años del IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.800, p<.050$ ).

Por último, las oportunidades reflejaron diferencias conforme al centro escolar. Precisamente, el 50% de los estudiantes del Colegio, que en alguno de los dos momentos basó su razonamiento en el medio, consideró las oportunidades disponibles como detonantes de esa diversidad, en tanto que ninguno de los estudiantes del IES las advirtió ( $\chi^2_{(1)}= 4.773, p<.050$ ). Una diferencia que también se manifiesta en el momento I. Si bien el 66.7% de los estudiantes de 13-14 años del Colegio nombró las oportunidades, ninguno de los estudiantes de 13-14 años del IES las mencionó ( $\chi^2_{(1)}= 4.444, p<.050$ ).

#### 9.4. Esclavitud en la actualidad

En el momento I, el 85.7% de los adolescentes sostuvo que la esclavitud es una realidad aún vigente en la coetaneidad, en contraposición a un 14.3% que creyó que ya estaba extinta ( $\chi^2_{(1)}= 14.286, p<.001$ ). En este sentido, encontramos diferencias significativas de acuerdo al centro escolar. Justamente, todos los estudiantes de 13-14 años del Colegio indicaron la presencia de la esclavitud en el mundo, en comparación a un 69.2% de los estudiantes de 13-14 años del IES que compartió esta misma opinión ( $\chi^2_{(1)}= 5.385, p<.050$ ).

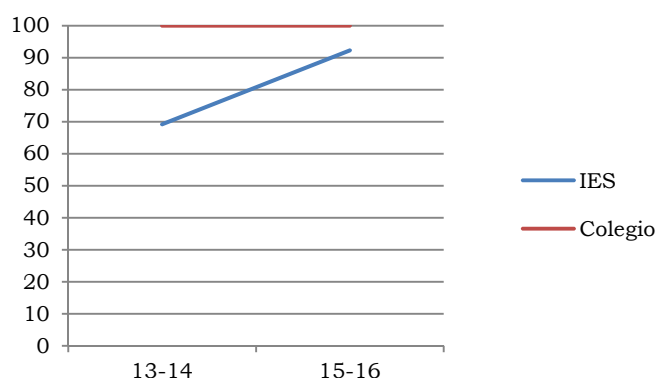


Figura 9.3. Asentimiento respecto al vigor de la esclavitud en la actualidad (N= 28)

En el momento II, el 96.4% de los adolescentes mentó que la esclavitud es un fenómeno actual, frente a un 3.6% que apoyó su completa extinción ( $\chi^2_{(1)} = 24.143$ ,  $p < .001$ ).

A este respecto, cabe puntualizar que no se encontraron diferencias significativas a tenor de la edad.

*Diana (13;7) [IES]: “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? [...] Yo creo que no. Ahora ya no, antes sí. –Entonces, ¿tú crees que hay esclavos en la actualidad? No. –Y antes, ¿qué pasaba? Que sí les había. –¿En dónde les había? En todos los lados. –Y, ¿qué hacían? Los trabajos de otros. –¿Qué trabajos eran esos? Pues trabajar en el campo y eso.”*

*Diana (15;7) [IES]: “–Hoy, ¿pasa algo con los esclavos? No existen, ¿no? –En la actualidad, ¿no hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? Yo creo que no. –¿Por qué? Porque ahora tienes a gente que te hace tus cosas, pero también tienen sus derechos y cobran también. Antes no. –Antes, ¿qué pasaba? Que no les daban dinero. Vivían en su casa y, como vivían ahí, no tenían que pagar nada. –Pero, ¿tú crees que puede haber algún lugar en la actualidad donde haya esclavos? Pues yo creo que no. –¿Por qué? Cuéntame. Igual, no sé. –¿No sabes? No. Aquí no hay, y como aquí no hay, pues no sé. Yo pienso que en los demás sitios no hay, pero igual sí hay. –Pero, ¿tú qué crees? Que no. –¿Por qué crees que no? Porque es muy raro. –¿Qué te parece raro? Pues que una persona no pueda hacer lo que quiera, porque otra persona no le deje.”*

Los adolescentes que consideraron la esclavitud como un fenómeno vigente, hablaron de varias prácticas esclavistas en la actualidad. Estas, con distinto cariz, han sido agrupadas en cuatro categorías atendiendo a su sentido, a saber, clásico, figurado, político y social.

El sentido clásico hace referencia a las formas convencionales de esclavitud comúnmente conocidas desde la Antigüedad. Estas son: la esclavitud como sistema de trabajo y la aprehensión de civiles tras ser abatidos en un conflicto bélico. Igualmente, se contempla el mercadeo producido con las personas que son captadas por diferentes organizaciones criminales que, en la actualidad, operan en la clandestinidad. Es decir, hablamos de la esclavitud como actividad económica. En muchos casos, esta actividad profesional es forzosa u obligatoria. Es el caso de los prisioneros de guerra y de aquellos que forman parte de la trata de personas. Además, esta actividad profesional está plagada de abusos, no solo por desarrollarse en condiciones de absoluta explotación, sino también por despreciar las necesidades y derechos del trabajador. Por ello, la experiencia laboral es destructiva para los involucrados en ella. Incluso los niños pueden ser partícipes de esta. Estos empleos, en algunos casos asalariados, son tareas no cualificadas, como el servicio doméstico en casas de gente adinerada. El propietario –terrateniente o señor– puede solicitar también el cuidado de sus tierras y el transporte de mercancías. Es la esclavitud como servidumbre. También está la servidumbre por deudas, en la que el individuo tiene que trabajar para alguien hasta

reembolsar el dinero adeudado. En otros casos, el empleo requiere algún tipo de cualificación, aunque la mayor parte de las veces esta sea trivial. Son puestos de trabajo vinculados a la fabricación de algún producto –sector secundario– o la construcción –sector primario–. No obstante, las actividades que imperan en el sector primario son la minería y la agricultura, y, en menor medida, la ganadería. En este sentido, destaca el trabajo desarrollado por muchos inmigrantes en nuestro país, cuya situación laboral roza la esclavitud. Asimismo, la explotación sexual es otra forma de esclavitud. Muchas mujeres, en la actualidad, son coaccionadas a mantener relaciones sexuales contra su voluntad.

Eugenia (13;11) [Colegio]: “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *Yo creo que, en nuestro país, no, pero en otros países, sí. Yo creo que sí. –¿Cómo cuales? Pues en países del Tercer Mundo, que hay gente que tiene a otras personas, que se creen que son inferiores a ellos, esclavizadas. –¿Cómo son esclavizadas? Pues haciendo tareas agrarias; o en el campo; o trabajando para ellos también en las casas. Todo eso.*”

Álvaro (16;2) [Colegio]: “*Yo creo que hoy en día se dan casos de esclavitud. Por ejemplo, la prostitución. Yo creo que la gente que traen ahora de Europa del Este todavía es esclava. Entonces, yo creo que, a veces, por ejemplo, las prostitutas están esclavizadas por otras personas. –¿Qué pasa con la prostitución y las chicas que traen de Europa del Este? Esto son mafias que traen a las chicas, les engañan. No solo de Europa del Este, también les traen de América y les dicen: «Yo te llevo a España y luego trabajas, y, cuando sales tu deuda, te vas». Lo que no saben es a qué van a trabajar. Ellas, yo creo que cuando llegan aquí, les dicen: «Tienes que trabajar en esto: en la prostitución». Yo me imagino que habrá alguna que, oye, que no le parezca tan mal, pero seguro que la mayoría de ellas, para saber que van a trabajar de prostitutas en España, pues yo, sinceramente, a mí me dicen: «Te voy a llevar a América pero vas a trabajar de esto», pues me quedo en casa, que estoy mucho mejor. Aunque esté pasando hambre. –Esas chicas que se dedican a la prostitución, ¿por qué las podemos considerar como esclavas? Yo creo que, en primer lugar, no tienen, les han quitado todos sus derechos. No tienen derecho a la libertad, que yo creo que es el fundamental, no tienen derecho a recibir asistencia sanitaria. Se le han privado de muchos derechos y están ejerciendo una labor a cambio de nada; o sea, la haces o la haces. –¿Quiénes son los que las traen a estos lugares? Yo creo que todo ese temilla tiene que estar controlado por mafias o alguna cosa de estas, porque no creo que se organicen ahí un grupo de chicas de Rusia, por ejemplo, cojan y digan: «¡Hala! Pues nos vamos las cuatro a España a prostituírnos». Me imagino que eso estará controlado por alguna mafia. –¿Qué son las mafias? Las mafias, desde mi punto de vista, lo poco que sé, son grupos organizados de delincuentes que se dedican a esto, a la esclavitud de las personas, a dar robos a todo.*”

En el caso de los niños, el ejercicio de la esclavitud se lleva a cabo de forma idéntica a excepción de la militarización y participación en los conflictos armados. Un aspecto no contemplado con anterioridad. Por el contrario, el comercio y abuso sexual no ha sido identificado como una de las actividades propias del niño esclavo.

Pelayo (15;3) [Colegio]: “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *Afortunadamente, en España no hay mucho de eso, pero en otros*

*países subdesarrollados hay niños que les explotan trabajando en fábricas, y yo creo que eso es esclavitud, porque también ellos no tienen dinero y necesitan trabajar, pero los explotan porque trabajan muchas horas y eso no es lo que ellos quieren, y les privan de su libertad. –¿En qué países estabas pensando? En países como la India, estos países del Sur de Asia, China creo que también; alguno en África también, y en Sudamérica también hay algún país que tiene explotación infantil. –¿Qué es explotación infantil? Pues niños que trabajan y que, dentro de su trabajo, no tienen derechos ni nada, y que trabajan por un salario muy pobre, trabajan muchas horas al día, y en trabajos que son peligrosos, o muy duros para ellos. –¿Qué trabajos suelen desarrollar esos niños? Muchas veces, fabricando ropa para Occidente; también recogiendo frutas y eso de grandes plantaciones, a veces en la construcción, no sé, hay muchos trabajos que hacen los niños. –A esos niños, ¿por qué les vemos como esclavos? Porque su jefe en la fábrica, como los niños necesitan dinero y trabajan ahí, se aprovecha de ellos y les hace trabajar mucho. –Y esos niños, ¿para qué necesitan dinero? Pues, por ejemplo, para tener una educación, una sanidad, o para mantener a su familia y dar de comer. –¿Necesitan dinero para poder ir a la escuela y para poder tener sanidad? Sí, aunque hay muchas obras benéficas y de caridad que están haciendo escuelas en países subdesarrollados y eso, pero generalmente los niños necesitan dinero para mantener a sus familias y pagarse un hospital si les pasa algo. –Y en esos lugares que me has dicho de África o de Asia, ¿qué pasa para que allí haya esclavos? Hay mucha pobreza, son países subdesarrollados, y un poco se esclavizan ellos mismos porque al necesitar el dinero hacen prácticamente lo que sea. –Entonces, ¿cuáles son las razones para que haya esclavos en esos lugares? Pues la pobreza de los países y de la gente, y también la dureza de los trabajos, porque, por ejemplo, si tú trabajas muchas horas al día, pero tienes un trabajo tipo abogado o algo de oficina, pues no te pasa tanto, pero si estás haciendo ropa todo el día o poniendo ladrillos, pues es mucho más duro.”*

*Pedro (15;7) [IES]: “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? Sí. –¿En dónde? En China, muchos países asiáticos. En África, en América; y aquí, pues no sé, igual alguno habrá. –¿Qué sucede en esos lugares para que haya esclavos? Generalmente, suele ser de fábricas. Por ejemplo, las fábricas de marcas deportivas, como Nike y Adidas, tienen esclavos incluso a niños, a ellos igual les pagan un céntimo al día o a la hora, y luego esos balones que hacen ellos y sus camisas, lo venden por 50 euros y cosas así. Y ellos se conforman con ese céntimo que les dan, porque no tienen opción a otra cosa. –Ellos, ¿por qué no tienen opción a otra cosa? Porque no habrán estudiado. –Esas fábricas, ¿dónde se ubican, en qué lugares? Creo que Adidas está en China, o por ahí; y Nike, no sé. –¿En China qué sucede? En China tienen o tenían, la ley esa del taylorismo, que es que te cronometran y no puedes ir ni al baño ni nada, tienes que estar todo el rato trabajando; igual te dejan un minuto para el baño y si no vuelves, no sé qué te hacen: te pegarán o te castigan, yo creo. –¿Cómo te pueden castigar? Pues no cobrando ese céntimo que cobrarían. –En esos lugares, ¿por qué puede haber esclavos, por qué razones? Porque en China hay demasiada gente y no creo que haya trabajo para todos, ni estudios ni dinero, y ellos mismos no es que se ofrezcan, pero no tienen otra salida. –¿Por qué no tienen otra salida? Porque no habrán estudiado. –Cuando me dices ‘a que no hay dinero’, ¿a qué te refieres? Explicámelo. Por ejemplo, para comprar los libros que tienes que comprar aquí, igual tus padres no tienen dinero, y así sucesivamente: tus abuelos no tenían, tus padres no tienen y tú no tendrás.”*

El sentido figurado hace referencia a la dependencia que genera cualquier persona hacia un objeto –pasión, vicio, creencia o afecto– u otro sujeto durante un periodo de tiempo. Es pues, en este lapso de tiempo, cuando la libertad del individuo queda mermada o, en el peor de los casos, anulada. En el primer caso, el individuo entra en



una dinámica adictiva que le absorbe hasta tal punto que pierde todo atisbo de sí mismo. Nos referimos a la dedicación voluntaria, constante y ciega a nuestro trabajo –esclavo del trabajo– y al cumplimiento arbitrario de unos preceptos filosóficos –esclavo ideológico–. En el segundo caso, existe una relación humana desvirtuada en la que una de las partes pierde parte de su libertad individual. Es el caso de las mujeres que se sienten atrapadas en su matrimonio porque no pueden hacer todo lo que ellas quieren o cuando un niño o adolescente lleva a cabo acciones contra su voluntad. Una conducta que es producto de la presión parental o del grupo de iguales. Aquí, el joven tiene que hacer siempre lo que a otro le apetece, pudiendo incluso no ser tratado correctamente. Esto sucede cuando el joven no cumple los caprichos de un tercero.

Pelayo (13;3) [Colegio]: “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *No sé.* –¿Tú qué crees? *Bueno, sí, puede haber esclavos ideológicos.* –¿Qué son esclavos ideológicos? *Me parece que es alguien que piensa algo porque le han obligado a pensar eso, o algo así.* –¿Hay otra forma de esclavos en la actualidad? *Yo creo que no.*”

Cristina (14;1) [IES]: “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *Sí.* –Cuéntame. *Muchas veces, los ciudadanos también son esclavos.* –¿Por qué? *O que simplemente se sienten esclavos.* –Explicame eso un poco más. *En casa, cuando estás casado o sin estarlo, muchas veces hay mujeres que se sienten atrapadas dentro del matrimonio, que sus maridos son así: las mandan y no las dejan hacer nada.* –¿Qué pasa con los matrimonios? *Lo de los matrimonios también se considera una esclavitud [sic].* –¿Por qué? *Porque, para ser esclavo, alguien te tiene que estar mandando y diciéndote lo que tienes que hacer en cada momento y, sin eso, no puedes hacer nada.* –¿Eso es un esclavo? *Una persona que depende de otra para hacer las cosas.* –¿A qué te refieres con que depende de otra? *Que la otra le manda, y no puede hacer nada sin el consentimiento de la otra.* –Entonces, ¿qué es lo que pasa en los matrimonios? Cuéntame. *Que las mujeres se sienten atrapadas de su marido, que las mandan, incluso hay violencia.* –¿A qué te refieres con que hay violencia? *Que el marido las pega por no hacerles caso o algo así, y eso es ser un esclavo; o sea, no puedes hacer nada. Bueno, en realidad puedes, pero no lo haces.*”

El sentido político hace referencia al vasallaje al que se ven sujetos todos los habitantes de una nación por el simple hecho de vivir en ella. Precisamente, esta relación de sujeción, donde el pueblo está supeditado a los preceptos de su soberano, se da cuando el segundo es un tirano. En otras palabras, es el tipo de gobierno el que determina que el pueblo sea considerado un esclavo. Así, el habitante pasaría a ser un esclavo en la medida en que pierde todos sus derechos y también su libertad. De este modo, el individuo –ahora esclavo– está obligado a servir fielmente a su soberano –rey o dictador– y a acatar todas y cada una de sus decisiones en un clima de absoluta lealtad. No se contempla la protesta ni el disenso entre la población, la cual actuará según los parámetros fijados por la autoridad gubernamental.

Elisa (15;4) [Colegio]: “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *Sí.* *Hay en muchos países que todavía la esclavitud no se ha*

abolido. Sobre todo, en países subdesarrollados, como África. Luego, hay otro que podríamos considerar esclavos de países que están ahora en crecimiento, por ejemplo, China; en las empresas, mucha gente que trabaja se ve privada de los derechos que puede tener un trabajador aquí. También, en muchos países, donde son esclavos por un dictador, que no les permite todos los derechos y les priva de algunos. Hay como diferentes clases de esclavo. Pero un esclavo es una idea muy general, una idea de alguien que está sometido a alguien que le priva de sus derechos y que le hace tener deberes que igual no tendría que tener. –Cuando me hablas de países en crecimiento, ¿en qué países estabas pensando? China, toda la zona asiática. Cuando te hablaba del dictador, de Corea del Norte. –¿Qué es una dictadura? Cuando el que está en el gobierno no ha sido elegido. Bueno, igual puede ser elegido democráticamente, como pasó con Hitler, pero luego él impone su fuerza a los demás y él es el dueño del poder. En vez de residir en el pueblo, reside en una persona, donde están los tres poderes que un mismo gobierno están separados. Y esa persona es el que gobierna y tiene el poder sobre su país. –¿Qué poderes son esos? Legislativo, Ejecutivo y Judicial. –¿Qué es el poder Legislativo? Es el que crea las leyes. –¿El Ejecutivo? El que se encarga de hacer cumplir las leyes. –¿Y el Judicial? El que juzga a los que no han cumplido las leyes. –¿Por qué a la gente que vive en esos lugares les podemos ver como esclavos? Porque están privados de sus derechos, porque no tienen esos derechos que son esenciales. Además, están dominados por una persona que es la que les priva de esos derechos. En caso del dictador, el dictador. En caso de trabajar para una gran empresa, se te han quitado tus derechos que tienes como trabajador, como podemos tener aquí el derecho a una seguridad social, el derecho a que si sales herido te vayan pagando mientras te recuperas, las bajas. Tampoco tienen derecho a una huelga porque igual hay una gran represión contra ellos. No tienen las libertades que nosotros podemos tener aquí. Y luego también están los dictadores, que en África ahora está habiendo muchas revueltas. –¿Dónde hay revueltas? En Túnez, en Egipto y ahora parece que se va extendiendo. –¿En Túnez y en Egipto quiénes están? Estaban dos dictadores, no sé si en Túnez. Bueno, de todas formas, sé que había corrupción y no cumplían bien con lo que es una democracia y lo que es un sistema en el que el poder lo tiene el pueblo. Entonces también el Ejército se ha revolucionado contra ello. –¿Tú conoces algún lugar donde haya dictaduras? En Corea del Norte y también creo que en Costa de Marfil. También sabía que había en algún otro país de África, pero ahora mismo no me acuerdo. –Cuando me hablabas de Egipto y Túnez, ¿allí hay dictaduras? Sé que Egipto no era un Gobierno democrático puramente, era «democrático» entre comillas. Y en Túnez, no me acuerdo muy bien. Eran gobiernos corruptos, gobiernos que no cumplían bien con lo que es la democracia, igual que Chávez. Chávez es «democrático» también entre comillas. Ahora se está convirtiendo cada vez más en una dictadura, dicen que se parece mucho a la de Fidel Castro, no hay libertad de expresión y no tienes los derechos que deberías de tener. –¿Chávez quién es? El presidente de Venezuela. –¿Cómo es su Gobierno para que pensemos que se está convirtiendo en una dictadura? Las elecciones son medio amañadas, por no decir completamente, no hay libertad de expresión, él controla casi todas las cadenas de la televisión, tiene un programa propio que se pasa no sé cuantas horas al día y ha habido muchos problemas con la gente, incluso que le ayudó a subir al poder, incluso ha amenazado a gente con asesinarla y se ha tenido que ir del país. Y hay muy pocas libertades, gente que está allí, pues él cierra los centros comerciales y muchos comercios porque le da la gana, porque están requisados por no sé qué. Él como que tiene sus propias normas y las impone según a él le da la gana.”

Hugo (15;7) [IES]: “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? Sí, pero no es la definición exacta de esclavo. –¿Qué pasa en la actualidad? Ahora no hay esclavos básicamente. En los países subdesarrollados, pero ahora, en el primer mundo, no hay esclavos, creo. –Cuando me hablabas de países subdesarrollados, ¿en qué países estabas pensando? Pues en Sudáfrica, África. Básicamente, en África y

*en algunos países de Sudamérica. –¿Qué sucede en esos lugares? Pues que hay dictaduras. Suele haber dictaduras en Sudáfrica, es un país de negros gobernado por blancos. Eso es lo que pasa, y creo que una clara reivindicación es Mandela, en Sudáfrica. En Sudamérica, por ejemplo, está Cuba. Un cubano no tiene casi ningún derecho, está todo dictado por el dictador. –En Cuba, ¿quién está? Fidel Castro. –¿Quién es Nelson Mandela? Nelson Mandela es un político que está en el juzgado, no me sale ahora la palabra, era un abogado también político, que por el Apartheid, por defender la ideología de que los negros eran iguales a los blancos, pasó muchísimo tiempo en la cárcel. –¿Qué es el Apartheid? El Apartheid es lo que los blancos pusieron en Sudáfrica para que los negros serían menores, inferiores. Entonces, era la separación de los negros de los blancos. Los blancos tenían derechos y los negros, no. –¿Dónde sucedió lo del Apartheid? En Sudáfrica. –Antes me habías dicho que en esos lugares solía haber dictaduras. Sí. –¿Qué es una dictadura? Una dictadura es cuando alguien gobierna un país, pero no deja que los ciudadanos piensen libremente o puedan opinar libremente. Lo único que tienen que seguirle a él; si no, pueden estar hasta en la cárcel o la muerte; depende de cómo haya sido el grado de lo que puedan decir en contra del Gobierno. –Entonces, si alguien está en contra del Gobierno, ¿qué le sucede? Pues puede ir a la cárcel o pena de muerte. –Una persona, ¿cómo puede manifestar que es contraria al Gobierno? Pues diciendo, por ejemplo, que es de otro bando, o diciendo que no le gusta la dictadura, que prefiere que todos puedan votar libremente a quien quieran, eligiendo ellos, no que elijan por ellos. –Aparte de Cuba, ¿conoces alguna otra dictadura en el momento actual? Ahora mismo, pues sí, en China y en una parte también de África por lo del petróleo, hay un dictador, que ha habido movilizaciones en Baréin, me parece. –¿Tú sabes cómo se llama ese señor, el que está ahora con todas las revueltas? Lo he oído, pero no me acuerdo cómo se llama. Es que tiene un nombre un poco raro. –¿Qué sucede en China? En China hay una dictadura desde hace mucho tiempo, en la que los chinos también, pasa casi como en Cuba, es eso, también es una dictadura. Parecido a Cuba. –A esa gente, que vive en esos lugares, ¿por qué se le puede considerar como esclavo? Se les puede considerar como esclavos porque no opinan libremente, tienen una ideología fija y tienen menos derechos que un ciudadano que no está gobernado por un dictador, que, al contrario que el esclavo, puede elegir el trabajo y pueden pensar lo que quieran. –¿Por qué no tienen casi derechos? Cuéntame. Por el Gobierno, que es dictador, que no les deja prácticamente opinar ni pensar libremente, tienen que tener una ideología fija. –¿A qué te refieres con que tienen que tener una ideología fija? Pues que tienen que ser de una religión y siempre pensar que es bueno todo. Si se sale alguno, como ya hemos dicho antes, puedes tener pena de cárcel, o, depende del grado, muerte. –¿Qué derechos no tiene el esclavo? Pues un esclavo no puede votar.”*

El sentido social hace referencia a la posición que ocupa el individuo en la sociedad. El esclavo sería una especie de marginado o excluido a quien no se tiene en estima y se le discrimina. Así, el individuo queda relegado a un segundo plano, tanto de la vida social como económica y política de la comunidad. Un hecho, que puede conducir incluso a la pérdida de derechos. Este es el caso de las mujeres, a quienes muchas veces se les niega su participación en la esfera política o, en su defecto, no están lo suficientemente representadas. También los inmigrantes, a quienes se les dispensa un trato diferente con consecuencias bastante negativas que pueden conducir a su segregación. Asimismo, formarían también parte de este grupo todas aquellas personas que viven fuera de los márgenes de la normalidad por encontrarse desempleadas y sin hogar.

**María (14;0) [IES]:** “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *Sí.* –Como, ¿por ejemplo? *Los inmigrantes.* –¿Qué pasa con los inmigrantes? *Que vienen y se les trata peor y se les paga menos. Es diferente.* –¿A qué te refieres con que es diferente? *No se les trata igual, son inferiores.* –¿A qué te refieres con que no se les trata igual? *Pues que son diferentes; vienen a nuestro país y no tienen ni la misma cultura ni nada.* –¿Les tratamos bien? *No.* –¿Por qué? *Porque les tratamos como si fuesen menos y como esclavos, y no, no son eso. Si han venido aquí, es porque no tenían casa ni dinero; no por gusto.* –Aparte de los inmigrantes, ¿hay otro tipo de gente a la que se le pueda considerar como esclavo? *Las mujeres un poco.* –¿Por qué? *Por ejemplo, en el tema político, no son las que mandan. Por lo menos, hace tiempo no.* –¿A qué te refieres con que no son las que mandan? *Las que [...] pongan Justicia y eso.* –¿A qué te refieres con poner Justicia? *Pues que [...]* –¿A que no están representadas? *Sí.*”

**Arturo (15;9) [Colegio]:** “–En la actualidad, ¿hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo? *Sí, pues en todas las partes los inmigrantes tienen menos derechos, se les paga menos y trabajan más. Muchas veces no tienen derecho a la educación, la sanidad...* –¿Por qué los inmigrantes no tienen derecho a la educación o la sanidad? *Porque no se les considera ciudadanos aún. Bueno, también se puede pensar porque no lo han pagado o no han hecho servicio, y llegar, y, no los pueden tener así por la cara, gratis. Tampoco estaría bien.* –¿Qué es lo que no han pagado? *Los derechos de la educación, la protección, cuestan un dinero. Por ejemplo, un ciudadano que lo ha pagado tendría preferencia ante alguien que no lo ha pagado.* –Y, ¿cómo es que esos derechos cuestan dinero? *Explicámelo. Porque hace falta el trabajo de ciudadanos, porque, si un ciudadano cumple sus deberes, paga para conseguir ciertos derechos, dentro de sus posibilidades, y claro, no es lo mismo que si viene un inmigrante y tiene derechos, pero no cumple los deberes.* –¿Cuáles son los deberes que tendría que cumplir para conseguir esos derechos? *Pues trabajar, pagar impuestos.* –Aparte de los inmigrantes, ¿se te ocurre algún otro lugar en el mundo donde haya esclavos? *En el mundo hay aparte los pobres que, en cierto modo, también son esclavos, ya que no se les respetan sus derechos, y gente que vive en lugares marginales que no consiguen llegar a unas condiciones de vida adecuadas.*”

Nuestros datos indican que, en el momento I –cuando los participantes tenían 13-14 años–, el 79.2% de los estudiantes infirió la presencia de la esclavitud desde un prisma clásico. A continuación, con mucha menor frecuencia, los tres ángulos siguientes: figurado (16.7%), clásico (8.3%) y político (8.3%).

En el momento II, esto es, a los 15-16 años, el 88.9% de los estudiantes argumentó la consistencia de la esclavitud desde un plano clásico y, en menor medida, desde un ángulo político (33.3%), figurado (7.4%) y social (3.7%).

Tabla 9.3. El sentido de la esclavitud en la actualidad [%]

	13-14	15-16
Clásico	79.2	88.9
Político	8.3	33.3
Figurado	16.7	7.4
Social	8.3	3.7
N	24	27

En este sentido, encontramos diferencias estadísticamente significativas en una de estas líneas discursivas: la política. Concretamente, estas diferencias tienen que ver con la edad y el centro escolar.

En cuanto a la edad, el 8.3% de los estudiantes de 13-14 años imaginó la esclavitud en un sentido político, un planteamiento que, dos años más tarde, esbozó el 33.3% de los estudiantes de 15-16 años ( $\chi^2_{MN}$ ,  $p < .050$ ).

En cuanto al centro escolar, el 53.3% de los estudiantes del Colegio representó la esclavitud, en alguno de los dos momentos, desde una óptica política, en contraposición a un 8.3% de los estudiantes del IES ( $\chi^2_{(1)} = 6.075$ ,  $p < .050$ ). Una tendencia que se repite en el momento II. Mientras que el 53.3% de los estudiantes de 15-16 años del Colegio habló de la política como una forma de esclavitud, solo un 8.3% de los estudiantes de 15-16 años del IES la notó ( $\chi^2_{(1)} = 6.075$ ,  $p < .050$ ).

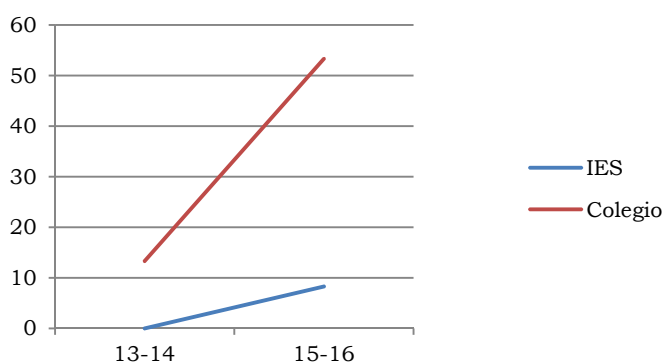


Figura 9.4. Concepción política de la esclavitud (N= 27)

Por otro lado, efectuamos un análisis de cada una de las prácticas esclavistas concebidas desde una arista clásica. Exactamente, seis fueron los formatos que los adolescentes contemplaron: el trabajo en los sectores primario y secundario de la Economía, la servidumbre, la esclavitud infantil, el tráfico de esclavos, la explotación sexual y los esclavos de guerra.

Tabla 9.4. La esclavitud desde una forma clásica [%]

	13-14	15-16
Trabajo en los Sectores Primario y Secundario	42.1	62.5
Servidumbre	42.1	54.2
Niños esclavo	15.8	37.5
Tráfico de esclavos	15.8	25
Esclavos sexuales	5.3	12.5
Esclavos de guerra	5.3	
N	19	24

En torno a esta cuestión, encontramos diferencias significativas en tres de estas vías, a saber, la servidumbre, la esclavitud infantil y el tráfico de esclavos.

En primer lugar, la servidumbre evidenció diferencias de acuerdo al centro escolar en el momento II. Justamente, el 90% de los estudiantes de 15-16 años del IES señaló la servidumbre como un modo de esclavitud, en contraposición a un 28.6% de los estudiantes de 15-16 años del Colegio ( $\chi^2_{(1)}= 8.866, p<.010$ ).

En segundo lugar, la esclavitud infantil arrojó diferencias con arreglo al centro escolar en el momento I. Mientras que el 37.5% de los estudiantes de 13-14 años del IES habló de la esclavitud infantil, ninguno de los estudiantes de 13-14 años del Colegio la mencionó ( $\chi^2_{(1)}= 4.898, p<.050$ ).

En tercer lugar, el tráfico de esclavos reveló diferencias en relación al género en el momento II. En tanto que el 42.9% de los alumnos varones de 15-16 años mencionó el comercio y mercadeo con humanos –en cuanto a esclavos–, ninguna de las alumnas de 15-16 años lo consideró ( $\chi^2_{(1)}= 5.714, p<.050$ ).

En esta línea de ideas, precisar que el 62.5% de los adolescentes en el momento I, y el 46.7% en el momento II, equiparó la situación laboral de los inmigrantes a la misma esclavitud. De este modo, se identificó al inmigrante como un auténtico esclavo.

Por otro lado, examinamos las tareas ligadas a la explotación infantil. Exactamente, tres fueron los cometidos que atribuyeron al menor en cuanto a esclavo, a saber, el trabajo en los sectores primario y secundario, la servidumbre y su participación en conflictos armados como soldado. A este respecto, no encontramos diferencias significativas en ninguna de estas categorías en función de la edad, el género o el tipo de centro.

Tabla 9.5. Actividades realizadas por el niño esclavo [%]

	13-14	15-16
Trabajo en los Sectores Primario y Secundario	66.7	88.9
Servidumbre	33.3	
Soldado		33.3
N	3	9

Asimismo, cuando los adolescentes explicaron la esclavitud en un sentido clásico, y desde una perspectiva laboral –asentada en el sector secundario–, en la que tuviese como protagonista a un adulto o un menor, un 20% habló del fenómeno de la deslocalización en el momento I y un 31.3% en el momento II como uno de los propulsores económicos que contribuye a su latencia.

Además, chequeamos los territorios geográficos mencionados por los adolescentes, en los que la esclavitud, en un tono clásico, comparece.

Tabla 9.6. Lugares en los que la esclavitud en un sentido clásico acontece en la actualidad [%]

	13-14	15-16
África	31.6	87.5
Asia	15.8	58.3
Lugares indeterminados del Tercer Mundo	31.6	4.2
Sudamérica	5.3	29.2
Europa		29.2
América	5.3	4.2
N	19	24

Concretamente, los adolescentes citaron las siguientes áreas geográficas: África –y algunos de sus territorios como Somalia–; Asia –países como China y la India ejemplificaron sus respuestas–; lugares indeterminados del Tercer Mundo; Sudamérica –Brasil o Perú–; Europa –como España, Lituania y Polonia–; y el resto de América.

Igualmente, cotejamos los lugares que los adolescentes señalaron cuando hablaron de la esclavitud desde un ángulo político.

Tabla 9.7. Lugares en los que la esclavitud en un sentido político acontece en la actualidad [%]

	13-14	15-16
África	100	100
Asia		100
Sudamérica		88.9
N	2	9

Exactamente, tres fueron los espacios en los que se fijaron: África, Asia y Sudamérica. Los adolescentes mencionaron los siguientes Estados africanos como emblemáticos de este apelativo por su cariz tiránico: Costa de Marfil, Libia, Túnez, Marruecos, Egipto y Argelia. En cuanto a Asia, únicamente tres naciones fueron nombradas: China, Corea del Norte y Baréin. Por otro lado, dos fueron los países de Sudamérica considerados: Cuba y Venezuela.

Además, de manera espontánea, un 44% de los estudiantes de 15-16 años listó naciones con un pasado totalitario. Principalmente europeas y, en menor medida, latinoamericanas. Concretamente, los adolescentes citaron los regímenes dictatoriales enquistados en España, Italia, Alemania, Rusia y Argentina durante la entrada del siglo XX.

Por último, independientemente de si los adolescentes habían afirmado o no la existencia de la esclavitud en nuestros días, observamos que algunos –en algún momento y de manera causal– relataron episodios históricos concernientes a la

esclavitud con un estilo más o menos pormenorizado y cabal. Análisis subsiguientes evidenciaron diferencias a tenor de la edad meramente. Mientras que solo el 3.6% de los estudiantes de 13-14 años narró de manera espontánea hechos pretéritos vinculados con el esclavo y su situación en el pasado, el 57.1% de los estudiantes de 15-16 años describió varios de los lances más característicos de esta institución ( $\chi^2_{MN}$ ,  $p < .001$ ).

Pelayo (15;3) [Colegio]: *“Por ejemplo, en la antigua Roma, los esclavos eran personas que estaban a disposición de un jefe o un amo, que no tenían derechos ni cobraban y eran como animales o cosas que tenía el amo. –¿Cómo puede ser una persona como un animal o una cosa? Explicame eso un poco. Porque en la Antigüedad, por ejemplo, llegaban los esclavos de África y se creía que los negros eran inferiores. –¿En qué se traduce ver a una persona como un animal o una cosa? Pues si se trata como un animal o una cosa, esa cosa o animal no tiene derechos, y se le trata como tal. –Explicamelo. Pues mandarle lo que quieras, no le pagas por trabajar y te tiene que obedecer. –¿Algo más? Y no le tratas como si tuviera sentimientos o si fuera una persona normal. –Entonces, ¿cómo se trata al esclavo? Mal. –¿Cómo es tratar mal a una persona? Cuéntame. A los esclavos muchas cosas no les dejaban hacer. Por ejemplo, a veces no podían salir de casa, y tenían que estar en la casa obedeciendo al amo y hacían todo lo que les decía. –Cuando una persona es tratada como una cosa, ¿qué cosas se puede hacer con ella? Pues tirarla cuando no la necesite, manejarla a su gusto y no dándole de comer a veces, y privándole de sus libertades. –Cuando me decías tirarla, ¿a qué te referías exactamente? Pues, a veces, cuando no les hacían falta, se deshacían de ellos o se les daban a otra persona. –¿Y cómo te puedes deshacer de alguien? No sé. En ese momento, les trataban como cosas y animales, y, a veces, los soltaban por ahí y les dejaban libres; y, otras veces, se los daban a otra gente. –¿Había otra opción más? Bueno, los liberaban o se los daban a otro o los mataban. –¿Qué cosas mandaban hacer a los esclavos? Limpiar las casas, hacer la comida, a veces, en la antigua Roma, les mandaban luchar contra los leones. –¿A dónde les mandaban a luchar? Al circo. –¿Qué más cosas hacían? Cuidando animales, limpiando las casas. –¿Quién les manda hacer esas cosas? Sus dueños, sus amos. –¿Tienen dueños los esclavos? Sí, porque, en esa época, había como traficantes de esclavos que llevaban esclavos por las tierras esas; y llegaban a una ciudad y decía uno: «Te compro este esclavo por veinte euros», por ejemplo, y se lo vendía y compraban. –¿De qué época me estás hablando? En la época de los romanos y más tarde también había, en la época imperialista, en España había, también en la Edad Media había. –¿Qué pasaba en la Edad Media y en la época imperialista con los esclavos? Cuando España descubrió América, hizo muchos esclavos indios y los vendía en España, o sea, iban en barcos y los llevaban a España, y allí los vendían a diferentes personas y jefes. –Esos esclavos que vendían en España, ¿de dónde les traían? De América. Cuando descubrieron América, había allí indios y algunos los mataban y a otros los llevaban de esclavos. –A esa gente, ¿por qué se le consideraba esclava? No sé. Ahora mismo no hay esclavitud. La esclavitud se abolió. –¿Cuándo se abolió la esclavitud? En el siglo XIX, XVIII. Pues antes de abolirse se creía que los esclavos eran seres inferiores y que podían ser dominados por una persona solo porque hubiera pagado por ellos.”*

Elisa (15;4) [Colegio]: *“Antiguamente, los esclavos no tenían ninguno sus derechos. Eran usados como cosas que tú vendías y comprabas y los ponías a trabajar; no respetabas ninguno de sus derechos. Entonces, al final lo estás tratando como a un mulo, un buey que le estás haciendo trabajar igualmente sin respetar ninguno de sus derechos, sin nada. –¿Algún acto en concreto que se traduzca en tratar a alguien, no como a una persona, si no como un objeto o un animal? Antiguamente, lo de la compra-venta de*



esclavos y el trabajo que eran sometidos los esclavos, que no eran respetados ninguno de sus derechos. Ellos no eran tratados como personas, no tenían sus derechos, no se les daba el mismo trato que a una persona normal. –¿Cómo era ese trato? Muchas veces, les apresaban, les llevaban en unos barcos hasta, por ejemplo, América; pasó con muchos esclavos africanos, y allí los vendían al mejor postor. Tú no puedes vender a un ser humano, no es de tu pertenencia, y allí simplemente servían para trabajar hasta que se morían, le daban lo básico: el alimento, como se lo puedes dar también a un mulo que te servía para arar el campo. –¿Y en qué trabajan los esclavos? Pues en diferentes: había esclavos para las casas, esclavos para los campos de cultivo, incluso algunos para las fábricas, aunque tampoco llevaban tan avanzado el proceso de industrialización. –Los que trabajaban en el campo, ¿qué labores hacían? Araban, ponían las semillas, cultivaban, recogida de alimentos. Todo lo que se debe hacer, como antiguamente lo habían hecho los vasallos ante el feudalismo. Pues ahora, todo el trabajo sucio, todo el trabajo duro y arduo, sin respetar ninguna condición de trabajo, sin ningún derecho era lo que realizaban los esclavos. –¿Qué son los vasallos? Los vasallos eran los que rendían obediencia a ese señor feudal para trabajar en sus tierras, o simplemente le rendían obediencia por trabajar en su servicio doméstico o en cualquier cosa. –A esos vasallos, ¿se les podría considerar como esclavos? Sí, también, ya que no tenían sus derechos. Es más, el señor feudal les quitaba muchos de sus derechos. El señor feudal consideraba que tenía unos deberes que realmente no tenía. Igual no era tanto el nivel de esclavitud, porque todavía seguía manteniendo un cierto poder sobre su persona. Lo que pasa que era un poco más independiente, como un rey y sus súbditos, no era tanto como el esclavo que te pertenecía como te puede pertenecer una casa o un campo. –¿Qué derechos quitaba el señor feudal al esclavo? Exigía una serie de deberes que a la vez le quitaban los derechos. Por ejemplo, tenía derecho a pasar la primera noche con la novia. Era su derecho, que era el deber del otro entregársela. –¿Ese derecho a quién pertenecía? Ese derecho pertenecía al señor feudal, y era el deber del otro. Los derechos vienen muchas veces dados por un deber. Si alguien tiene derecho a algo, el otro tiene el deber de dárselo. Si yo tengo derecho a una educación, tienen el deber de impartirme la educación. –¿Qué pasaba con la chica esa de la que me estabas hablando? Que la primera noche de bodas, el señor feudal tenía derecho a acostarse con ella antes que su marido. Ese es el argumento de una película muy conocida, siempre nos lo pone como ejemplo nuestro profesor de Religión. Pues tenían muy pocos derechos; en realidad, ellos tenían el campo del señor, lo trabajaban y se quedaban con una parte de la cosecha, y la otra cosecha tenía que ir al Señor; o sea, era como que trabajaban para él para ganarse una parte; y también otra parte se la tenían que dar a la Iglesia, y al final, no tenían ninguna propiedad. Simplemente, lo que podían para sobrevivir. –¿Quién era el señor feudal? Era el que controlaba las tierras. Era un terrateniente que tenía muchas tierras. Generalmente, tenía un castillo y controlaba a los que estaban bajo la jurisdicción de sus tierras. –¿A qué te refieres por jurisdicción? Él era como el jefe de gobierno, por así decirlo, de esas tierras y las controlaba porque eran de su propiedad. Entonces, él imponía su ley dentro de la ley del reino o del imperio que estaba, sobre esas tierras. Recaudaba los impuestos igualmente y todo eso. –¿A quiénes se consideraba terratenientes o señores feudales? A nobles que tenían un gran poder adquisitivo y tenían un castillo y alrededor unas tierras.”

## 9.5. Aparición de la ciudadanía

La concepción de los adolescentes acerca del origen de la ciudadanía gira en torno a tres niveles. Cada uno de estos niveles se descompone, a su vez, en dos subniveles, los cuales detallamos a continuación.

### **Nivel 0.** Indefinición

El origen de la ciudadanía se desconoce o se argumenta a partir de breves proposiciones inconexas, difusas y vacilantes que no se consiguen explicar. Existe una clara dificultad para reflexionar acerca de la ciudadanía en la Historia de la humanidad. Dicha dificultad se manifiesta en silencios y la evasión de las respuestas ante nuestra insistencia. Las explicaciones tienden a considerar hitos individuales del desarrollo cognitivo y lingüístico –como tener conocimiento o aprender a hablar– como desencadenantes del origen de la ciudadanía. Unas afirmaciones que parecen producto de una reflexión casual ante la necesidad de dar una respuesta al interlocutor.

Diana (13;7) [IES]: “–¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos en el mundo? Sí. –¿Cuándo crees que apareció la idea de ciudadano? *Hace mucho, ¿no?* –¿Cuándo más o menos? *No sé.* –¿Tú sabes cuándo empezamos a hablar de ciudadano? [...] *Pues hace poco, porque antes no les llamarían ciudadano.* –Hace poco, ¿cuándo es? *En el siglo XX.* –¿Qué pasa en el siglo XX para que podamos hablar de ciudadanos? *Pues que [...] no sé.* –¿Por qué crees que aparece la idea de ciudadano en el siglo XX? *Porque es cuando se empieza a tener conocimiento de eso.* –¿Conocimiento de qué? *No sé, a ver [...] No sé. Igual se empezó más pronto del siglo XX. Es que no sé.*”

### **Nivel I.** Ciudadanía física

El ciudadano como sujeto físico emplazado en una comunidad.

#### Subnivel Ia. Asentamiento humano

El origen de la ciudadanía se emplaza en las primeras agrupaciones humanas, de carácter colectivo y permanente, emergentes en el curso de la Prehistoria. Estas se identifican con comunas, tribus o poblados primitivos. Se trata de una unidad asociativa –con una aparente y rudimentaria organización interna– en la que sus gentes mantienen una serie de relaciones interpersonales y de papeles –o funciones– orientadas a la supervivencia y conservación. Se habla de actividades coordinadas como la búsqueda de alimento –a través de la caza, la pesca o la recolección–, la confección de armas o el cuidado de neonatos e infantes. Existe, por tanto, una cooperación inherente que repercute en el beneficio de la comunidad.

En algunos casos, la organización de este agregado primario se concibe, como un sistema jerárquico en el que hay un individuo que manda a los demás, ejerciendo una

autoridad muy elemental. En los casos en los que este hecho es obviado, se afirma que cada uno sabe la labor o actividad concreta que tiene que realizar dentro de su comunidad.

En este subnivel, la variable demográfica es la que marca el inicio de la ciudadanía. Exactamente, tras el cese de los movimientos humanos y el desplazamiento geográfico de los pueblos. Unos individuos –en cuanto ciudadanos– que viven juntos, de manera continuada, desarrollando un modo de vida particular dentro de una comunidad.

Carlos (13;5) [IES]: “–¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos en el mundo? Sí, ¿no? –¿Cuándo crees que apareció la idea de ciudadano? *Cuando la gente empezó a vivir en grupos grandes y a no ser nómadas y establecerse en un lugar.* –¿Y eso cuándo fue? *Pues cuando los prehistóricos decidieron ser sedentarios.* –¿Sedentarios? *Eso, sedentarios y no nómadas.*”

#### Subnivel Ib. Asentamiento urbano

El principio de la ciudadanía se fija con el levantamiento de las primeras ciudades durante la Edad Media y la Antigüedad. No obstante, cabe la posibilidad de que se desconozca el periodo histórico concreto en el que este hecho tuvo lugar. Concretamente, se mencionan el Imperio romano, Egipto y las polis griegas como ejemplos históricos de ciudadanía en la Antigüedad.

La ciudadanía original tiene como soporte principal la ciudad, entendida como un receptáculo urbano con características físicas conspicuas. Se habla de las formas arquitectónicas propias de toda urbe: edificios públicos –como teatros, baños o mercados–; plazas; y viviendas residenciales para sus habitantes.

Básicamente, la ciudad se describe en términos cuantitativos, enfatizando su desarrollo urbano y monumental, sin tener en cuenta otros componentes –jurídicos y políticos– subyacentes a esta célula institucional. En este sentido, algunos consideran otro tipo de signos en la comunidad. Por ejemplo, culturales y económicos. Estos tienen que ver con el desarrollo cultural de la colectividad, la religión, el compartir unas mismas creencias o el disponer de un sistema monetario particular.

Además, la ciudad es un continente estructural que facilita la interacción social de sus residentes, que se reúnen, trabajan o celebran ferias.

En este subnivel, se aventuran algunos posibles porqués acerca de la eclosión de esta estructura urbana denominada ciudad. Para algunos, es una extensión de los primeros poblados y aldeas, cuyo crecimiento propició la formación de núcleos urbanos. Para otros, ocurre tras el paso de una vida cavernícola a otra basada en la integración humana dentro de un área limitada y urbana. También por la decisión

colectiva de agruparse en un lugar y darle el nombre de ciudad. A estas se suma el poder de los grandes imperios –como el romano o el egipcio– que construyeron grandes recintos arquitectónicos en los que albergaron a su población. Con todo, la ciudadanía original es un título reservado a cualquier individuo que resida o nazca en una ciudad.

**Antonio (13;8)** [Colegio]: “–¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos? *Hasta que no hubo ciudades y conjunto de personas que iban conviviendo entre todos, yo creo que no.* –Entonces, ¿cuándo crees que apareció la idea de ciudadano? *Cuando un conjunto de personas se agruparon y vivieron en un mismo sitio, en conjunto de edificios y viviendas, todos.* –¿Tú sabes cuándo fue eso? *En el Paleolítico, cuando vivían en cuevas gente y se retaban para poder comer y cosas de esas.* –¿Por qué crees que la idea de ciudadano aparece en el Paleolítico? *Porque estaban formando grupos de personas. Y luego, poco a poco, se fue haciendo como poblados de personas que luego se llaman ciudades. Y entonces, a cada persona, ciudadano.* –Entonces, ¿a las personas que vivieron en el Paleolítico les podemos llamar ciudadanos? *No.* –Entonces, ¿cuándo podemos empezar a llamar a las personas ciudadanos? *Cuando se agruparon todos en un mismo sitio y dieron el nombre de ciudad al lugar donde vivían todos.* –¿Tú sabes cuándo fue? *En la Edad Antigua o por ahí.* –¿Por qué en la Edad Antigua? *Porque antes no se sentaban en el mismo sitio. Y hasta que no se le dio el nombre de ciudad al lugar, no se pudo dar el nombre de ciudadano a la persona.*”

## **Nivel II.** Ciudadanía civil

El ciudadano como sujeto civil emplazado en una comunidad.

### Subnivel IIa. Sistema social

La ciudadanía comienza como consecuencia de la división social y/o el reconocimiento de la libertad individual. Un hito que se emplaza en épocas diferentes: en la Antigüedad, en la Edad Media o la contemporaneidad.

En este subnivel, la ciudadanía se concibe dentro de un marco social ordenado, donde los individuos se encuentran clasificados en función de su capital y prestigio social. Dichos criterios determinarán la posición que se ocupa dentro de una rígida estructura social impuesta por la sociedad. En el vértice está la clase dominante, es decir, los individuos con más poder económico, político o religioso dentro de la localidad. Se habla de reyes, nobles, aristócratas, terratenientes, burgueses –como artesanos, banqueros, contables y comerciantes– y eclesiásticos. En la base de esta estructura piramidal se encuentra la mayoría de la población: la plebe, el campesinado u otras gentes, que suelen estar a merced de quienes ostentan el poder.

Igualmente, esta estructura jerárquica puede ser descrita de otras formas; ya sea de manera dicotómica atendiendo al capital –clase alta y clase baja–, prestando atención al simple status –ciudadano versus no ciudadano– o función ocupacional –clase

trabajadora y monarquía-. En el contexto en el que se tiene en cuenta a la Corona, rara vez se atribuye al soberano la autoridad de gobernar o de dirigir políticamente la comunidad, quedando como un mero apéndice del organigrama social. En él, el monarca ocupa un nivel superior en la cúspide piramidal.

En esta estructura, en la que a cada individuo se le asigna una ubicación concreta, aparece la ciudadanía. Un privilegio y honor al que solo accede una pequeña minoría. Esto se debe a que el título advine de los ascendientes –que ya disponían de tal credencial–; del peculio individual o familiar; y la ocupación profesional. Así, reyes, nobles, clérigos y/o burgueses encarnarían esta ciudadanía original. En otros casos, el acento respecto a su emergencia se pone en la libertad, bien asociada a la clase social, bien de manera independiente, adhiriéndose a la igualdad. En el primer caso, la libertad es producto de la fortuna particular, lo cual permite al sujeto desligarse de la sujeción de otros. En el segundo caso, la libertad es un valor que se atribuye a los miembros de la sociedad sin ningún aditivo más.

Álvaro (16;2) [Colegio]: “-¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos? Yo creo que, de alguna manera u otra, sí. –Por ejemplo, ¿a la gente que vivía en la Prehistoria la podemos considerar ciudadanos o no? A partir de cuando se empezaron a asentar, yo me imagino. Cuando tendrían sus poblados yo creo que sí, pero cuando todavía eran nómadas, pues me imagino que no, porque ‘ahora vivo aquí, ahora vivo allí, ahora vivo allí’, pues no creo que existiese. –Entonces, ¿en qué época podemos empezar a hablar de que hay ciudadanos? Yo creo que con las grandes civilizaciones, como Egipto, por ejemplo. En Egipto me imagino que, aparte de haber muchísimos esclavos, porque los había, o sea, las pirámides no se construyeron solas, pues me imagino que estarían todos los arquitectos, el faraón y todos estos, pues serían ciudadanos de la ciudad egipcia. En Roma, también. Roma, yo creo que es uno de los primeros conceptos de ciudadano que se tenía, uno de los primeros, la primera idea de aquello. Y yo creo que las polis aquellas griegas también ciudadanos. –¿Qué eran las polis griegas? Las ciudades. Entonces, como he dicho antes, un ciudadano es una persona que habita en una ciudad. También había esclavos, por supuesto, había gente que mandaba más y gente que no mandaba nada. Luego estaban los del medio, pues que serían ciudadanos. –Por ejemplo, en Roma, Grecia, Egipto, ¿a quién se consideraba ciudadano? A los que no eran esclavos, a los que no estaban a las órdenes de nadie, a los que tenían cierto poder, cierto dinero, a los que tenían tierras, a los que no tenían que depender de un amo, de un jefe que les estuviese diciendo lo que tenían que hacer. –¿Quién eran esa gente? Me imagino que serían dueños de tierras, dueños de talleres, dueños de mansiones, los que controlaban, pues me imagino, que todo el tema este del coliseo, los que se encargaban de supervisar las calzadas, los que cobraban los impuestos, todos los que podían depender de sí mismos; o sea, todos los que no tenían a alguien por encima mandándoles todo el día. Por ejemplo, el que tendría los impuestos, me imagino que tendrá un jefe, como ahora, pues me imagino que tú mismo tendrás un jefe en la universidad, y te dirá: «Tienes que hacer esto, esto y esto», pues el otro también lo tendría, pero por ello no eres su esclavo. Sin embargo, cuando tienes a alguien por debajo al que le puedes decir: «Ponme los calcetines», pues eso es poco más esclavitud, y, además, no le pagas nada a cambio.”

## Subnivel IIb. Sistema jurisdiccional

La ciudadanía nace tras la instauración de varios dispositivos jurídicos y políticos dentro de una comunidad, generalmente, la ciudad. Un hecho que se fija en la Edad Antigua o la Edad Media. Ejemplos de la primera etapa serían las civilizaciones que se desarrollaron en Egipto, Grecia y Roma.

Estos mecanismos sientan las bases de un Estado de derecho en esas primeras comunidades, en las que un conjunto de leyes ordenan lo que un individuo puede hacer en el seno de la sociedad. De este modo, el territorio imaginado –ya sea el Estado o la ciudad– se organiza jurídicamente a través de una serie de normas que, en muchos casos, se conciben como positivas. Así, se contempla la existencia de códigos legales formales que dotan a las leyes de objetividad. De ahí que en este subnivel prime una idea de obediencia y respeto material a unas reglas de convivencia social. Igualmente, se presupone que este desarrollo legislativo reconoce la libertad individual.

Anecdóticamente, se admite la existencia de otro soporte jurídico de carácter privativo e individual. Se habla de un ‘papel’ de naturaleza legal –aunque sin identificar– que contiene datos acerca de la identidad personal como: el nombre, el lugar de procedencia y la ocupación laboral.

Este escenario jurídico se conjuga, a menudo, dentro de un escenario político. Aunque, a veces, este último aparece solo. Un orden político donde existe un Gobierno o un soberano. Una autoridad política a la que algunos le atribuyen la función de mandar, dar protección o guiar a la población. Un arbitrio que se encarna en la figura del monarca, el faraón, el presidente, el gobernador o el emperador. Además, se tiene en cuenta la existencia de otros personajes políticos subalternos –con dominio local–, como el alcalde de la ciudad. De igual modo, se contemplan otros sirvientes auxiliares tales como los guardianes.

Esta sujeción, a las leyes y la autoridad gubernamental, enmarca la ciudadanía original dentro de los márgenes perimetrales de la sociedad civil. Una sociedad que se apoya, para algunos, en otros aparatos institucionales, como el sistema judicial. Una comunidad en la que es posible que se perciba un orden social como en el subnivel IIa. También un desarrollo cultural.

Por último, esta unidad territorial, fecundante de la ciudadanía original, se suele identificar con la creación y subsiguiente habitabilidad de una ciudad o la formación de un Estado.

Leticia (16;1) [Colegio]: “¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos? Sí. –Por ejemplo, ¿en la Prehistoria había ciudadanos? *En la Prehistoria no se consideraría todavía ciudadanos, pero ya empezaba a haber grupos de personas, había ciertas normas para cazar. Pero ciudadanos en la Prehistoria, todavía no.* –Entonces, ¿cuándo crees que podemos empezar a hablar de que hay ciudadanos? *En Roma, el Imperio romano, que ya empezaba a haber ciudades, un emperador. Ya había ciudadanos.* –¿Por qué crees que en Roma había ciudadanos? *Porque ya había uno que les representaba. Entonces, ya había diferentes grupos, ya son ciudadanos: tienen que cumplir normas y leyes, pagar impuestos.* –En Roma, ¿a quién se consideraba ciudadano? *A todo el que habitaba en esa ciudad, tenía un trabajo, cumplía las normas que imponía el emperador, y eso.* –¿A todo el mundo se consideraba ciudadano en Roma? *Sí, menos a los pobres que no pagaban impuestos ni nada.* –¿A ellos por qué no se les consideraba ciudadanos? *Porque no hacían nada por llevar bien la ciudad.*”

### **Nivel III.** Ciudadanía jurídica

El ciudadano como sujeto jurídico emplazado en una comunidad política.

#### Subnivel IIIa. Cuerpo jurídico o político

La génesis de la ciudadanía coincide con el afianzamiento de la democracia o la donación de derechos a los sujetos. En el primer caso, este episodio se enclava en la Antigüedad. Concretamente, en Grecia y Roma. Igualmente, es posible que se desconozca el momento histórico concreto en el que se formalizó la democracia. En el segundo caso –esto es el reconocimiento de los derechos– la horquilla temporal imaginada es mucho más variada. Precisamente, esta abarca todas las fases en que se divide la Historia universal. Así, hay quien cimienta su origen en la Edad Antigua –bien sea en Grecia, bien sea en Roma–; otros, en la Edad Media o Moderna; y otros, en la Edad Contemporánea.

Entre quienes se fijaron en el orden político, asociaron el origen de la ciudadanía a la idea de democracia y la participación en el sistema político por medio del sufragio. Una democracia que, la mayoría de las veces, se concibe como representativa. Es decir, los ciudadanos son quienes, por medio del voto, eligen a su soberano. En este sentido, algunos conjugaron lo político con un atributo jurídico: la libertad. Inusualmente, con los deberes. Por tanto, la ciudadanía original, se vincula a la democracia, se adhiere a la libertad y, anecdóticamente, a la responsabilidad. Concretamente, la ciudadanía antigua –helena y romana– se presenta como una distinción reservada a un individuo determinado: con un sexo preciso, un nivel económico concreto y un lugar de nacimiento delimitado. Se habla de estos tres requisitos para llegar a ser ciudadano. Un status que se reserva al varón, con haberes y nacido dentro del territorio de la nación. Este, por ser ciudadano, podía participar en el juego político: votando, dando su opinión o formando parte del Gobierno de su región. Por el contrario, cuando la democracia se emplaza en el pasado más reciente,

dicha titularidad se extiende al conjunto de la población. Un hecho que coincide para algunos con la caída de varias dictaduras.

Entre quienes se fijaron en la promoción de los derechos, se centraron en la redacción de textos a su favor y los levantamientos civiles y obreros emprendidos por la lucha de los derechos. Se habla de la Revolución Francesa, los movimientos del proletariado en plena Revolución Industrial y los pronunciamientos sufragistas en pos del voto de la mujer. No obstante, hay quien no sabe cuándo se produjo este otorgamiento o positivización en cartas o declaraciones. Tampoco el apelativo a estas olas de sedición, que a menudo se citan como rebeliones genéricas o simples movimientos de contestación. Precisamente, es esta conquista social –alcanzada por medio de motines e insurrecciones– la que le otorga al individuo el status de ciudadano al obtener aquellos derechos –civiles, sociales y económicos– que el régimen les había negado. Por otro lado, quienes hacen referencia a su positivización e investidura oficial mencionan tres documentos como promotores de tal distinción: la Constitución, la Declaración de Virginia y la Declaración Universal de los Derechos Humanos por reconocer ambos textos los derechos individuales. Por último, también hay quien acompaña su entrega automática junto con otros condicionantes jurídicos. Se habla de deberes, leyes y libertad. También con la formación política dentro de una sociedad. Es decir, con la instauración de un Gobierno y una autoridad en la comunidad. Esta –representada en la figura de un rey o un emperador– sería la encargada de dispensar los derechos a la población. Una concesión que no es universal. En la Edad Antigua, se piensa que solo eran ciudadanos los varones, nativos, con un elevado poder adquisitivo y/o con ascendientes con este status. En cambio, en la Edad Media, los adolescentes se centran en el criterio económico. La ciudadanía –como sujeto con derechos– fue un título que únicamente se concentró en unos pocos: la monarquía, la aristocracia, el clero y los burgueses.

Arturo (15;9) [Colegio]: “–¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos? Sí. –Por ejemplo, ¿en la Prehistoria había ciudadanos? *Todavía no.* –Entonces, ¿cuándo crees que pudo aparecer el concepto o la idea de ciudadano? *En el momento en que aparecen las ciudades.* –¿Cuándo sucede eso? *Con los griegos. Por la zona de Asia Oriental aparecen las primeras ciudades.* –¿Qué sucede en Grecia? *Que se forman ciudades-Estado independientes de las demás, donde hay ciudadanos pero, a la vez, hay esclavos.* –A esos habitantes que viven en Grecia, ¿por qué se les puede considerar ciudadanos? *Porque tienen unos derechos que se les respetan y cumplen unos deberes.* –En Grecia, ¿a quién se consideraba ciudadano? *A los que tenían derechos y cumplían los deberes, los que no eran esclavos.* –¿Cómo se organizaba la sociedad para clasificar a unos como ciudadanos y a otros como esclavos? *Pues están los ciudadanos por encima, y los esclavos por debajo, que tienen los peores trabajos y se ocupan de las cosas que un ciudadano no se encargaría.* –¿Por qué en Grecia podemos decir que hay ciudadanos? *Porque hay personas que tienen unos derechos, que cumplen sus deberes, que trabajan con otros ciudadanos para desarrollar la sociedad.* –¿Había gente a la que no se la considerase ciudadano, aparte de los esclavos? *Yo creo que no había más personas aparte de los esclavos. Pero dependían que fuesen esclavos o no, según de los padres.*



*Por ejemplo, si los padres son esclavos, pues él seguramente sea esclavo; si son ciudadanos, pues el hijo, ciudadano.”*

### Subnivel IIIb. Cuerpo jurídico-político

El inicio de la ciudadanía se resuelve tras el reconocimiento público, por parte del poder político democrático de un Estado, de los derechos y libertades que posee todo ser humano. Unas facultades jurídicas que se llegan a reconocer dentro del Derecho positivo de la misma nación. Generalmente, en la Constitución. Precisamente, este acontecimiento se fecha en dos momentos históricos diferentes: la Edad Antigua – durante el periodo heleno, principalmente, y romano, anecdóticamente– y nuestro pasado patrio más cercano. Nos referimos a la Transición o la etapa política abierta en España tras la muerte de Franco. Un lapso que supuso el fin de más de treinta años de dictadura y condujo a nuestro país a la implantación de un gobierno democrático. No obstante, es posible que se desconozca su cronología, indicando –de manera tentativa– que su emersión ha sido recientemente.

En este sentido, derechos –o derechos y libertad– y democracia –o política no totalitaria– son dos criterios que se conciben de manera interdependiente y conjunta en la eclosión de la ciudadanía. Ya no aparecen separadas como en el subnivel anterior. De este modo, una estructura jurídica –derechos– y política –democracia– es *conditio sine qua non* para hablar de ciudadanía en su estado original. El individuo, en cuanto que ciudadano, se halla inserto en una comunidad política que, por su naturaleza democrática, le provee de derechos y libertad. Igualmente, le permite participar en la soberanía de su localidad, eligiendo a sus representantes a través del sufragio universal. Se trata de un Estado donde funcionan las libertades personales y donde la autoridad presidencial, legítimamente derivada del voto popular, promueve y respeta los derechos civiles de los ciudadanos.

Aunque esta visión es compartida en ambos episodios históricos, a saber, la Antigüedad y la contemporaneidad, existen algunos matices en la imagen de la primera ciudadanía.

Entre quienes fundamentaron su origen en la Edad Antigua partieron de una primera identificación con la *polis* o *civitas*. Precisamente, por ser los escenarios que daban sentido a una ciudadanía legal por estar la persona viviendo dentro de la ciudad. Un status, el de ciudadano –cargado de derechos y libertad–, que estaba vedado a ciertos colectivos. En estos casos se menciona a las mujeres, los siervos o las personas provenientes o nacientes extramuros. De ahí que ciudadanía original sea imperfecta y restringida. La misma se resumía en una única figura: el varón. Solamente el hombre gozaba de derechos y capacidad para gobernar dentro de la sociedad y, al mismo

tiempo, participar en las instituciones políticas de su comunidad, como consejos y parlamentos.

En cambio, cuando el origen de la ciudadanía se adviene más hacia el presente, tras la clausura de las dictaduras, esta condición se imagina como inclusiva, pues los derechos y la libertad son entendidos como universales. Nadie, dentro de una comunidad democrática, está inhabilitado jurídicamente. Todos tienen los mismos derechos y libertad.

*Elisa (15;4) [Colegio]: “-¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos? No. - ¿Cuándo crees que pudo aparecer el concepto de ciudadano? Empezó básicamente en la antigua Grecia y Roma. Ya se habían definido bastante bien los conceptos, lo que pasa que con la Edad Media hubo un retroceso total. Yo creo que cuando empezó la burguesía y se empezaron a desarrollar las ciudades, y pasó el campo a las ciudades, y el desarrollo de las ciudades, ya en una Edad Media un poco más avanzada, ahí fue cuando se empezó a fijar un poco el concepto de ciudadano. Si pasabas un año en una ciudad ya te daban el papel de ciudadano, ya no eras siervo de tu señor feudal. Ahí se empezó, pero no fueron los derechos y los deberes hasta la primera Constitución de Virginia, que tampoco está muy claro. Luego vino la Revolución Francesa, donde fue un cambio brutal, porque pasaron de las monarquías absolutistas, que había anteriormente en toda Europa, a revolucionarse. Y bueno, el concepto general no se definió hasta entonces, casi como lo conocemos hoy en día. Luego ya el culmen fue la Declaración de los Derechos Universales de la ONU, que ya respaldó todos los derechos de todos los seres humanos, y quienes lo firmaron se ven obligados a aceptar esos derechos, lo que pasa es que hay muchos países que no lo firmaron y no lo cumplen en la actualidad. -¿Por qué dices que en Grecia y Roma ya había un concepto y con la Edad Media hubo un retroceso? Explicame eso. Porque en la antigua Grecia y Roma estaban muy avanzados los sistemas políticos, igual que las ciudades, y después de la invasión de los bárbaros, y la caída de Grecia y Roma, todos los conocimientos como que se perdieron, toda la forma de ver las cosas, y se instauró como más bárbaro. Entonces, empezaron las monarquías, los señores feudales, toda la Edad Media, que fue un retroceso total respecto a las leyes y todo eso que habían sido los romanos. Se fue todo para atrás, con lo cual, después del desarrollo de los imperios greco y romano, hubo ahí como un retroceso en todos los aspectos de la vida. Nos volvimos más bárbaros. -Cuando hablabas de los sistemas políticos en Grecia y Roma, ¿a qué te referías? Cuéntame. Sobre todo en Grecia. En Roma era más el jefe, o sea, el general, el famoso Julio César, Marco Antonio, todos estos que eran los que gobernaron. En Grecia había un sistema político, sobre todo en Atenas, que era como el centro de la cultura, porque los griegos tenían muy arraigada la cultura. Atendían mucho las artes, las letras, las ciencias. Surgieron grandes pensadores y filósofos, y había escuelas. Entonces empezaron a desarrollar la ética, la filosofía, la política, y también había consejos, consejos donde los más mayores decidían las cosas sobre la ciudad; o sea, era como mucho más civilizado que lo que vino después. -Entonces, ¿cuándo crees que pudo aparecer el concepto, la idea de ciudadano? Es que han pasado distintas etapas que se han ido contradiciendo a sí mismas. Además, en las diferentes partes del mundo está como muy separado. En Estados Unidos, por ejemplo, había ciudadanos ya cuando empezaron a crearse las ciudades y la burguesía, ya se empezó a hablar del concepto de ciudadano, tenía sus derechos, pero no era tan concreto como lo conocemos hoy en día. Eso es como todo un proceso que se ha ido desarrollando. Yo creo que en Estados Unidos hubo una gran ventaja frente allí, que se formó un país libre, frente que aquí teníamos las monarquías, que eran muy represivas, había que seguir culto al rey; aunque ya había una cierta independencia. La Revolución Francesa supuso un gran hito para la humanidad, para los derechos de las personas, y la soberanía, la democracia, yo*

creo que los plenos derechos y deberes fueron desde que empezaron las constituciones, y ya se instaló la Declaración de los Derechos Universales. Yo creo que ahí es cuando todo el mundo debía aceptar esos derechos, cuando ya fue un concepto de ciudadano, de ser humano y sus derechos universales. –¿Qué es la Revolución Francesa? ¿Cuándo surge? En el siglo XVIII, en 1789, estaban instaladas todas las monarquías por Europa. En concreto, el reino de Francia gastaba mucho dinero, estaban arruinados por las guerras que habían tenido que combatir contra otros, y, además, la corte gastaba. Entonces, el pueblo se estaba muriendo de hambre, y los burgueses, que cada vez ganaban más poder porque eran los dueños de las artesanías, manufacturas y todo eso, estaban como marginados del poder político, que solo era para el rey y los nobles. Entonces, el rey se vio obligado a pedir impuestos y, claro, los nobles gozaban de privilegios por ser nobles, y por eso ya le daban su apoyo al rey. Lo que pasa que el rey, al verse arruinado, la corte tenía muchos pagos, además estaban arruinados por las antiguas guerras, tuvo que cobrar impuestos a los nobles, con lo cual se pusieron en su contra. Además, los ciudadanos se estaban muriendo de hambre, era un país empobrecido, y el rey no hacía nada por solucionarlo. Además, la burguesía reclamaba su poder, entonces tomaron las cortes, se reunieron en una asamblea constituyente, también tuvieron la ayuda del pueblo, el campesinado, que empezó a propiciar revueltas, apresaron al rey y a su familia y se formó como el primer gobierno mediodemocrático, no sé muy bien lo que era, y se lanzó la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano. –¿Cómo eran las monarquías en Europa en aquella época? Pues era como lo de los señores feudales, pero extendido a todo el imperio. El rey era el que tenía todo el poder, toda la fuerza, como una especie de dictador, con su corte, luego venía la nobleza, que eran los señores feudales, aunque era un poco más avanzado ya de los señores feudales, ya se habían fundado las ciudades, ya estamos hablando del siglo XVIII, ya era más desarrollado. El rey tenía todo el poder y los súbditos debían obediencia al rey, el poder todo estaba concentrado en el rey. –¿Quiénes son los que se rebelan? Se rebela todo el mundo, empezando por la nobleza, pero el principal es la burguesía, que ya tenía su cierto poder, pero estaba muy marginada de la vida política, ya que no gozaba de los privilegios que podían gozar los nobles, que era prácticamente por nacimiento. Entonces, la burguesía es la que más se revoluciona, pero a la burguesía le viene apoyando casi todas las otras patas del banco, por así decirlo: el pueblo, el campesinado, y toda la gente que estaba descontenta porque tenía hambre, porque los impuestos eran cada vez más altos y no tenían capacidad para soportar eso. –¿Qué privilegios eran los que tenía la nobleza y que la burguesía reclamaba? Poder político. –¿Qué es el poder político? Explicámelos. Ya decíamos que el rey era el que tenía el poder, pero también los nobles, eran sus consejeros, también tenían una serie de privilegios: no tenían que pagar impuestos, eran como los protegidos del rey, por así decirlo. Y la burguesía lo que quería era tener más poder en ese sentido, poder también de decisión, decían: «Esto es injusto. Estos solo por haber nacido nobles ya no tienen que pagar impuestos. Yo me he tenido que trabajar esto también. Yo quiero también tomar decisiones. Yo también quiero ser dueño de lo que pasa, de las leyes que hay puestas, de los impuestos, de todo». Ellos querían un cierto poder sobre ellos mismos, como ahora mismo tenemos un poder que nosotros somos los que decidimos nuestro soberano. Ellos querían tener cierto poder en las decisiones para el imperio. –En las decisiones, ¿en qué campo? En general, en todos los campos, pero, sobre todo, en el campo económico y el político. –¿Y antes de la Revolución Francesa? No había el ciudadano como lo hemos descrito como tal, porque se debía obediencia al rey, no teníamos la democracia, no había el poder, y había muchos derechos que no teníamos. –Después de la Revolución Francesa, ¿a quién se considera ciudadano? Hay mucha más homogeneidad, los derechos se hacen más universales, de todas las personas. Todas las personas tienen derecho a la expresión de la libertad aunque sigue existiendo la esclavitud, y hay muchos lugares donde está menos desarrollado. Eso ocurrió en Francia, las demás monarquías absolutistas intentaban tapar este, para que las ideas revolucionarias no se extendieran por su población. –En Grecia, cuando me hablabas de

esos primeros principios de ciudadanía, ¿a quién se consideraba ciudadano? *A los que no eran esclavos, a la gente, también: comerciantes, trabajadores, que podían mantenerse. Pero era mucho más global que antes de la Revolución Francesa, lo que pasa que los mendigos, o también los esclavos, no tenían derechos. No eran considerados ciudadanos.* –Cuando me hablabas de la Declaración de los Derechos Humanos, ¿a qué te referías? Cuéntame. *Es una declaración que se reunieron representantes, que recoge los derechos universales, inalienables, o sea, que son de todo el mundo, los que solo tiene un ser humano por ser ‘ser humano’, las libertades, sus derechos, sus deberes. Es una declaración que se unieron unos representantes y la hicieron para que todo el mundo estuviera de acuerdo con él, que si tú eres musulmán, que si tú eres cristiano, que si tú eres mujer, que si tú eres hombre, te respetaban los derechos de todos los seres humanos que tienen solo por ser ‘ser humano’.* –Esa declaración, ¿quién la elaboró? *Una serie de representantes, un consejo que se formó, una organización de diferentes países. Por ejemplo, sé que estuvo ahí Rosalind Roosevelt, la esposa del presidente Franklin Roosevelt. Tardó varios años en escribirse esa declaración.* –¿Sabes cuándo se elaboró? *Después de la II Guerra Mundial. No sé el año exactamente.”*

En el momento I, el 32.1% de los adolescentes encuadró el origen de la ciudadanía dentro de un marco jurídico y/o político –nivel III–, frente a un 32.1% que sustentó su alumbramiento a partir de las primeras concentraciones –nivel I– y un 28.6%, a tenor de la idiosincrasia civil –nivel I–, en tanto que un 7.1% se mostró irresoluble acerca de su comienzo –nivel 0– ( $\chi^2_{(3)} = 4.857, p > .050$ ).

En el momento II, el 82.1% de los adolescentes fundamentó el origen de la ciudadanía a partir de varias disposiciones jurídicas –como los derechos y la libertad– y/o políticas –nivel III–, en contraposición a un 14.3% que articuló su génesis alrededor de un organismo civil –nivel II– y un 3.6%, en las primeras poblaciones humanas –nivel I– ( $\chi^2_{(2)} = 30.500, p < .001$ ).

Tabla 9.8. Concepción acerca de los fundamentos de la ciudadanía [%]

	13-14	15-16
Nivel 0	7.1	
Nivel I	32.1	3.6
Nivel II	28.6	14.3
Nivel III	32.1	82.1
N	28	28

Dado que, en el momento II, es decir, al inicio de la adolescencia tardía, ninguno de los estudiantes de 15-16 años se ubicó en el Nivel 0, no hemos podido calcular  $\chi^2_{MN}$ . Para ello, habría sido necesario que al menos un participante hubiese ocupado este nivel. Consecuentemente, no podemos determinar con exactitud si existen diferencias significativas de acuerdo a la edad. Básicamente, al no disponer del valor de  $p$ . No obstante, de manera descriptiva, podemos apreciar un cambio notable en las concepciones entre los 13-14 años y los 15-16 años. Nuestros datos ilustran cómo la

inmensa mayoría de los adolescentes a los 15-16 años se ubica en el nivel III desmarcándose de los niveles anteriores.

Asimismo, cabe puntualizar que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en relación al género ni al tipo de centro en ninguno de los dos momentos.

De forma paralela, examinamos cada uno de los subniveles en función de su nivel de pertenencia. En este sentido, encontramos diferencias a tenor del género en dos de los niveles reseñados anteriormente: el nivel II y el nivel III.

En cuanto al nivel II, las diferencias se acotan al momento I. Mientras que el 75% de las alumnas de 13-14 años inscritas en este nivel se situó en el subnivel IIb, todos los alumnos varones de 13-14 años se localizaron en el subnivel IIa ( $\chi^2_{(1)} = 4.800$ ,  $p < .050$ ).

En cuanto al nivel III, las diferencias se limitan al momento II. El 70% de las alumnas de 15-16 años adheridas al nivel III se posicionó en el subnivel IIIb, en contraposición al 84.6% de los alumnos varones de 15-16 años, que se emplazó en el subnivel IIIa ( $\chi^2_{(1)} = 7.078$ ,  $p < .010$ ).

Por último, llevamos a cabo un análisis de nuestros resultados por subniveles. En este caso, de manera independiente.

En el momento I, el 28.6% de los estudiantes de 13-14 años situó el origen de la ciudadanía sobre un cuerpo jurídico y/o político –subnivel IIIa–, a la vez que otro 28.6% lo asoció a la creación de la ciudad –subnivel Ib–, mientras que un 17.9% lo vinculó a la estratificación social –subnivel IIa–, un 10.7%, a diferentes elementos jurisdiccionales –subnivel IIb–, y un 7.1% cayó en la indefinición –subnivel 0– y, en menor proporción, un 3.6% adjudicó su eclosión a las primeras concentraciones humanas –subnivel Ia–, en tanto que otro 3.6% lo anexó a un sistema democrático y con garantías jurídicas –subnivel IIIb– ( $\chi^2_{(6)} = 14.000$ ,  $p < .050$ ).

En el momento II, el 50% de los estudiantes de 15-16 años vinculó el origen de la ciudadanía a un corpus legal y/o político –subnivel IIIa– y un 32.1%, a un entorno democrático y a favor de diferentes valores jurídicos –subnivel IIIb–, frente a un 10.7% que lo ligó a un entramado jurisdiccional –subnivel IIb–, un 3.6%, a la división social –subnivel IIa– y otro 3.6%, a las primeras agrupaciones humanas –subnivel Ia– ( $\chi^2_{(4)} = 23.429$ ,  $p < .001$ ).

Tabla 9.9. Noción del origen de la ciudadanía [%]

		13-14	15-16
Nivel 0	Subnivel 0	7.1	
Nivel I	Subnivel Ia	3.6	3.6
	Subnivel Ib	28.6	
Nivel II	Subnivel IIa	17.9	3.6
	Subnivel IIb	10.7	10.7
Nivel III	Subnivel IIIa	28.6	50
	Subnivel IIIb	3.6	32.1
N		28	28

Teniendo en cuenta la ausencia de participantes en los subniveles 0 y Ib en el momento II, no se ha podido calcular  $\chi^2_{MN}$ . Luego, nos es imposible resolver si existen diferencias estadísticamente significativas en función de la edad. Sin embargo, se puede apreciar un considerable repunte en los subniveles IIIa y IIIb entre los 13-14 años y 15-16 años. Un dato que nos informa del notable progreso en las concepciones de los adolescentes durante este periodo etario.

Por otro lado, encontramos diferencias estadísticamente significativas en virtud del género en el momento II. Concretamente, el 53.8% de las alumnas de 15-16 años se ubicó en el subnivel IIIb y un 23.1%, en el subnivel IIIa en oposición al 73.3% de los alumnos varones de 15-16 años, que se clasificó en el subnivel IIIa y un 13.3%, en el subnivel IIIb ( $\chi^2_{(4)} = 9.589, p < .050$ ).

Tabla 9.10. Noción del origen de la ciudadanía por parte de los estudiantes a los 15-16 años [%]

		Alumno	Alumna	Total
Nivel I	Subnivel Ia		7.7	3.6
	Subnivel Ib			
Nivel II	Subnivel IIa	6.7		3.6
	Subnivel IIb	6.7	15.4	10.7
Nivel III	Subnivel IIIa	73.3	23.1	50
	Subnivel IIIb	13.3	53.8	32.1
N		15	13	28

Por último, es necesario precisar que no se han encontrado diferencias significativas respecto al centro escolar en ninguno de los dos momentos.

## 9.6. Los no ciudadanos en el orden mundial

En el momento I, el 92.9% de los adolescentes opinó que había lugares en los que a sus habitantes no se les podía catalogar como auténticos ciudadanos, frente a un 7.1% que opinó que, hoy en día, todos somos ciudadanos ( $\chi^2_{(1)}= 20.571, p<.001$ ).

En el momento II, análogamente, el 92.9 de los adolescentes advirtió la existencia de lugares donde –por sus particularidades– a sus integrantes no se les podía agradecer con dicha denominación, en contraposición a un 7.1% que estimó que todos gozamos, en la actualidad, de tal distinción ( $\chi^2_{(1)}= 20.571, p<.001$ ).

Entre quienes consideraron que la ciudadanía era un estado revocable señalaron los siguientes siete atenuantes: la esclavitud, la política, el subdesarrollo, las comunidades preestatales, las amenazas sociales, la legislación, la administración y las garantías institucionales.

La esclavitud hace referencia a la explotación laboral que sufre el individuo. Una relación contractual que le hace abandonar su status de ciudadano para convertirse en esclavo. Precisamente, este vínculo laboral es el que desencadena dicha permuta. El individuo, en el momento que se emplea, deja de ser ciudadano para pasar a ser un esclavo. Hablamos de esclavitud porque el inicio de la actividad laboral marca la pérdida de dos de los fundamentos jurídicos básicos de la ciudadanía: los derechos y la libertad. En cuanto a los derechos, estos pueden ser conculcados de manera directa o indirecta. Directamente, a través de las condiciones que envuelven la actividad laboral y que tienen que ver con los derechos del trabajador. Nos referimos a jornadas de trabajo interminables y abusivas –superiores a las ocho horas–, salarios irrisorios –como unos céntimos al día– o inexistentes –en el caso de la servidumbre, la remuneración se canjea por techo y comida–, falta de seguridad e higiene en el entorno laboral, ausencia de prestaciones en caso de baja o enfermedad y un maltrato –físico o psicológico– por parte de la autoridad empresarial. Estamos ante un sujeto desprovisto de derechos sociales, como el salario, la protección social y un tiempo de trabajo de ocho horas. Igualmente, ciertos derechos civiles corren peligro. Tales como su vida –o integridad física– y también su dignidad. Indirectamente, el trabajo también vulnera otros tantos derechos. El más flagrante, la educación. Exactamente, el desarrollo de la actividad laboral impide, de manera indirecta, el ejercicio de otros derechos cuya realización debería ocupar ese tiempo. Es el caso de los niños que trabajan y que no pueden asistir al colegio, por ocupar ese tiempo –destinado a la educación en cuanto derecho– a laborar. Por último, la libertad también se ve silenciada. El trabajador, sometido a un férreo control por parte de su autoridad, carece de libertad de movimiento, expresión y decisión. El sujeto se ve imposibilitado a

moverse con libertad por el espacio social, ya que debe estar siempre dentro de su entorno laboral o en los márgenes que estipule su jefe o contratante.

Blanca (13;8) [IES]: “-¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? Sí. -¿Por qué? *Porque hay otros lugares más pobres en la ciudad, y les tienen como esclavos en vez de ciudadanos.* -¿Por qué? *Porque trabajan demasiado y eso.* -¿En qué lugares pasa eso? *En África.* -¿Qué ocurre en África? *Que desde pequeños ya trabajan mucho y no tienen derechos.* -¿Quiénes son los que trabajan? *Los que viven allí, en África.* -¿En qué pueden trabajar? *En el campo, por ejemplo.* -¿Qué pasa con los derechos? *Por ejemplo, en África, pueden trabajar tanto como aquí o más y no cobrar; ni cobrar nada ni derecho a nada.* -¿Le pagan? *Al esclavo, no.* -¿Y al ciudadano? *Le pagan, por ejemplo.* -¿Le pagan por? *Por trabajar, y al esclavo, no. Tiene derecho a más cosas, vamos.* -¿Quién tiene derecho a más cosas? *El ciudadano.* -¿A qué crees que tiene derecho el ciudadano? *Pues a cobrar, a descansar más.* -¿El esclavo no tiene derecho a eso? *No.*”

La política hace referencia al tipo de gobierno instituido en la sociedad. Hablamos de dictaduras o monarquías de corte tiránico o absolutista. Es decir, regímenes totalitarios. Estas dos formas de gobierno hacen que los miembros de dichas comunidades políticas no sean vistos como auténticos ciudadanos. Precisamente, por la pérdida –total o parcial– de sus derechos, libertad y el sometimiento al que se ven sujetos. Un sometimiento que hace ver al individuo como un súbdito o esclavo en un sentido político. Sujeto a la autoridad política, bien sea del presidente o del monarca, el individuo le debe obediencia ciega. También a las normas y leyes que promulgue, sin objeción. Si no lo hace, el sistema de sanciones institucionalizadas en la nación puede contravenir un derecho tan fundamental como la vida. Es decir, si disiente o no cumple con los preceptos normativos, puede ser castigado hasta con la muerte. De forma similar, otros derechos también se ven restringidos. La jefatura del Estado, en su discurrir político, reduce los derechos –civiles y políticos– de sus habitantes. Entre ellos, el sufragio. En efecto, los individuos se ven incapacitados para intervenir en la esfera pública eligiendo a su representante. El cambio de jefatura –de rey o presidente– no es un asunto que le compete. Luego, su participación política se ve reducida. Igualmente, su libertad se ve limitada. La libertad, en todas sus manifestaciones, se liquida automáticamente. La libertad de elección o expresión no caben en esta dinámica política, estando vetadas. De este modo, la política supone un varapalo al status jurídico del ciudadano. Justamente, por la amputación de algunos de sus elementos legales: los derechos y la libertad. Hasta que no haya un nuevo régimen que los conceda, no podremos hablar de ciudadanos. Concretamente, ese régimen habrá de ser una democracia por dotar a su audiencia de derechos y libertad.

Marta (15;11) [Colegio]: “-¿Hay algún lugar en la actualidad donde a sus habitantes no se les considere como ciudadanos? *Corea del Norte, por ejemplo.* -¿Por qué? *Porque no pueden elegir o no pueden votar, no pueden decir lo que piensan. Y eso es ya como quitarles parte de su libertad.* -¿Tú conoces algún otro lugar, además de Corea



del Norte, donde a sus habitantes no se les considere como ciudadanos? *En Cuba, porque también es una dictadura. –¿Quién es el dictador de Cuba? Hugo Chávez. ¡No! No me acuerdo. –¿Hugo Chávez es un dictador? Sí. –¿Sabes dónde está? Venezuela. –¿Por qué consideras que Venezuela es una dictadura y Hugo Chávez un dictador? Porque hay muchas personas que no pueden expresarse, no pueden elegir, tampoco. –¿Conoces alguna dictadura más? No. –¿Sabes quién es el dictador de Corea del Norte? No. –En Corea del Norte, ¿qué sucede? Ahí es una dictadura, y a cualquier persona que hable o diga algo que no esté de acuerdo, le llevan a la cárcel o le quitan el derecho a la vida. Y ahí hay que hacer lo que digan. Serían como esclavos, también. –¿Por qué en las dictaduras no se considera a sus habitantes como ciudadanos? Porque un ciudadano es la persona que tiene derechos y deberes, y, al quitarle esos derechos, deja de ser un ciudadano. –El sistema político, ¿cómo puede influir en los derechos? Cuéntame. Por ejemplo, en una democracia, el sistema político lo que intenta es reflejar lo que quiere el pueblo, darle el poder al pueblo. Pero en una dictadura esos derechos no se cumplen normalmente, solamente lo que el dictador diga. –¿A qué te refieres con que en las dictaduras no se cumplen esos derechos? El derecho a la vida, o al no ser esclavo, y ser un ciudadano, se incumple al haber dictadura. –¿Por qué? Porque se les priva de su libertad. –Y en las democracias, ¿qué sucede? Pues, mediante el voto, puedes expresar lo que piensas, y, al final, el que elige cómo va a ir el país es el pueblo, somos nosotros. –¿Qué es una democracia? El sistema político en el que es el pueblo el que manda, por así decirlo; mediante el voto o mediante sindicatos también se puede expresar lo que uno quiere. –¿Y una dictadura? Un sistema en el que ejerce todo el poder una sola persona, y que, al tener los tres poderes, es justamente eso, no tiene mucha importancia sobre el país. –¿Qué tres poderes tiene? Judicial, el Ejecutivo y el Legislativo. –¿En qué consiste el poder Legislativo? El que hace las leyes. –¿El Ejecutivo? El que, de alguna manera, intenta que esas leyes se hagan, se cumplan. –¿El Judicial? Al ver que ese Ejecutivo no se ha hecho, no se ha ejecutado, te dan una pena, una condena ya que no has cumplido con tu deber.”*

El subdesarrollo hace referencia al entorno en el que vive el individuo. Un ambiente depauperado, sin apenas recursos materiales en la esfera pública. Tampoco en la esfera privada, pues los bienes privativos de los que disponen los individuos son igualmente escasos. Unos factores que dificultan el acceso a los medios necesarios para una adecuada subsistencia. Nos referimos a una vivienda digna, alimentación, agua y educación. Se trata de países en los que los fondos económicos estatales son mínimos. Generalmente, países del Tercer Mundo. Este contexto de insuficiencias lleva a pensar al individuo únicamente como persona y no como ciudadano. Principalmente, porque no puede llevar un nivel de vida acorde a como se presupone que lleva cualquier ciudadano común. Asimismo, el tipo de asentamiento que muestran las naciones tercermundistas condiciona la ciudadanía. Justamente, porque la localidad en la que habitan los individuos no es una ciudad. La falta de patrimonio arquitectónico y desarrollo urbanístico hacen ver este espacio físico como algo totalmente diferente a una ciudad. Y para hablar de ciudadano se necesita una ciudad. En otros casos, este espacio de exigüidad se interpreta como una imposibilidad de ejercicio real de los derechos con que todo ciudadano cuenta. De este modo, las carencias se traducen en derechos. La inviabilidad de acceso a tales medios

–alimentación, agua, educación o sanidad–, por no existir escuelas, hospitales o agua potable o por no disponer de capital suficiente para comprar alimentos, medicinas o libros para ir a la escuela, hace que el individuo quede desprovisto de tales derechos. Desnudo jurídicamente, al no contar con esos y otros derechos humanos, hace que el sujeto pase de ciudadano a persona. En el momento en que pueda disfrutar realmente de ellos volverá a ser en efecto ciudadano.

Antonio (13;8) [Colegio]: “–¿Hay algún lugar en la actualidad donde a sus habitantes no se les considere como ciudadanos? *En el Tercer Mundo puede ser.* –¿Qué sucede en el Tercer Mundo? *Que las personas no pueden vivir en condiciones y no tienen los requisitos medios, ni agua potable, comida y todo eso. Y las viviendas tampoco son muy estables, y no se les considera ciudadanos.* –¿Por qué no se les considera ciudadanos? *Por ser así, por los medios que tienen y todo eso. Nosotros tenemos más privilegios a ellos.* –¿En qué sentido? *Porque nosotros tenemos mejores viviendas y cosas de esas, y la comida, tampoco pueden comer, y nosotros podemos comer.* –Y, ¿un ciudadano? *Tiene derechos.* –¿Qué derechos tiene un ciudadano? *A tener una vida normal, tener un sitio donde poder vivir.* –¿Qué pasa con los derechos? *No son los mismos, porque en el Tercer Mundo tienes que sobrevivir y tienes que sobrevivir como puedas.* –¿Por qué no son los mismos? *Porque no tienen las mismas opciones. En Europa tiene más privilegios la gente y mejor forma de vida. En el Tercer Mundo, hay trabajo, ganas muy poco dinero al día, la gente lo pasa muy mal allí y no puede estar allí muy bien; y aquí, sí.* –¿A qué te refieres con que los de Europa tenemos más privilegios? *Estamos más avanzados en tecnologías y más comida; más campos para sembrar semillas y tenemos más comunicación con otros países que nos puedan enviar comida y a otros enviar; y más comunicación con otros países que podemos viajar de un país a otro; y ellos, no. Ellos tienen que estar ahí, a no ser que puedan escaparse o irse. Ellos tienen que estar ahí trabajando, sufriendo, intentando sobrevivir.”*

Lo social hace referencia a las amenazas sociales que sufren ciertos sectores de la población. Nos referimos a la exclusión, la discriminación, el rechazo y el maltrato. Acciones que denigran tanto a la persona que la reducen a una mera masa individual. Estos actos, que atentan contra la dignidad humana, hacen que no se trate al individuo con el respeto que merece como ciudadano. Por ello, estas circunstancias sociales invitan a pensar al individuo fuera de la ciudadanía. Precisamente, serían apartados de este título los inmigrantes y las personas con discapacidad. También las mujeres residentes en África y Oriente. Igualmente, formarían parte de este grupo las personas sin recursos económicos, comúnmente conocidos como pobres o mendigos. El motivo de tales prácticas se produce porque los sujetos no ven a los otros como iguales, sino como inferiores. Precisamente, esta desigualdad deviene de su posición en el organigrama social. En el vértice estaría el varón, y en la base, la mujer, cuando hablamos de la violencia y el rechazo a la mujer. En el caso de la inmigración, el autóctono estaría encima y el extranjero, debajo. Cuando hablamos de la discapacidad, en la cumbre estaría el individuo sin ningún tipo de problema y bajo él, aquellas con algún tipo de déficit físico o psíquico. En cuanto a la clase social, en la

cima estaría la élite y a sus pies, los más necesitados. Es decir, hablamos de una asimetría entre los integrantes de la sociedad. La etnia, la clase social, el sexo y la discapacidad parecen ser los criterios sobre los cuales se sostiene esta fisura social. Criterios que conducen a la pérdida de la ciudadanía tanto por el reconocimiento legal como por el aspecto relacional.

Filiberto (13;7) [Colegio]: “-¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? Sí. -¿En dónde? *En aquellos países en los que a algunas personas no se les respeta, ya sea por la raza, debido a la inmigración, o porque no encajan en la sociedad. Creo que en todos los países de Europa por la inmigración de los que llegan del Tercer Mundo.* -La gente, ¿cómo se comporta con los inmigrantes? *Eso depende de cada persona. Cada uno actúa de todas las formas con las personas. Hay personas que los respetarán, otros que no; otros, que sean muy radicales con ellos y a lo mejor no les respetan y hasta les pegan; pero yo creo que los inmigrantes tienen todo su respeto en España. Por ejemplo, nadie les menosprecia, les tenemos el mismo respeto como si fueran un español más.*”

Las comunidades preestatales hacen referencia a la vida tribal. Hablamos de un agregado primario de gentes que viven en un estado primitivo o bárbaro, ocupando un espacio sin límites territoriales definidos. En este espacio, los individuos desarrollan relaciones económicas básicas –caza, recolección de alimentos y cuidado del ganado– orientadas a su subsistencia y conservación. Este tipo de ocupación humana invita a ver a sus miembros como simples personas o animales –no sociales– y no como auténticos ciudadanos. Precisamente, por la eventualidad de la ocupación colectiva del territorio. Es decir, sus integrantes son, en algunos casos, un grupo itinerante que no se asienta de forma permanente en el lugar. Luego, su ocupación es temporal. Además, el espacio físico en el que viven no es una ciudad. Igualmente, su organización interna impide hablar de ciudadanía. Se trata de una sociedad que padece de anomia, con lo cual el individuo no está sujeto a ningún tipo de regulación. De este modo, se ve eximido de sus deberes y, por tanto, de su consideración como ciudadano. En el caso de no estarlo, estamos ante una normativa imperfecta, no positiva, arcaica e incluso discriminatoria. De forma similar, los derechos no son un hecho en este estado de naturaleza. El individuo, en la sociedad tribal, carece de derechos positivos. La ausencia de su reconocimiento conduce incluso a llevar prácticas que atentan contra este valor humano universal. De ahí que se imagine al individuo inserto en un espacio prepolítico sin ningún tipo de gobierno y control. Se trata de una sociedad acéfala, carente de una estructura política institucionalizada. Otra de las características de la sociedad tribal que impide ver al individuo como un ciudadano es su condición natural. El individuo es presentado como un salvaje, como un sujeto indisciplinado y conflictivo, dominado por sus impulsos y necesidades. Una especie de cimarrón incapaz de controlar sus acciones al servicio de la razón, algo que le aleja de la condición de ciudadano. Justamente, porque el ciudadano es un ser

cívico y civilizado, con unos valores y pautas de conducta éticas y morales y el otro, un animal impulsivo sin ningún ápice de civilidad.

Leticia (16;1) [Colegio]: “-¿Hay algún lugar, en la actualidad, donde a sus habitantes no se les considere como ciudadanos? Sí. -¿En dónde? *En las tribus.* -¿Qué pasa en las tribus? *En las tribus son todos salvajes y no tienen conciencia de ciudadanos. No tienen derechos ni normas.* -Esas tribus, ¿dónde están ubicadas? *En cualquier lugar selvático.* -¿Qué es selvático? *En la selva.* -¿A ellos por qué no se les considera como ciudadanos? *Porque ellos tienen su forma de vida así. No quieren representantes, quieren cada uno ser libre y no están introducidos en la sociedad.* -¿No tienen representantes de qué? *A ver, puede que tengan uno que va a ser el jefe, que dice: «Cazas esto o lo otro».* -A ver, explícame eso mejor. *A ver, puede haber un jefe de tribu. El jefe de tribu les guía a todos: «Tenéis que cazar... o a las mujeres, que hagan la comida».* -Aparte de las tribus, ¿puede haber algún otro lugar donde a sus habitantes no se les considere como ciudadanos? *Puede que haya algún sitio que no sea como una tribu, que sea como una sociedad pequeña, pero que allí no haya representante ni nada, y que no se le considere como ciudadano.»*

Las garantías institucionales hacen referencia a la calidad de los dispositivos estatales con los que cuenta una comunidad, para asegurar la plena efectividad de todos los derechos atribuibles a cualquier miembro de una sociedad. Un fallo o desajuste en el sistema, jurídico o social, nacional podría conducir a una minimización del status de ciudadano y, por ende, a la pérdida total o parcial de esta acreditación legal. Una deflación jurídica que concurre en Estados democráticos. Por ejemplo, el americano. En efecto, Estados Unidos es el caso más evidente de cómo sus instituciones descuidan la consecución de ciertos derechos entre sus habitantes. Precisamente, sus mecanismos gubernamentales desatienden dos derechos, uno civil y otro social, a saber, la vida y la sanidad. El primero, porque no se concilia con ciertas resoluciones judiciales. Hablamos de la pena de muerte. Una medida que atenta claramente contra el derecho a la vida. De ahí que ciertas sanciones contempladas por el aparato judicial contravengan este derecho fundamental. Un derecho que, inmiscuido en un proceso judicial, puede ser vulnerado por la decisión de un tribunal. El segundo, porque el programa electoral se despreocupa de su realización universal. Concretamente, en el ámbito nacional. Estamos ante un derecho privado, cuyo acceso requiere una aportación económica adicional –de carácter individual– para alcanzar una ejecución real. De este modo, los poderes públicos de aquellas naciones que no se preocupan por garantizar el disfrute total de los derechos con que cuenta todo ser humano, supondrían un claro receso al título de ciudadano dentro de su contexto local.

Pelayo (15;3) [Colegio]: “-¿Hay algún lugar en la actualidad donde a sus habitantes no se les considere como ciudadanos? *Pues no lo sé, no los conozco todos.* -¿No se te ocurre algún país o sociedad donde no se considere a sus habitantes como ciudadanos? *Ni idea. Es que tener derechos y deberes es lo que te hace un ciudadano.* -¿Algún lugar donde esto se vea afectado? *Por ejemplo, en Estados Unidos la sanidad es privada, con lo cual el derecho a la sanidad es relativo porque, si no tienes dinero, no*

*puedes pagar la sanidad. Y en otros países donde la sanidad es privada, por ejemplo. Y no se me ocurren más ejemplos.*

Victoria (15;8) [Colegio]: “-¿Hay algún lugar en la actualidad donde a sus habitantes no se les considere como ciudadanos? *Yo creo que, en todos los países, ahora lo que pasa es que no tengan los mismos derechos.* -Entonces, ¿tú crees que hay algún lugar en la actualidad donde a sus habitantes no se les considere como ciudadanos? *¿A ninguno?* -A ninguno, a la mayoría, a una parte.... o a todos. *Entonces, sí.* -¿En qué sitios estabas pensando? *En algunos países cuando tienes un juicio pueden matarte, como en Estados Unidos, quiere decir que, en vez de llevarte a la cárcel, te matan. Entonces, no tiene derecho a la vida; se la quitan.* -Entonces, ¿qué pasa con los derechos en esos lugares? *Pues que no se cumplen.*”

La administración hace referencia a la anotación y archivo que se lleva a cabo en un Estado con el objetivo de conocer la identidad y el número de residentes de esa localidad. Es decir, los ciudadanos con que cuenta una comunidad. Generalmente, es una tarea que realizan las autoridades públicas en el momento que ingresa un nuevo individuo en la sociedad. Por ejemplo, cuando nace un miembro o entra un extranjero a la nación. Precisamente, este procedimiento burocrático genera un vínculo legal, entre el individuo y la nación, que lleva al segundo a reconocer al primero como ciudadano de esa comunidad. La documentación civil generada puede verse, en algunos casos, complementada con otros textos o libros. Justamente, porque en la sociedad existen otras instancias que llevan a cabo labores de registro y conteo paralelo. Por ejemplo, la Iglesia. Esta institución produce una serie de documentos eclesiásticos, como las partidas de nacimiento, que pueden catalogarse como otro censo institucional. De esta forma, se dispone de un registro fehaciente de los ciudadanos que componen una población particular. Sin esta nómina o documento legal se disolvería el vínculo jurídico que une al individuo con la nación. Por tanto, el individuo perdería su reconocimiento como ciudadano. Así, dejarían de ser ciudadanos aquellos que no han sido censados o registrados en sus países de origen y todos los inmigrantes que entran a un Estado sin papeles.

Filiberto (15;7) [Colegio]: “-¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? *Ciudadanos, ahora mismo, son los que están regulados por la ley. Por ejemplo, alguien que viene sin papeles no es ciudadano.* -¿A qué te refieres con que no es ciudadano un inmigrante irregular? *Pues que no está recogido en un censo, en las listas del Estado de los habitantes de una población. No se considera ciudadano porque no tiene los papeles de esta sociedad. Entonces, no se le pueden tratar los derechos. Una sociedad tiene unos derechos; se desmarcan, y al no contar en esa sociedad, no cuenta con esos derechos de la sociedad. Así, no es ciudadano.* -¿Por qué no es ciudadano? ¿Porque no está recogido en un censo? *Bueno, está en la población; se puede decir que es, en parte, ciudadano, pero, para completar ese, tiene que estar recogido.* -Cuando está recogido, ¿qué es lo que hace que sea ciudadano? *Pues ya cuenta, al vivir en la sociedad, con los derechos de la misma.*”

En el momento I, los adolescentes informaron de la existencia de seis circunstancias que revocaban el status de ciudadano a los individuos implicados en las mismas, a saber, el subdesarrollo (42.3%), la esclavitud (26.9%), la política (23.1%), las comunidades preestatales (19.2%), sociales (11.5) y la administración (3.8%).

En el momento II, los adolescentes nombraron los mismos condicionantes que dos años atrás, pero con una frecuencia disimilar. Concretamente, el 57.7% señaló la política, el 34.6% la esclavitud, el 19.2% el subdesarrollo, el 15.4% las comunidades preestatales, el 7.7% lo social y el 7.7% la administración. Además, un 7.7% incorporó un nuevo restrictivo en su razonamiento: las garantías institucionales.

Tabla 9.11. Elementos que determinan la pérdida de la ciudadanía [%]

	13-14	15-16
Subdesarrollo	42.3	19.2
Esclavitud	26.9	34.6
Política	23.1	57.7
Comunidades preestatales	19.2	15.4
Sociales	11.5	7.7
Administración	3.8	7.7
Garantías institucionales		7.7
N	26	26

En este sentido, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dos de estos términos: el subdesarrollo y la política.

En cuanto al subdesarrollo, las diferencias atienden al género y se circunscriben al momento II. Mientras que el 41.7% de las alumnas de 15-16 años señaló el nivel económico deficitario del entorno y la falta de recursos individuales o estatales, ninguno de los alumnos varones de 15-16 años consideró este atraso y carestía como un inhibidor de la ciudadanía ( $\chi^2_{(1)} = 7.222, p < .010$ ).

En cuanto a la política, las diferencias giran en torno a la edad y el centro escolar. Respecto a la edad, en tanto que en la adolescencia media el 23.1% de los estudiantes de 13-14 años mencionó el sistema político como un factor que despojaba al individuo de su título de ciudadano, al inicio de la adolescencia tardía este aspecto fue notado por el 57.7% de los estudiantes de 15-16 años ( $\chi^2_{MN}, p < .050$ ). Respecto al centro escolar, las diferencias se reducen al momento I. Si bien el 40% de los estudiantes de 13-14 años del Colegio aludió al régimen totalitario impuesto en la sociedad como un elemento que invalida la ciudadanía, ninguno de los estudiantes de 13-14 años del IES lo citó ( $\chi^2_{(1)} = 5.720, p < .050$ ).

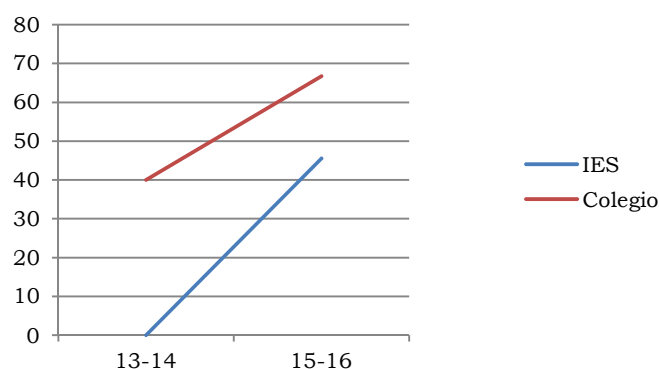


Figura 9.5. La política como condicionante de la ciudadanía (N= 26)

Adicionalmente, exploramos las áreas geográficas –listadas por los adolescentes– en las que el régimen político imperante oblitera el calificativo de ciudadano a sus habitantes. Concretamente, los estudiantes mencionaron los pueblos africano, sudamericano, asiático y centroamericano. Asimismo, un 16.7% de los estudiantes de 13-14 años no supo ubicar exactamente en qué lugar del globo terráqueo tenía presencia este tipo de política tiránica. Más específicamente, los adolescentes mencionaron los siguientes Estados: Costa de Marfil (16.7% momento I – 6.7% momento II), Libia (46.7% momento II), Egipto (26.7% momento II), Marruecos (20% momento II), Túnez (13.3% momento II) y Argelia (6.7% momento II) en el continente africano; Cuba (33.3% momento I – 53.3% momento II) y Venezuela (40% momento II) en Sudamérica; y China (26.7%), Corea del Norte (46.7%) y Baréin (13.3%) en el continente asiático.

Tabla 9.12. Lugares donde la política devalúa el título de ciudadano en la actualidad [%]

	13-14	15-16
África	50	80
Sudamérica	50	66.7
Asia		86.7
Centroamérica	16.7	13.3
No sé	16.7	
N	6	15

Además, un 33.3% de los adolescentes –en el momento II– añadió, de manera espontánea a sus respuestas, dictaduras del siglo XX ya finitas. Exactamente, los estudiantes de 15-16 años señalaron el fascismo acaecido en España con Franco, en Alemania con Hitler y en Italia con Mussolini. A estos lugares, se sumaron los regímenes totalitarios implantados en ese mismo siglo en Rusia y Argentina.

Finalmente, quienes reconocieron el apelativo de ciudadano como un principio dogmático y universal señalaron los siguientes argumentos con los que refrendaron su posición: la obligación legal impuesta por el ordenamiento jurídico de cualquier nación; la convivencia respetuosa con más personas; la pertenencia al lugar en el que se mora u habita; y el desconocimiento categórico del porqué.

Aitor (13;7) [IES]: “-¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? ¿Ahora? -Sí. *Pues no, no creo que haya en ningún sitio. No. -¿Por qué crees que no hay ningún sitio donde a sus habitantes no se les considere ciudadanos? No sé. No hay ningún país donde se les considere de que no sea ciudadanos; o sea, creo, vamos.*”

Aitor (15;7) [IES]: “-¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos? *No. Ahora, en nuestra época, yo creo que a todos los habitantes se les considera ciudadanos. -¿Por qué? Porque, ahora, ya cada uno es ciudadano de donde es; cada uno es ciudadano de donde vive. -¿Qué significa que cada uno es ciudadano del lugar donde vive? Que todos son ciudadanos de algún lado, de alguna parte. -¿Por qué todos son ciudadanos de algún lado? Explicámelo. Pues que, ahora, a todos se les llama ciudadanos, porque cada uno es de una parte, y antes no se llamarían ciudadanos a todos. Bueno, hace bastante, no eran ciudadanos. -¿Por qué? Hace mucho, no se les llamaba ciudadanos. -¿Cómo se les llamaba? No sé. -Pero, ¿tú no crees que hay algún lugar en la actualidad donde a sus habitantes no se les considere como ciudadanos? No. -¿Por qué crees que no hay ningún lugar donde a sus habitantes no se les considere como ciudadanos? Porque ahora, en esta época, a todo el mundo se le considera ciudadano. -¿Por qué? Por la época. -¿Qué pasa con la época? Que ahora ya, según van pasando los años, se considera a todo el mundo ciudadano. -¿Por qué se considera a todo el mundo ciudadano? Porque está así; es que no sé.*”

## 9.7. Derechos y deberes de la ciudadanía

Todos los adolescentes, tanto en la adolescencia media como al inicio de la adolescencia tardía, reconocen que un ciudadano tiene tanto derechos como deberes.

### 9.7.1. Derechos

En el momento I, esto es, en la adolescencia media, el 85.7% de los participantes mencionó derechos civiles y políticos, el 71.4% de carácter económico, social y cultural y un 7.9% hizo alusión a los derechos vinculados a los pueblos. En cambio, en el momento II, es decir, al inicio de la adolescencia tardía, todos los adolescentes mencionaron derechos civiles y políticos, un 85.7% enumeró derechos con un talante económico, social y cultural y un exiguo 3.6% señaló derechos ligados a los pueblos. En este sentido, únicamente encontramos diferencias estadísticamente significativas en el área de los derechos de carácter económico, social y cultural. Concretamente, todos los estudiantes del Colegio expresaron derechos de naturaleza económica, social y cultural, en comparación a un 76.9% de los estudiantes del IES ( $\chi^2_{(1)}= 3.877$ ,  $p<.050$ ). Además, esta tendencia también se aprecia en el momento II. Exactamente, todos los



estudiantes de 15-16 años del Colegio apuntaron derechos de carácter económico, social y cultural, frente a un 69.2% de los estudiantes de 15-16 años del IES ( $\chi^2_{(1)}=5.382$ ,  $p<.050$ ).

Tabla 9.13. Derechos de la ciudadanía [%]

		13-14	15-16
Civiles y políticos	Voto	35.7	35.7
	Libertad	25	28.6
	Respeto	25	14.3
	Libertad de expresión	21.4	39.3
	Igualdad	14.3	21.4
	Libertad de elección	10.7	10.7
	Propiedad privada	10.7	3.6
	Circulación	7.1	10.7
	Juicio	7.1	10.7
	Vida	3.6	35.7
	Libertad de pensamiento	3.6	7.1
	Seguridad	3.6	3.6
	Comunicación	3.6	
	Defender a España y al Rey	3.6	
	Libertad de culto		10.7
	Económicos, sociales y culturales	Residencia	
Denunciar			3.6
Imprenta			3.6
Trabajo		50	71.4
Educación		42.9	60.7
Vivienda		35.7	46.4
Alimentación		21.4	10.7
Sanidad		17.9	28.6
Salario		10.7	14.3
Familia		10.7	7.1
Ropa		10.7	3.6
Agua		7.1	
Vida digna		3.6	7.1
Vacaciones		3.6	7.1
Prestación por desempleo		3.6	3.6
Pueblos		Luz	3.6
	Horas de trabajo		3.6
	Huelga		3.6
	Medio ambiente adecuado	7.1	3.6
N		28	28

En cuanto a los derechos civiles y políticos, aquellos derechos más citados por los adolescentes fueron: el voto, la libertad, el respeto, la libertad de expresión y la igualdad. A este respecto, encontramos diferencias significativas en ocho derechos que componen este grupo. Justamente, en los siguientes derechos: voto, libertad, ser respetado, igualdad, libertad de elección, propiedad privada, circulación y la vida.

En primer lugar, el derecho a voto meramente arrojó diferencias en cuanto al tipo de centro en el momento I. El 61.5% de los estudiantes de 13-14 años del IES habló de la participación política como un derecho de la ciudadanía, en contraposición a un 13.3% de los estudiantes de 13-14 años del Colegio ( $\chi^2_{(1)}=7.049$ ,  $p<.010$ ).

En segundo lugar, la libertad volcó diferencias en relación al género y el tipo de centro. Respecto al género, el 60% de los alumnos varones citó la libertad en comparación a un 23.1% de las alumnas ( $\chi^2_{(1)}= 3.877, p<.050$ ). Respecto al centro, el 60% de los estudiantes del Colegio nombró la libertad en oposición a un 23.1% de los estudiantes del IES ( $\chi^2_{(1)}= 3.877, p<.050$ ).

En tercer lugar, el derecho a ser respetado desprendió diferencias en función del centro en el momento I. Precisamente, el 40% de los estudiantes de 13-14 años del Colegio habló del derecho que tienen las personas a ser tratadas con respeto, frente a un 7.7% de los estudiantes de 13-14 años del IES que también lo contempló ( $\chi^2_{(1)}= 3.877, p<.050$ ).

En cuarto lugar, la igualdad devolvió diferencias simplemente de acuerdo al centro escolar. Mientras que el 40% de los estudiantes del Colegio citó este derecho, solo el 7.7% de los estudiantes del IES lo notó ( $\chi^2_{(1)}= 3.877, p<.050$ ). Igualmente, esta diferencia apareció en el momento I. Concretamente, el 26.7% de los estudiantes de 13-14 años del Colegio señaló el derecho a la igualdad, en tanto que ninguno de los estudiantes de 13-14 años del IES lo consideró ( $\chi^2_{(1)}= 4.044, p<.050$ ).

En quinto lugar, la libertad de elección desveló diferencias con arreglo al género y tipo de centro. Respecto al género, estas diferencias se circunscriben al momento II. Concretamente, el 23.1% de las alumnas de 15-16 años mentó la libertad de elección mientras que ninguno de los alumnos varones de 15-16 años aludió a este derecho ( $\chi^2_{(1)}= 3.877, p<.050$ ). Respecto al centro, el 38.5% de los estudiantes del IES se refirió a la libertad de elección en su discurso, frente a un reducido 6.7% de los estudiantes del Colegio ( $\chi^2_{(1)}= 4.182, p<.050$ ). De forma similar, esta diferencia se dio en el momento II. Mientras que el 23.1% de los estudiantes de 15-16 años del IES mentó este derecho, ninguno de los estudiantes de 15-16 años del Colegio lo observó ( $\chi^2_{(1)}= 3.877, p<.050$ ).

En sexto lugar, el derecho a la propiedad privada reveló diferencias en relación al género y tipo de centro. Justamente, ambas en el momento I. Respecto al género, el 23.1% de las alumnas de 13-14 años señaló el derecho a la propiedad privada, si bien ninguno de los alumnos varones de su misma edad lo indicó ( $\chi^2_{(1)}= 3.877, p<.050$ ). Respecto al centro, el 23.1% de los estudiantes de 13-14 años del IES citó el derecho que tienen los ciudadanos a la propiedad privada, en tanto que ninguno de los estudiantes de 13-14 años del Colegio lo hizo ( $\chi^2_{(1)}= 3.877, p<.050$ ).

En séptimo lugar, el derecho a la circulación nos descubrió diferencias significativas a partir del centro escolar. Concretamente, el 30.8% de los estudiantes del IES señaló el derecho que tienen las personas a moverse libremente en tanto que ninguno de los

estudiantes del Colegio habló de este derecho en ningún momento durante la investigación ( $\chi^2_{(1)}= 5.385, p<.050$ ). Asimismo, esta diferencia se repite en el momento II. Exactamente, el 23.1% de los estudiantes de 15-16 años del IES se refirió a la libertad de desplazamiento como un derecho, entretanto que ninguno de los estudiantes de 15-16 años del Colegio lo listó ( $\chi^2_{(1)}= 3.877, p<.050$ ).

En octavo lugar, el derecho a la vida arrojó diferencias con arreglo a la edad y al centro escolar. Respecto a la edad, en la adolescencia media, el 3.6% de los estudiantes mencionó el derecho a la vida, y, al inicio de la adolescencia tardía, un 35.7% de los mismos ( $\chi^2_{MN}, p<.050$ ). Respecto al centro, el 60% de los estudiantes del Colegio citó el derecho a la vida, frente a un 15.4% de los estudiantes del IES ( $\chi^2_{(1)}= 5.812, p<.050$ ). Además, esta diferencia se acentúa en el momento II. Precisamente, el 60% de los estudiantes de 15-16 años del Colegio nombró el derecho a la vida, en contraposición a un 7.7% de los estudiantes de 15-16 años del IES ( $\chi^2_{(1)}= 8.299, p<.010$ ).

Paralelamente, los derechos económicos, sociales y culturales más citados fueron los cinco siguientes: trabajo, educación, vivienda, sanidad, alimentación y salario. En este sentido, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuatro de ellos, a saber, trabajo, educación, sanidad y salario.

En primer lugar, el derecho al trabajo nos devolvió diferencias con respecto al género. Exactamente, el 92.3% de las alumnas mencionó el derecho al trabajo en contraposición a un 60% de los alumnos varones ( $\chi^2_{(1)}= 3.877, p<.050$ ).

En segundo lugar, el derecho a la educación evidenció diferencias en cuanto al centro escolar. Concretamente, el 93.3% de los estudiantes del Colegio mentó el derecho a la educación, frente a un 53.8% de los estudiantes del IES ( $\chi^2_{(1)}= 5.791, p<.050$ ).

En tercer lugar, el derecho a la sanidad reveló diferencias de acuerdo al centro escolar. Precisamente, este derecho fue expuesto por el 53.3% de los estudiantes del Colegio, frente a un 15.4% de los estudiantes del IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.368, p<.050$ ). Igualmente, esta diferencia se repite en el momento II. El 46.7% de los estudiantes de 15-16 años del Colegio habló del acceso y tratamiento sanitario, en contraposición a un 7.7% de los estudiantes de 15-16 años del IES ( $\chi^2_{(1)}= 5.184, p<.050$ ).

En cuarto lugar, el derecho a un salario por el trabajo realizado volcó, únicamente, diferencias atendiendo al género de los participantes. Justamente, el 38.5% de las alumnas mentó la retribución económica como un derecho derivado de la actividad laboral, en tanto que ninguno de los alumnos varones se percató de este derecho ( $\chi^2_{(1)}= 7.023, p<.010$ ). Asimismo, esta diferencia aparece en el momento I. Concretamente, el 23.1% de las alumnas de 13-14 años aludió al emolumento mientras que ninguno de

los alumnos varones de 13-14 años lo nombró ( $\chi^2_{(1)}= 3.877, p<.050$ ). También, en el momento II. Exactamente, el 30.8% de las alumnas de 15-16 años informó del sueldo en cuanto derecho, en tanto que ninguno de los alumnos varones de 15-16 años lo indicó ( $\chi^2_{(1)}= 5.385, p<.050$ ).

Por otro lado, los adolescentes solamente listaron un derecho ligado a los pueblos. Justamente, el derecho a tener una ciudad limpia. Este derecho no reveló diferencias en cuanto a la edad, el género o el tipo de centro.

Por último, cuantificamos el número de derechos listados por los adolescentes en ambos momentos. Análisis subsiguientes evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad y el centro escolar. Respecto a la edad, en la adolescencia media, los adolescentes mencionaron una media de 4.11 derechos y en la adolescencia tardía 5.21 ( $t_{(27)}= -2.818, p<.010$ ). Respecto al centro, las diferencias se limitan al momento II. Exactamente, los estudiantes de 15-16 años del Colegio citaron una media de 6.27 derechos en contraposición a los 4 que señalaron los estudiantes de 15-16 años del IES ( $t_{(26)}= -3.524, p<.010$ ). Además, la edad en interacción con el centro escolar ha mostrado tener un efecto significativo. Precisamente, los estudiantes del IES, a los 13-14 años, enunciaron una media de 3.77 derechos, y, a los 15-16 años 4, en tanto que los estudiantes del Colegio, a los 13-14 años, listaron una media de 4.40 derechos y, a los 15-16 años, 6.27 derechos ( $F_{(1)}= 4.953, p<.050$ ).

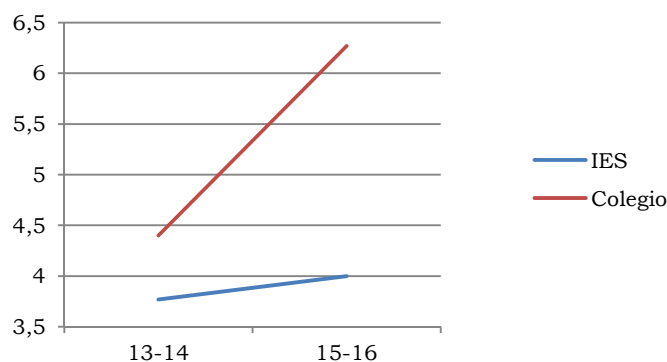


Figura 9.6. Influencia del tiempo en el conocimiento de los derechos en interacción con el centro (N= 28)

### 9.7.2. Deberes

En el momento I, a saber, en la adolescencia media, el 92.9% de los adolescentes mencionó deberes con un tono social y un 57.1% con un acento interpersonal. En cambio, en el momento II, esto es, al inicio de la adolescencia tardía, el 89.3% de los adolescentes indicó deberes con un carácter social y un 71.4% con un talante interpersonal. En este sentido, se encontraron diferencias significativas de acuerdo al

centro escolar en el grupo de deberes sociales en el momento II. Precisamente, todos los estudiantes de 15-16 años del Colegio contemplaron deberes de naturaleza social en sus respuestas frente a un 76.9% de los estudiantes de 15-16 años del IES ( $\chi^2_{(1)}=3.877$ ,  $p<.050$ ).

Tabla 9.14. Deberes de los ciudadanos [%]

		13-14	15-16
Sociales	Cumplir la ley	46.4	53.6
	Trabajar	39.3	39.3
	Cuidar el medio ambiente	28.6	17.9
	Pagar impuestos	25	7.1
	Estudiar	21.4	28.6
	Pagar los pagos	7.1	7.1
	Defender a España y al Rey	3.6	3.6
	Participar en los actos de la comunidad		3.6
Interpersonales	Respetar	35.7	53.6
	Ayudar	14.3	10.7
	No matar	10.7	14.3
	No robar	7.1	17.9
	Cuidar y educar a los hijos	7.1	14.3
	Respetar la propiedad privada	3.6	3.6
N		28	28

Entre los deberes de carácter social listados, los más mentados por los estudiantes fueron los cinco siguientes: cumplir la ley, trabajar, cuidar el medio ambiente, pagar impuestos y estudiar. A este respecto, únicamente encontramos diferencias significativas en uno de los deberes sociales enunciados: el cumplimiento de la ley. Justamente, estas diferencias se circunscriben al momento I. Mientras que el 69.2% de las alumnas de 13-14 años contempló el acatamiento normativo como un deber, solo el 26.7% de los alumnos varones de 13-14 años lo notó ( $\chi^2_{(1)}=3.877$ ,  $p<.050$ ).

Paralelamente, entre los deberes de carácter interpersonal considerados, los deberes más citados fueron los cinco siguientes: respetar, ayudar a los demás, no matar, no robar y el cuidado de los hijos. En este sentido, solamente encontramos diferencias significativas en un deber: ayudar. Concretamente, estas diferencias responden al centro escolar. En tanto que el 40% de los estudiantes del Colegio nombró la ayuda a los demás como un deber, ninguno de los estudiantes del IES lo consideró ( $\chi^2_{(1)}=6.618$ ,  $p<.010$ ). Una diferencia que también observamos en el momento I. Mientras que el 26.7% de los estudiantes de 13-14 años del Colegio habló de la solidaridad, ninguno de los estudiantes de 13-14 años del IES lo señaló ( $\chi^2_{(1)}=4.044$ ,  $p<.050$ ).

Adicionalmente, efectuamos un conteo del número de deberes citados por los adolescentes. En este sentido, encontramos diferencias estadísticamente significativas en función del centro y de la edad en interacción con el centro meramente.

En primer lugar, las diferencias en cuanto al centro se acotan al momento II. Exactamente, los estudiantes de 15-16 años del Colegio informaron de una media de

3.27 deberes, en comparación a los 2.31 listados por los estudiantes de 15-16 años del IES ( $t_{(26)} = -2.223, p < .050$ ).

En segundo lugar, la edad en interacción con el centro escolar desveló que mientras que los estudiantes del IES verbalizaron una media de 2.62 deberes a los 13-14 años y de 2.31 a los 15-16 años, los estudiantes del Colegio enunciaron una media de 2.40 deberes a los 13-14 años y de 3.27 a los 15-16 años ( $F_{(1)} = 4.582, p < .050$ ).

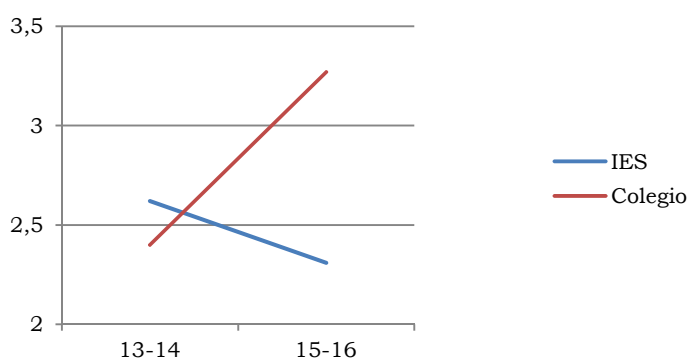


Figura 9.7. Influencia del tiempo en el conocimiento de los deberes en interacción con el centro (N= 28)

Finalmente, comparamos el total de derechos y deberes citados. Nuestros datos revelan que los adolescentes nombraron una media de 5.21 derechos, en comparación a los 2.82 deberes considerados ( $t_{(27)} = -6.691, p < .001$ ).

## Capítulo 10. Educación para la ciudadanía

En este capítulo, abordamos la ciudadanía desde su posición institucional. Nos referimos a su carácter preceptivo como materia curricular. Como ya hicieramos en el Estudio I, nuestra preocupación acerca de la formación cívica nos llevó nuevamente a indagar acerca de cómo la Educación para la ciudadanía se ejecuta en las escuelas y cuáles son las exigencias formativas y debilidades que los alumnos detectan en torno a esta. ¿Cómo se desarrolla la Educación para la ciudadanía? ¿Qué temas se trabajan en el aula? ¿Cuál es el interés que esta asignatura despierta? ¿Qué demandan al profesor de esta asignatura para una adecuada docencia? Son algunas de las preguntas que nos han servido para desmenuzar la cara más pública de la ciudadanía y, a su vez, enriquecer los datos expuestos en el capítulo 7, obteniendo una visión mucho más completa acerca de esta asignatura novel. Concretamente, en un primer momento, preguntamos a los participantes acerca de su conocimiento, la percepción que tenían sobre su utilidad, su concepción acerca de su ubicación en el contexto internacional, su opinión sobre dónde debían educarse como ciudadanos –en casa o en la escuela– y cómo debía ser el profesor de esta asignatura. En un segundo momento, además de volver a tratar estas cuestiones, se formularon nuevos interrogantes. Estas preguntas tenían que ver con su implementación –tipo de enseñanza, método de evaluación y temas trabajados en clase–, así como con los sentimientos generados –el nivel de agrado o gusto provocado– y su opinión acerca de la pertinencia curricular como materia obligatoria.

### 10.1. Educación para la ciudadanía: ideas previas

Todos los adolescentes de 13-14 años han oído hablar de Educación para la ciudadanía. Precisamente, el 59.3% indicó que era una asignatura que iba a cursar el año siguiente –en 3º ESO–, en tanto que un 37% amplió su inclusión a otros cursos –aparte de este– y un 3.7% la acopló a otras etapas diferentes a la de 3º ESO ( $\chi^2_{(2)}=12.667$ ,  $p<.010$ ). En este sentido, el 67.9% de los adolescentes considera que se trata de una asignatura obligatoria, frente a un 32.1% que declaró que se trataba de una materia optativa. En este caso, encontramos diferencias significativas en función del centro escolar. Concretamente, el 93.3% de los estudiantes del Colegio afirmó que Educación para la ciudadanía era una asignatura de carácter prescriptivo, en

contraposición a un 61.5% de los estudiantes del IES que mentó su carácter optativo ( $\chi^2_{(1)}= 9.614, p<.010$ ).

Por otro lado, el 42.9% de los adolescentes añadió elementos valorativos –tanto positivos como negativos– a su concepción sobre esta nueva asignatura. Concretamente, estos elementos fueron los cinco siguientes: su buen fin (50%), su ineficacia (25%), la educación únicamente cabe en el hogar (25%), su displicencia (16.7%) y su futilidad (16.7%). Aquí, encontramos diferencias significativas en tres de estos rasgos: su buen fin, la educación debe darse en casa y su ineficacia.

Respecto a su buen fin, esta fue una cualidad que señaló el 83.3% de los estudiantes del IES, frente a un 16.7% de los estudiantes del Colegio ( $\chi^2_{(1)}= 5.333, p<.050$ ).

Respecto a la educación, como ejercicio exclusivo de la institución familiar, fue un axioma que subrayó el 50% de los estudiantes del Colegio, pero ninguno de los estudiantes del IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.000, p<.050$ ).

Respecto a su ineficacia, el 50% de las alumnas aludió a esta deficiencia, en tanto que ninguno de los alumnos varones la consideró ( $\chi^2_{(1)}= 4.000, p<.050$ ). De forma similar, este atributo fue notado por el 50% de los estudiantes del Colegio y por ninguno de los estudiantes del IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.000, p<.050$ ).

Igualmente, un 14.3% de los adolescentes se refirió a esta materia en el contexto social nacional, aludiendo a la polémica suscitada y la división de la opinión pública en cuanto a su pertinencia y adecuación.

Por último, se indagó en torno a los objetivos que, desde su punto de vista, perseguía esta nueva área curricular. Concretamente, ocho fueron las metas que listaron, a saber, la formación de buenos ciudadanos (57.1%); la adquisición de conocimiento jurídico-político (35.7%); la promoción de actitudes y valores (35.7%); el impulso de las reglas de urbanidad (32.1%); el fomento del conocimiento social (14.3%); el desarrollo de la participación activa (10.7%); el aprendizaje de la religión (3.6%); y profundizar sobre la economía del hogar (3.6%).

Tabla 10.1. Finalidad de la Educación para la ciudadanía [%]

	IES	Colegio	Total
Buen ciudadano	69.2	46.7	57.1
Cultura jurídico-política	38.5	33.3	35.7
Actitudes y valores	15.4	53.3	35.7
Reglas de urbanidad	15.4	46.7	32.1
Conocimiento social	7.7	20	14.3
Participación activa	15.4	6.7	10.7
Religión	7.7		3.6
Economía doméstica	7.7		3.6
N	13	15	28



En este sentido, encontramos diferencias significativas en una de estas finalidades: la promoción de actitudes y valores. Justamente, este fue un objetivo que citó el 53.3% de los estudiantes del Colegio, en contraposición a un 15.4% de los estudiantes del IES ( $\chi^2_{(1)}= 4.368, p<.050$ ).

## 10.2. Utilidad de Educación para la ciudadanía

En el momento I, esto es, en la adolescencia media, el 82.1% de los adolescentes valoró positivamente la utilidad de esta asignatura, frente a un 17.9% que no confió en su presunta utilidad ( $\chi^2_{(1)}= 11.571, p<.001$ ).

En el momento II, es decir, al inicio de la adolescencia tardía, el 57.1% de los adolescentes informó que Educación para la ciudadanía había sido una asignatura sin ninguna utilidad, en comparación a un 42.9% que sí notó su utilidad ( $\chi^2_{(1)}= .571, p>.050$ ).

A este respecto, encontramos diferencias estadísticamente significativas en función de la edad. Primeramente, el 82.1% de los adolescentes –antes de cursar la asignatura– ve a esta como una materia útil, en tanto que, en un segundo momento –después de cursar la asignatura–, solo un 42.9% percibió su utilidad ( $\chi^2_{MN}, p<.010$ ).

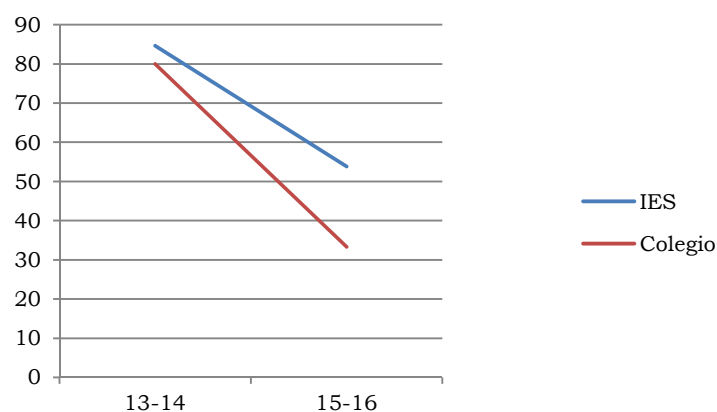


Figura 10.1. Grado de utilidad de la asignatura Educación para la ciudadanía (N=28)

Además, esta diferencia se repite en el Colegio. Precisamente, el 80% de los estudiantes del Colegio en el momento I mentó su utilidad, frente a un 33.3% en el momento II ( $\chi^2_{MN}, p<.050$ ).

**Carmelo (13;10) [IES]:** “–¿Has oído hablar de Educación para la ciudadanía? Sí, la optativa, ¿no? Aquí se da. A ver, es como una asignatura. –¿Qué te enseña? Te enseña a ser mejor ciudadano, yo creo. –¿Tú crees que puede ser útil? Sí, yo creo que sí. –¿Por qué? Porque te enseña a ser mejor ciudadano. –¿Cómo hay que ser para ser un buen

ciudadano? *Hay que respetar las leyes y a las personas. –¿A qué te refieres con respetar a las personas? No pegarlas y no meterse con ellas.*”

Carmelo (15;10) [Colegio]: “–¿A ti te pareció útil esta asignatura? *No. –¿Por qué? Porque lo que nos estaba enseñando ya nos lo habían enseñado en casa. Así que no me pareció muy útil. –¿Qué te habían enseñado en casa que te enseñaba esta asignatura? Cuéntame. Pues a cómo comportarse y a tener educación. –¿Qué es tener educación? Pues no comportarse mal, no contestar a los profesores, cosas así. –Cuando me dices que ya te lo habían enseñado en casa, ¿quién te lo había enseñado concretamente? Mis padres.*”

Entre quienes apreciaron su utilidad, cinco fueron los argumentos que indicaron para sustentar su valoración: la contribución a formar individuos con una buena conducta ciudadana (58.3%); la mejora de la convivencia y las relaciones interpersonales (58.3%); la adquisición de conocimiento (50%); estimula los procesos cognitivos, como la reflexión (29.2%); y desarrolla habilidades interpersonales, tales como la elocuencia o el manejo de diferentes fuentes de información para elaborar informes o trabajos académicos de investigación (4.2%). En este sentido, encontramos diferencias significativas en tres de las razones citadas: la promoción de la buena ciudadanía; la mejora de la convivencia y la relación con los demás; y la adquisición de conocimiento.

Tabla 10.2. Razones asociadas a su utilidad [%]

	13-14	15-16
Ayuda a tener una conducta propia de un buen ciudadano	60.9	16.7
Mejora la convivencia y la relación con los demás	39.1	41.7
Promueve la adquisición de conocimiento	39.1	58.3
Estimula procesos cognitivos de orden superior		58.3
Desarrolla habilidades interpersonales	4.3	8.3
N	23	12

En primer lugar, la promoción de la buena ciudadanía devolvió diferencias con arreglo a la edad. Concretamente, esta fue una razón que señaló el 60.9% de los estudiantes en el momento I y que, posteriormente, únicamente apuntó un 16.7%, en el momento II ( $\chi^2_{MN}$ ,  $p < .001$ ).

En segundo lugar, la mejora de la convivencia y la relación con los demás evidenció diferencias en el momento I. Exactamente, estas diferencias tienen que ver con el centro escolar. Precisamente, el 58.3% de los estudiantes de 13-14 años del Colegio apoyó la utilidad de la asignatura por su intención por mejorar la convivencia en el entorno social, en tanto que esta fue una razón que solo nombró el 18.2% de los estudiantes de 13-14 años del IES ( $\chi^2_{(1)} = 3.884$ ,  $p < .050$ ).

En tercer lugar, la adquisición de conocimiento volcó diferencias en relación al género meramente. Justamente, la función propedéutica fue citada por el 77.8% de las alumnas, en oposición a un 33.3% de los alumnos varones ( $\chi^2_{(1)} = 4.444$ ,  $p < .050$ ).

Hugo (13;7) [IES]: “¿Has oído hablar de Educación para la ciudadanía? Sí, he oído hablar, pero no sé de qué trata. ¿A qué te suena eso? Pues que te enseñan los derechos y todo lo que tiene que hacer un ciudadano bien para ser un buen ciudadano. ¿Dónde te enseñan eso? En el instituto, yo creo, ¿no? Porque aquí me parece que hay gente que lo está dando. ¿A ti qué te parece que haya una asignatura de este tipo? Pues me parece bien, porque así te enseñan lo que tiene que hacer un buen ciudadano para serlo; si no puedes estar haciendo algo malo y no saberlo. Yo creo que, con esa asignatura, puedes hacer algo que esté bien. ¿Tú crees que puede ser útil? Sí. Yo creo que sí. ¿Por qué? Porque te enseña a ser un buen ciudadano y aprendes cosas de los derechos de las personas y de los ciudadanos.”

Hugo (15;7) [IES]: “¿Para ti ha sido útil esta asignatura? Sí, porque creo que hay mucha gente que puede pensar distinto; entonces, si hubiera dado esta asignatura, habría visto que no tiene por qué ser así todo, que podemos hacer algo, ya sea con un gesto minúsculo, como Rosa Lee Parks, que apenas parece nada, pero con un gesto minúsculo también podemos ayudar. Entonces, la gente que suele pensar mal, es por eso, por ignorancia; o sea, no sabe lo que pasa en otros países, o cómo se vive en otros países. ¿Quién es Rosa Lee Parks? Fue una chica que antes, en Estados Unidos, los blancos gobernaban y se creían los mejores allí. Entonces, cuando estabas en el bus, si había un sitio libre, un negro se podía sentar, pero, si se subía un blanco y no había sitio, el negro se tenía que levantar para ceder el sitio al blanco. Y con un gesto tan minúsculo, como no ceder el sitio a una persona blanca, pues provocó una revolución. Más o menos, fue como Martin Luther King, pero tan solo por no ceder un sitio. –Y esa revolución, ¿en qué consistió? Consistió en que los negros salieron a la calle a provocar manifestaciones para que los negros y los blancos pudieran convivir con los mismos derechos. –Exactamente, ¿por qué crees que puede ser útil? Porque nos enseña que, aunque aquí se vive bien, hay países en los que no se puede vivir bien, por qué los inmigrantes vienen: porque en sus países no tienen para subsistir, para poder vivir. Entonces, se vienen a países del Primer Mundo para poder vivir. Te enseña a respetar a las demás personas, por su opinión, no hace falta discutir; o sea, como yo opino así, tiene que ser así, no; podemos debatirlo, llegar a una opinión conjunta. A mí me parece una buena asignatura.”

Por otro lado, los adolescentes que estimaron su inutilidad, señalaron las siguientes cinco causas como argumentos para fundamentar su posición: reproduce el conocimiento previo (58.8%); individuo inconvenciente (41.2%); hora perdida por su metodología (35.3%); corpus inaplicable a la vida cotidiana, laboral y académica futura (11.8%); la educación debe cercarse al hogar (6.3%); y sustrae tiempo para abordar otras cuestiones o áreas curriculares más relevantes (6.3%).

Tabla 10.3. Razones asociadas a su inutilidad [%]

	13-14	15-16
Reproduce nuestro conocimiento previo	40	56.3
Individuo inconvenciente	80	18.8
Hora perdida por su metodología	20	37.5
Inaplicable		12.5
Educación se da en casa		6.3
Resta tiempo para tratar otros temas o asignaturas capitales		6.3
N	5	16

En este sentido, encontramos diferencias estadísticamente significativas en uno de los argumentos listados: la reproducción del conocimiento previo. Este reveló diferencias en cuanto a la edad y al género. Respecto a la edad, en el momento I, el 40% de los estudiantes justificó la inutilidad de esta nueva asignatura debido al conocimiento previo, en tanto que, en el momento II, este fue un aspecto que señaló el 56.3% del alumnado ( $\chi^2_{MN}$ ,  $p < .050$ ). Respecto al género, las diferencias se circunscriben al momento II. Concretamente, el 77.8% de los alumnos varones de 15-16 años afirmó la inutilidad de esta disciplina a partir del parafraseo, de contenidos ya sabidos, en comparación a un 28.6% de las alumnas de su misma edad que compartió esta misma opinión ( $\chi^2_{(1)} = 3.874$ ,  $p < .050$ ).

**Claudia (13;8)** [Colegio]: “-¿Has oído hablar de Educación para la ciudadanía? Sí. -¿Qué es eso? *Una asignatura.* -Esa asignatura, ¿cuándo se da? *En tercero.* -¿De qué crees que puede tratar esta asignatura? *Enseñarte a ser un ciudadano, o sea, ser buena persona.* -¿Tú crees que puede ser útil? *No.* -¿Por qué? *Porque la gente pasa de ella, porque vas allí, pasas una hora, pierdes el tiempo y apruebas. Y ya está. Porque, por muchas cosas que te digan, vas a hacer lo que te dé la gana, o lo que te han enseñado tus padres, no lo que te enseñe una asignatura.*”

**Claudia (15;7)** [Colegio]: “-¿Has oído hablar de Educación para la ciudadanía? Sí. -¿Qué es Educación para la ciudadanía? *Una asignatura inútil.* -¿Por qué es una asignatura inútil? *Porque no tiene ninguna función más que perder una hora a la semana.* -¿Tú diste esta asignatura? *Sí.* -¿Cuándo? *El año pasado.* -¿Por qué crees que es perder una hora a la semana? *Porque la educación la recibes en tu casa, aquí recibes educación en Matemáticas, Lengua...; pero la educación de ese tipo, la recibes en tu casa, y tus padres te educan de la forma que ellos consideren.* -¿La educación de qué tipo? *Como persona.* -Explicame en qué consiste esa educación como persona. *Cómo debes comportarte con los demás, en los sitios, lo que debes y lo que no debes hacer, pero esos límites te los tienen que poner tus padres.* -Entonces, ¿a ti te pareció útil? *No.* -¿Por qué? *Porque, como ya he dicho, me lo enseñan mis padres y no un libro.* -Cuando tus padres te enseñan ciudadanía en casa, ¿qué es lo que te enseñan en relación a la ciudadanía? *Lo que debo de hacer: respetar a los demás, no hacer sentir mal a la gente, no insultarlos, marginarlos. No sé, eso, cruzar la calle por los semáforos.* -¿Cómo se desarrollaban habitualmente las clases? *Pues hablábamos unos con otros, nos sentábamos juntos, hacíamos que hacíamos algo y, otras veces, hacíamos debates.* -¿Sobre qué hacías los debates? *No me acuerdo.* -Entonces, ¿las clases cómo eran? *Divertidas, porque no dabas clase realmente. Entonces, es como un recreo.* -¿Y tú de qué hablabas con tus compañeros? ¿De temas de la asignatura? *No especialmente.* -Entonces, ¿de qué? *Pues de nuestras cosas.*”

No obstante, también hubo a quien la experiencia de cursar la asignatura le hizo cambiar su visión previa a otra más positiva y, con ello, resaltar su utilidad. Sin embargo, solo fue a un único participante.

**Santiago (13;11)** [IES]: “-¿Has oído hablar de Educación para la ciudadanía? Sí. -¿Qué es eso? *Pues te educan para respetar a todos, el derecho que tienen y todo eso.* -Eso, ¿dónde se da? *Es una clase como Matemáticas, Lengua o Inglés.* -O sea, que es

una asignatura. *Sí. –¿Tú crees que puede ser útil? Yo creo que, mucho, no, porque tú respetas si quieres; si no quieres, no vas a respetar, aunque tengas esta asignatura.*”

Santiago (15;11) [IES]: “-Educación para la ciudadanía, ¿qué es? *Una asignatura en la que, supuestamente, te enseñan a ser ciudadano. –¿A ti te pareció útil esta asignatura? Sí. –¿Por qué? Me ayudó a intentar ser mejor persona, tratar mejor a las personas. –¿Qué te enseñó en relación a ese aspecto? Pues a tratar mejor a las personas.*”

### 10.3. Educación para la ciudadanía: su implementación en el aula

#### 10.3.1. Estilo de enseñanza

El desarrollo didáctico de la asignatura evidenció tres estilos pedagógicos diferentes emprendidos por el profesor, a saber, tradicional, democrático y *Laissez-faire*.

El estilo de enseñanza *tradicional* se basa en la clase magistral. El docente utiliza el método expositivo en sus clases para acercar el conocimiento al alumnado. Una práctica centrada en la transmisión de conocimiento y su memorización.

Se trata de una modalidad de enseñanza que favorece la pasividad del alumno. También su autonomía. Los alumnos trabajan por sí solos, sin apenas interacción con el resto de compañeros. Tampoco con el profesor. No obstante, es posible que con este último mantengan contactos puntuales durante el proceso de instrucción. Aunque solo sea para la resolución de dudas o la corrección pública de los ejercicios planteados por el profesor. Igualmente, las preguntas al público son ocasionales y se reducen siempre al final de la exposición; su objetivo: saber si los discentes han comprendido la información.

Estamos ante un entorno rígido donde la enseñanza está mediada por la teoría. Precisamente, la clase teórica hace que prime la exposición verbal de los contenidos a estudiar. Un modo de proceder que reduce las fuentes de información a las palabras del profesor. Es decir, un ejercicio didáctico unidireccional: hablar al alumnado. De ahí que el intercambio didáctico se centre en el profesor. Lo que está en juego en este modo de enseñar es la transmisión y la adquisición de los saberes propios de esta área curricular. El docente se encarga de ese trasvase, explicando, por un lado, los temas, y, por otro, sintetizando la información disponible para que pueda ser asimilada y comprendida por el receptor.

El docente suele servirse de los medios didácticos convencionales –la pizarra y el libro de texto– para sus explicaciones. Durante estas, los estudiantes subrayan el libro – como dice Santiago (15;11)– o toman apuntes en sus cuadernos. A veces, dependiendo del profesor, los discentes son los que leen el manual, en voz alta, abriendo, de este modo, la secuencia didáctica.

En otras ocasiones, el docente puede aportar textos de naturaleza no académica, como artículos periodísticos o noticias, para que los alumnos los lean –individualmente, en el aula o en casa– y después redacten un manuscrito, con sus deducciones, que el docente *a posteriori* revisará.

En general, existe una preocupación desmesurada por el conocimiento de los conceptos y teorías propios de esta rama del saber. Una metodología que da importancia al *qué*. Es decir, al conocimiento de los hechos que se consideran relevantes dentro de esta área curricular. Un conocimiento predominantemente informativo, concreto y descriptivo. La adquisición organizada de este conocimiento se hace escuchando al profesor, leyendo los textos de apoyo y el manual.

Además, el uso del libro de texto anima a la memorización en detrimento del debate o la discusión; actividades que nunca o apenas son practicadas. Estamos, por tanto, ante un entorno donde la participación del discente es minúscula o falaz: no se le permite hablar, y si lo hace, es solo para preguntar posibles dudas o bien, reproducir la información contenida en el manual, a modo de lectura, o verbalizar las respuestas que ha escrito en una actividad.

Santiago (15;11) [IES]: “–¿Cómo se desarrollaban las clases? Cuéntame. *La profesora iba hablando de las partes de cada tema, las iba explicando y, cuando se acababa, se hacía el trabajo.* –O sea, que la profesora llegaba y se ponía a explicar. *¡Hombre! Decía los buenos días, hablaba un poco con nosotros y, después, ya se ponía a dar la clase.* –En general, ¿cómo era esa dinámica? *Describemela. Ella explicaba, nosotros lo importante lo subrayábamos. Después, cuando acababa de explicar, por ejemplo, a lo mejor había un ejercicio, pues se hacía, lo corregíamos y así hasta que se acababa el tema.* –¿Lo hacías individualmente? *Sí.* –¿Después lo ponías en común? *Sí.*”

El estilo de enseñanza *democrático* promueve la participación del alumnado como medio para la construcción del conocimiento. Se trata de una metodología que acentúa el aprender haciendo a través de actividades de aprendizaje que facilitan la interacción entre los estudiantes y el desarrollo de competencias intelectuales. Sobre todo, porque la situación pedagógica creada por el docente obliga al discente a confrontar sus ideas, y creaciones académicas, con los demás. Estos, por medio de la discusión, harán reflexionar al estudiante acerca de sus argumentos y el contenido de su exposición.

Este método promueve un contexto educativo, de carácter dialógico, en el que todos pueden expresar su opinión –tal y como indica más adelante Filiberto (15;7)– compartirla y discutirla con los demás. De ahí que actividades como los debates sean habituales. Esta práctica didáctica, que estimula el contacto con los demás, otorga al estudiante un papel activo en su propio aprendizaje. A menudo, los alumnos buscan

información antes de los debates, la evalúan y analizan, y, basándose en ella, elaboran una defensa.

Consecuentemente, el rol académico de profesor-instructor pierde peso y valor. Si bien el docente continúa efectuando explicaciones teóricas, estas son mínimas. Luego, el libro de texto ocupa un papel secundario y apenas es usado. En este sentido, el docente asume un rol de facilitador –más que de transmisor– que supervisa, atiende y guía a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje. El profesor es un mediador que orienta el proceso de aprendizaje y que, a su vez, prepara otro tipo de materiales –como noticias y artículos periodísticos– que pone a disposición de los estudiantes para iniciar el proceso formativo. También dinamiza, coordina y apoya el trabajo en grupo. Igualmente, enseña a investigar y a reflexionar.

Este estilo de enseñanza también tiene repercusiones en la organización del aula: un espacio que, eventualmente, es adecuado para facilitar el intercambio didáctico. Por ejemplo, poniendo las mesas –o sillas– en círculo.

Este clima de apertura en clase, donde el profesor anima a los estudiantes a construir sus propias ideas y a expresar libremente su punto de vista, permite el entrenamiento y dominio de varias competencias como la crítica, la expresión oral y la escucha activa.

Las tareas que se proponen son, por lo general, eminentemente prácticas: simulaciones, debates, dramatizaciones, exposiciones orales y proyecciones de videos son algunas de estas actividades. Además, es posible que estas tareas se conjuguen con salidas a la comunidad o visitas a lugares institucionales como el Parlamento. También, con encuentros informales con otros agentes significativos de la sociedad –como miembros de una ONG– a los que ellos deben entrevistar.

*Elisa (15;4) [Colegio]: “¿Qué es Educación para la ciudadanía? Es una asignatura que se imparte en colegios que te intenta inculcar valores y que haces debates sobre temas que tienen que ver con la moral, tu moralidad y también tu ciudadanía. Yo me acuerdo que en mi clase hacíamos debates, estudiábamos temas que ahora están, igual, en entredicho, igual hablábamos del aborto, del derecho de una persona, si está enferma, quitarse la vida: eutanasia. Nos intentaban inculcar valores y hacer ver la ciudadanía en nuestros derechos. –Las clases habitualmente, ¿cómo se desarrollaban? Eran diferentes. En algunas, leíamos un tema, hacíamos el debate, salíamos y lo presentábamos. Otra, que teníamos que leer unas cosas y hacer unos ejercicios. Otras, que hablábamos sobre los temas y los discutíamos en clase, era diferente cada clase. –¿Pero eran clases más individuales o participativas con debates? Participativa y también, cuando hacíamos actividades, lo hacíamos en grupos, teníamos bastante libertad en la clase, la verdad. –¿De qué temas hablasteis en clase? Me acuerdo que trabajamos sobre la publicidad, que estábamos en un mundo muy globalizado con mucha publicidad. Hacíamos debates sobre el medio ambiente; o sea, ver los diferentes lugares del mundo, lo que estaba pasando en ellos. Los debates eran de las cosas que más me interesaban, siempre me ha encantado debatir. También debatíamos sobre las cadenas perpetuas, sobre diferentes temas. Me*

*acuerdo que había uno, de un edificio de vecinos, donde se hacía botellón por las noches y no les dejaban dormir. Entonces, se habían quejado a la Policía, y eran los diferentes puntos de vista de las diferentes personas que actuaban, y cada uno representábamos un papel. –Y del medio ambiente, ¿de qué hablasteis? Hablamos de la contaminación, de cómo está ahora la situación de muchos de los países, de que también deberíamos estar concienciados respecto a eso, porque, si pertenecemos a una ciudad, a una sociedad, tenemos que cuidarla también nosotros, no puedes ir tirando basuras al mar, porque a todos nos gusta ver una playa bonita.”*

El estilo de enseñanza *Laissez-faire* corresponde a la ausencia de cualquier procedimiento didáctico por parte del profesor durante el tiempo de instrucción. Esta actitud de abandono de su rol como educador se caracteriza por la ausencia de su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta falta de conducción didáctica genera un entorno anárquico y débil, donde el alumnado puede hacer lo que quiera. El liderazgo recae, ahora, en sus manos. Sobre todo, como consecuencia del papel pasivo y secundario que asume el docente, el cual se mantiene al margen de cualquier intervención pedagógica relacionada con lo cívico. Básicamente, su intervención se reduce a la entrega de las instrucciones para la realización del trabajo –que será la nota de la evaluación– al inicio del trimestre o a poner orden, de manera puntual, cuando en el salón de clase reine el alboroto.

Este ambiente de libertad da la oportunidad al educando de realizar el trabajo en clase o bien, cualquier otro tipo de actividad. Por ejemplo, hablar con el resto de compañeros acerca de sus asuntos personales. Esta libertad, donde cada uno hacía lo que quería, generó un ambiente circense: alumnos moviéndose de un lado a otro en clase y hablando –en voz alta– con sus iguales. Se trata de una hora perdida e improductiva –desde el punto de vista propedéutico– ya que los alumnos no recibieron ningún tipo de formación cívica al respecto. En el mejor de los casos, en un día o momento puntual.

En algunos casos, esta hora era invertida para la ejecución de otras áreas curriculares como: Tutoría, Ciencias Sociales o Estudio. El cumplimiento de las dos primeras se debe a que el profesor responsable era, al mismo tiempo, titular del área de Sociales y tutor del grupo al que daba clase de Educación para la ciudadanía. Igualmente, esta hora podía ser canjeada como Estudio, donde los alumnos podían emplear ese tiempo en la preparación de exámenes o en la realización de deberes de otras asignaturas.

En este caso, el profesor únicamente cumple su función docente en la medida en que se persona en tiempo y forma en el aula. Es decir, en el día y a la hora que institucionalmente se le requiere. Hablaríamos de un profesor negligente respecto a sus obligaciones educativas, al que parece no importarles la asignatura, y cuyo único objetivo educativo es que los alumnos realicen un trabajo para poder ser evaluados.



Esta indiferencia se manifiesta en su conducta pública: indica explícitamente a los alumnos que prefiere que estudien otras asignaturas, corrige exámenes de otras materias o se dedica, simplemente, a leer el periódico durante el tiempo de clase. Estamos ante un docente impertérrito que promueve un ambiente de desorientación respecto a la enseñanza y el aprendizaje en relación a la ciudadanía.

Por ende, el aprendizaje es autónomo y la enseñanza descentralizada, dada la escasa o nula implicación del docente en la tarea educativa, la cual apenas supervisa y que, generalmente, el alumno realiza en su casa.

Margarita (16;2) [IES]: “¿Cómo se desarrollaban habitualmente las clases con la profesora? *Llegaba, nos sentábamos, y, si era a principio de la evaluación, nos daba una hoja con las preguntas para dársela la fecha que pondría, y eso iba a ser la nota de evaluación. Si queríamos, hacíamos el trabajo en clase u otros deberes.* –¿Otros deberes de la asignatura? *No. Ella nos daba la hoja y lo hacíamos si queríamos en su clase, en su clase; si no en casa.* –¿Hacías exámenes? *No.* –¿Cómo os evaluaba? *Hacíamos trabajos y se los dábamos. Nos ponía unas preguntas, se las hacíamos en unas hojas, y eso era lo que la dábamos.* –Y si no querías hacer el trabajo en clase, ¿qué hacíais? ¿Los deberes de otras asignaturas? *Sí, estudiábamos o algo.* –La profesora, ¿qué hacía? *Estaba en su mesa, corregía exámenes o leía.* –¿Leía cosas de ciudadanía? *No, el periódico.*”

El 53.6% de los adolescentes indicó que el profesor desarrolló una metodología que promovió la participación del alumnado y el debate en clase, en contraposición a un 32.1% que aseguró que el docente evitó dar la asignatura permitiendo que el alumnado hiciese otras tareas en esa hora, y un 14.3% que atestiguó una práctica pedagógica tradicional ( $\chi^2_{(2)} = 6.500, p < .050$ ). A este respecto, hallamos diferencias unidas al tipo de centro. Mientras que el 53.8% de los estudiantes del IES dio fe de una metodología de *Laissez-faire*, el 80% de los estudiantes del Colegio aseveró haber experimentado una didáctica democrática ( $\chi^2_{(2)} = 9.081, p < .050$ ).

Tabla 10.4. Estilo de enseñanza de la asignatura de Educación para la ciudadanía [%]

	IES	Colegio	Total
Democrático	23.1	80	53.6
<i>Laissez-faire</i>	53.8	13.3	32.1
Tradicional	23.1	6.7	14.3
N	13	15	28

### 10.3.2. Evaluación

El 89.7 de los adolescentes informó que el método que el profesor empleó para la evaluación se basó en la corrección de trabajos –de carácter individual– que debían entregar trimestralmente, en contraposición a un 10.7% que indicó una evaluación dividida entre las pruebas escritas y la redacción de varios ensayos o trabajos personales ( $\chi^2_{(1)}= 17.286$ ,  $p<.001$ ). En este sentido, encontramos diferencias significativas en función del centro escolar. Precisamente, todos los estudiantes del Colegio afirmaron que el trabajo individual fue el único medio del que se sirvió el profesor para calificarles al término de la evaluación, frente a un 23.1% de los estudiantes del IES que señaló también el examen como medio de control ( $\chi^2_{(1)}= 3.877$ ,  $p<.050$ ).

Tabla 10.5. Instrumentos principales de evaluación [%]

	IES	Colegio	Total
Trabajos	76.9	100	89.3
Exámenes y trabajos	23.1		10.7
N	13	15	28

### 10.3.3. Temas

Los tópicos que los discentes trabajaron en la asignatura de Educación para la ciudadanía se enmarcan en ocho áreas temáticas a partir de su naturaleza, a saber, interpersonal (89.3%), jurídica (82.1%), ética (57.1%), política (42.9%), cultural (32.1%), histórica (17.9%), salud (17.9%) y económica (10.7%). En este sentido, se encontraron diferencias significativas en la división política. Exactamente, el 66.7% de los estudiantes del Colegio declaró haber trabajado temas de carácter político en clase, en contraposición a un 15.4% de los estudiantes del IES ( $\chi^2_{(1)}= 7.479$ ,  $p<.010$ ).

Tabla 10.6. Temas trabajados en clase de Educación para la ciudadanía [%]

		IES	Colegio	Total
Jurídico	Derechos	69.2	80	75
	Deberes	23.1	46.7	35.7
	Leyes	7.7	40	25
	Ciudadano	23.1	13.3	17.9
	Constitución	7.7	13.3	10.7
Político	Declaraciones		13.3	7.1
	Estructura política	7.7	40	25
	Organización de otros países	7.7	20	14.3
	Valores políticos superiores		13.3	7.1
	Movimientos sociales	7.7	6.7	7.1
Económico	Cascos azules		6.7	3.6
	Desequilibrio Norte-Sur		13.3	7.1
Historia	Globalización		6.7	3.6
	Personajes relevantes	23.1		10.7
Cultural	Historia de la mujer	15.4		7.1
	Genocidio	7.7		3.6
	Muro de Berlín		6.7	3.6
	Evolución de la sociedad española	7.7		3.6
	Inmigración	23.1	6.7	14.3
Interpersonal	Publicidad	7.7	13.3	10.7
	Religión	7.7	13.3	10.7
	Diversidad cultural	7.7	6.7	7.1
	Discriminación	61.5	26.7	42.9
	Tolerancia	46.2	40	42.9
	Reglas de urbanidad	23.1	60	42.9
	Acoso escolar	15.4	6.7	10.7
	Relaciones familiares	15.4		7.1
	Vida adolescente		13.3	7.1
	Vínculo afectivo	7.7	6.7	7.1
Ética	Violencia de género	7.7		3.6
	Bandas	7.7		3.6
	Hora de llegada		6.7	3.6
	Buen ciudadano	38.5	40	39.3
Salud	Valores	15.4	26.7	21.4
	Medio ambiente	7.7	20	14.3
	Aborto	7.7	13.3	10.7
	Eutanasia		6.7	3.6
	Ingesta de sustancias		6.7	3.6
N	Seguridad vial		6.7	3.6
		13	15	28

Por otro lado, encontramos diferencias estadísticamente significativas en algunos temas concretos, los cuales tenían que ver con el ámbito interpersonal, jurídico, político e histórico. Justamente, en los cuatro siguientes: las reglas de urbanidad, las leyes, la estructura política y los personajes de relevancia social.

En primer lugar, las reglas de urbanidad fue un tema que citó el 60% de los estudiantes del Colegio, en comparación al 23.1% de los estudiantes del IES ( $\chi^2_{(1)}=3.877$ ,  $p<.050$ ).

En segundo lugar, el 40% de los estudiantes del Colegio afirmó que en clase hablaron de las leyes positivas instituidas en la sociedad, en tanto que solo el 7.7% de los estudiantes del IES lo nombró ( $\chi^2_{(1)}=3.877$ ,  $p<.050$ ).

En tercer lugar, la estructura política del Estado, significada a través de la división de poderes y las formas de gobierno posibles –democracia y dictadura básicamente–, fue un tema que el 40% de los estudiantes del Colegio discutió en el aula, en oposición a un 7.7% de los estudiantes del IES, cuya instrucción únicamente descansó en la exposición de las dictaduras ( $\chi^2_{(1)}= 3.877, p<.050$ ).

En cuarto lugar, personajes históricos considerados de especial importancia por su biografía cívica –como Martin Luther King, Nelson Mandela y Rosa Lee Parks– o su antítesis, ejemplificada en la figura de Hitler –por llevar a cabo una acción contraria a los derechos de la ciudadanía–, fueron señalados por el 23.1% de los estudiantes del IES, mientras que ninguno de los estudiantes del Colegio declaró haber estudiado en clase la vida de ningún personaje de renombre por su acción a favor de los derechos de la ciudadanía ( $\chi^2_{(1)}= 3.877, p<.050$ ).

#### 10.3.4. Grado de satisfacción

El 53.6% de los adolescentes se mostró complaciente con la asignatura de Educación para la ciudadanía, frente a un 42.9% que aseguró que no le gustó y a un 3.6% al que le resultó indiferente ( $\chi^2_{(2)}= 11.643, p<.010$ ). Cabe precisar que, en torno a esta cuestión, no se encontraron diferencias significativas ni en cuanto al género ni en cuanto al tipo de centro.

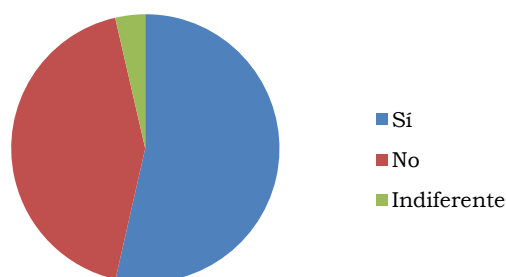


Figura 10.2. ¿Te gustó la asignatura? (N=28)

Los adolescentes que manifestaron su agrado hacia esta materia sustentaron su posición a partir de los siguientes cinco argumentos: el aprendizaje adquirido (46.7%); su facilidad (46.7%); la metodología participativa desarrollada en clase (40%); el contenido de los temas tratados (33.3%); y la metodología de *Laissez-faire* implementada en el aula (20%). Asimismo, es necesario puntualizar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las razones presentadas.

Tabla 10.7. Razones asociadas al agrado hacia la asignatura de Educación para la ciudadanía [%]

	IES	Colegio	Total
Aprendizaje	50	44.4	46.7
Facilidad	16.7	66.7	46.7
Metodología participativa	16.7	55.6	40
Temas	33.3	33.3	33.3
Metodología de <i>Laissez-faire</i>	33.3	11.1	20
N	6	9	15

Filiberto (15;7) [Colegio]: “-¿A ti te gustó esta asignatura? Sí, sí me gustó. -¿Por qué te gustó? Porque era una asignatura que teníamos que hacer trabajos y lo dábamos casi todo en clase, no teníamos que estudiarlo en casa; y no solo por esto, sino porque los temas que dábamos, porque formábamos debates, y era una asignatura que yo consideraba entretenida por los debates que formábamos cada uno con una opinión. Era entretenida. -¿Cómo os evaluaban? ¿Hacías exámenes? No, hacíamos un trabajo. En cada evaluación, no sé cuántos hacíamos, no sé si era uno por evaluación, y lo entregábamos y de ahí dependía la nota. También, comportamiento y la participación. -Las clases habitualmente, ¿cómo se desarrollaban? Dábamos a conocer un tema y luego ya debatíamos, y cada uno daba su opinión. Después, también hacíamos trabajos y nos formábamos en un grupo y debatíamos ahí el tema. -¿Formabais equipos? Sí. -¿De qué temas hablasteis en esta asignatura? De los derechos de los ciudadanos, de todos los derechos humanos, de las declaraciones, de la Constitución, también sobre la igualdad del hombre y la mujer. Principalmente, estas cosas, y también sobre otros países, la situación que tenían. -¿Como cuáles? Por ejemplo, países de África que reciben ayuda, la situación que pasan. Yo creo que, para hacernos ver la realidad de que estamos en una situación privilegiada, y de cómo pasan en otros países y de cómo viven, pues de todo esto se nos fue concienciando en la asignatura.”

Los adolescentes que expusieron su desagrado hacia esta materia señalaron cinco razones: el conocimiento previo de los temas abordados (41.7%), su tono tedioso (41.7%), la metodología implementada en el aula (33.3%), su inutilidad (16.7%) y la educación como cuestión que únicamente concierne a la institución familiar (8.3%).

Tabla 10.8. Razones asociadas al desencanto por la asignatura de Educación para la ciudadanía [%]

	IES	Colegio	Total
Conocimiento previo	33.3	50	41.7
Aburrida	66.7	16.7	41.7
Metodología	33.3	33.3	33.3
Inutilidad		33.3	16.7
Educar no es competencia de la institución escolar	16.7		8.3
N	6	6	12

En este sentido, encontramos diferencias significativas en uno de los motivos listados: la metodología. Precisamente, esta fue una causa que citó el 57.1% de las alumnas para justificar su animadversión, en tanto que ninguno de los alumnos varones la consideró ( $\chi^2_{(1)} = 4.286$ ,  $p < .050$ ).

Agustín (16; 1) [IES]: “-¿A ti te gusta esta asignatura? A mí, mucho, no. -¿Por qué no te gusta? Cuéntame. Me parece aburrida. -¿Por qué te parece aburrida? Porque las cosas que explican son cosas que yo ya sé. -¿Qué cosas explican que tú ya sabes? Pues cosas, por ejemplo, de lógica; te dicen: «No debes pegar a otra persona por ser de otra raza, o insultarla o discriminarla; o una persona que sea diferente a ti, no debes apartarla». -¿Apartarla en qué sentido? Por ejemplo, en el instituto, marginarla o dejarle solo, no hablarle, burlarte de él, y cosas así.”

### 10.3.5. Idoneidad de su obligatoriedad curricular

El 57.1% de los adolescentes considera que la posición que disfruta la asignatura de Educación para la ciudadanía como materia obligatoria es la adecuada, frente a un 42.9% que se inclina por una fórmula optativa. En ese sentido, no se encontraron diferencias significativas ni en cuanto al género ni en cuanto al tipo de centro.

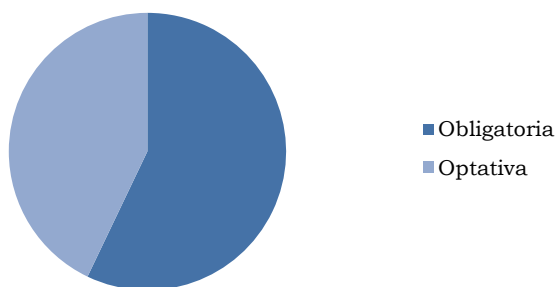


Figura 10.3. Educación para la ciudadanía, ¿debería ser una asignatura obligatoria u optativa? (N=28)

Los adolescentes que defendieron su carácter obligatorio, citaron las siguientes razones como valedoras de su posición: el aprendizaje generado (93.8%); amparo a su tratamiento, ya que, de lo contrario, nadie la escogería (25%); y su facilidad (12.5%). A este respecto, no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los argumentos presentados.

Tabla 10.9. Razones asociadas a su carácter obligatorio [%]

	IES	Colegio	Total
Aprender	100	87.5	93.8
Garantizar su tratamiento	37.5	12.5	25
Facilidad		25	12.5
N	8	8	16

Benjamín (15;7) [Colegio]: “-¿A ti te parece bien que sea obligatoria o habrías preferido que fuese optativa? *Obligatoria*. -¿Por qué? *Es fácil, no hay que hacer exámenes*. -¿No hacíais exámenes? *No*. -¿Por qué te pareció fácil esta asignatura? *Porque solo había que hacer trabajos*. -¿Hacíais muchos trabajos a lo largo del curso? *Sí, uno por trimestre*. -¿Cómo os evaluaban? *Si los has hecho, apruebas; y si no los has hecho, suspendes*. -¿Hicisteis exámenes? *No*.”

Blanca (15;10) [IES]: “-¿A ti te parece bien que sea obligatoria o debería ser optativa? *No, obligatoria, porque, probablemente, si fuese optativa, yo creo que nadie la cogería, o muy poca gente, porque dirán que eso de la ciudadanía ya saben lo que es, pero, en realidad, aprendes un poco y ves un poco el mundo*. -¿Qué cosas aprendes? *Lo de la discriminación, sobre todo, que existe y que no hay que dejarla que vaya a más y que hay que pararla. Lo del medio ambiente, que eso ya lo aprendes desde pequeño, pero, por mucho que lo aprendas, hay mucha gente que ni recicla. Y lo primero, lo de los Derechos Humanos, es muy importante también*. -¿Qué cosas aprendiste de los Derechos Humanos? *Que todos tenemos el mismo derecho a las cosas: a la vida, a la vivienda, a ese tipo de cosas, al trabajo*. -Y del medio ambiente, ¿qué cosas mencionasteis? *Cuidar el medio ambiente, la suerte que tenemos de tener agua, recursos, agua potable y demás cosas, y hay que aprovecharlas y cuidarlas para que duren mucho tiempo*.”

Por último, los adolescentes que se decantaron por su carácter optativo, fundamentaron su planteamiento a partir de los siguientes siete argumentos: la educación cívica debe darse en casa (58.3%); su baja utilidad (50%); la polémica suscitada (41.7%); el conocimiento previo de los temas tratados (16.7%); su irrelevancia (16.7%); el aumento del interés del alumnado hacia la asignatura (8.3); y evitar cursarla (8.3%). Es preciso puntualizar que el motivo referido a su presunta inutilidad deviene de: la metodología desarrollada (66.7%), un corpus desvinculado de las exigencias formativas futuras (50%), el contenido de los temas (16.7%), su ineficacia para cambiar la naturaleza individual (16.7%) y el rechazo producido al intentar adoctrinar (16.7%).

Tabla 10.10. Razones asociadas a su carácter optativo [%]

	IES	Colegio	Total
Educación en casa	40	71.4	58.3
Baja utilidad	60	42.9	50
Polémica		71.4	41.7
Conocimiento previo		28.6	16.7
Irrelevancia		28.6	16.7
Incremento del interés		14.3	8.3
Evitación		14.3	8.3
N	5	7	12

En este sentido, encontramos diferencias significativas en dos de las razones enunciadas, a saber, la polémica suscitada y el conocimiento previo de los temas trabajados. Concretamente, la primera fue una razón que nombró el 71.4% de los estudiantes del Colegio, pero ninguno de los estudiantes del IES ( $\chi^2_{(1)} = 6.122$ ,  $p < .050$ ). Respecto a la segunda, el 50% de las alumnas apoyó la fórmula optativa, indicando que los contenidos

presentados ya son conocidos por el alumnado, en tanto que ninguno de los alumnos varones atendió a esta cuestión ( $\chi^2_{(1)} = 4.800$ ,  $p < .050$ ).

Victoria (15;8) [Colegio]: “¿A ti te parece bien que esta asignatura sea obligatoria o debería ser optativa? *Optativa*. ¿Por qué? *Porque yo creo que para que te enseñen educación están tus padres. Nos han quitado horas de una asignatura que puede ser Matemáticas y no me parece bien*. ¿Por qué no te parece bien? *Porque es más importante Matemáticas que te enseñen a cómo estar en la ciudad*. ¿Por qué te parecen más importantes las Matemáticas que cómo estar en la ciudad? *Porque eso ya tus padres te lo enseñan, y Matemáticas es muy importante*. ¿Cómo te lo enseñan tus padres? *Pues castigándome si hago algo mal*. Entonces, desde tu punto de vista, ¿por qué debería ser optativa esta asignatura? *Porque no la necesitamos*. ¿Por qué no la necesitáis? Cuéntame. *Porque lo que te enseñan ahí no aprendes, y tus padres ya te lo enseñan, y algo sabrás tú de comportarte*. ¿Por qué no aprendes? *Porque yo creo que la dan a desgana; o sea, no quieren enseñártelo*. ¿Quién la da a desgana? *Los profesores*. ¿Cómo es dar la asignatura a desgana? Explicámelos. *Pues que no lo hacen con interés, porque no ven que sea muy importante*.”

Arturo (15;9) [Colegio]: “Yo creo que debería ser optativa, ya que muchos padres no están de acuerdo. ¿Por qué crees que muchos padres no están de acuerdo? *Porque creen que lo que se enseña en esa asignatura, o lo que se intenta enseñar, no tiene que venir por un libro, tiene que enseñarse en casa*. ¿Por qué se tiene que enseñar en casa y no a través de un libro? *Porque, a través de un libro, no va a hacer nada, no va a surtir efecto, y en casa, sin embargo, sí que va a ser más útil y va a tener efecto desde el principio*. ¿Por qué crees que, a través de un libro, no va a surtir efecto? *Porque se puede ver como que la función no es enseñar a los alumnos, sino que piensen de determinado modo*. ¿A qué te refieres con que la función no es enseñar, sino pensar de un determinado modo? Explicámelos. *Pues con las mujeres, una cosa es respetarlas y otra, que tengan tantos derechos, o con los inmigrantes, que, según estos libros, te les pone como que no tienen nada y se les empiezan a dar demasiados derechos que no han pagado, y que se les da preferencia antes que a los ciudadanos*. A ti eso, ¿qué te parece? Cuéntame. *Me parece que está mal, porque pueden tener los derechos, pero tendría antes preferencia un ciudadano, o, en tal caso, no habría preferencia, pero no los tiene que tener el inmigrante solo por ser inmigrante*. Y, desde tu punto de vista, ¿por qué tendría que ser optativa? *Por eso, porque mucha gente puede pensar que no es útil. A mí, si no me pareciera útil, pues diría: «No quiero ir. No voy, pues no me apunto»*. A ti, ¿qué te pareció esta asignatura? *Que no es muy útil*. A ti, ¿por qué no te ha parecido útil? *A mí, es que no me ha servido mucho*. ¿Por qué no te ha servido? Cuéntame. *No sé, las clases no eran tan serias, porque los temas no es lo mismo que matemáticas, que hay que tomárselo en serio, y esto, pues no, es como una asignatura muy secundaria*. ¿Qué pasa con esta asignatura? *Pues que no es lo mismo Matemáticas, Lengua o Inglés que Educación para la ciudadanía, que no es lo mismo. Que, si suspendes Educación para la ciudadanía, ni se parece a que suspendas Matemáticas*. ¿Por qué ni se parece? *Porque es algo bastante más secundario que saber Matemáticas, que es muy importante*. ¿Por qué las clases no eran serias? *Porque, al leer el libro, no hay nada que sea útil en la carrera, que es, en cierto modo, a lo que se viene a estudiar al colegio, y, si se enseña algo que no es de conocimientos para un trabajo, por ejemplo, cómo ser un ciudadano, pues que no tiene que ver con lo que quieras ser de mayor, pues eso no tiene que venir en un libro, y, si se enseña, no es por un libro, se enseña de otra manera, aunque sea en el colegio*. ¿Cómo se tendría que enseñar? *Pues, si hay una violación de derechos en el colegio, un profesor tiene que poner orden, que impartir justicia, no crear una asignatura para eso*. ¿Cómo puede impartir orden o poner justicia un profesor? *Pues, si hay dos alumnos que se están metiendo con otro, pues separarles o mandarles un castigo a los dos alumnos para que no vuelvan a repetir eso*.”



#### 10.4. Educación para la ciudadanía: concepción sobre su emplazamiento en los sistemas educativos internacionales

En el momento I, el 42.9% de los adolescentes indicó que Educación para la ciudadanía era una materia contemplada en los programas escolares de otras naciones, en contraposición a un 21.4% que señaló que solamente se cursaba en España y un 35.7% que reconoció desconocer cuál era su situación fuera de nuestras fronteras.

En el momento II, el 35.7% de los adolescentes mencionó que Educación para la ciudadanía era una asignatura que se cursaba en otros países, en comparación a un 21.4% que mentó que únicamente se estudiaba en España y un 42.9% que no supo cuál era su emplazamiento en la órbita educativa internacional.

En este sentido, no se encontraron diferencias significativas en función de la edad. Mientras que, en un primer momento, un 42.9% de los participantes apuntó su presencia en los currículums de otras naciones, y un 21.4% citó su inclusión simplemente en España, en un segundo momento, el 35.7% nombró su introducción en los sistemas escolares de otras naciones, un 42.9% afirmó desconocer su situación más allá de España y un 21.4% dijo que era una asignatura exclusivamente de carácter estatal ( $\chi^2_{MN(3)} = 1.343$ ,  $p > .050$ ).

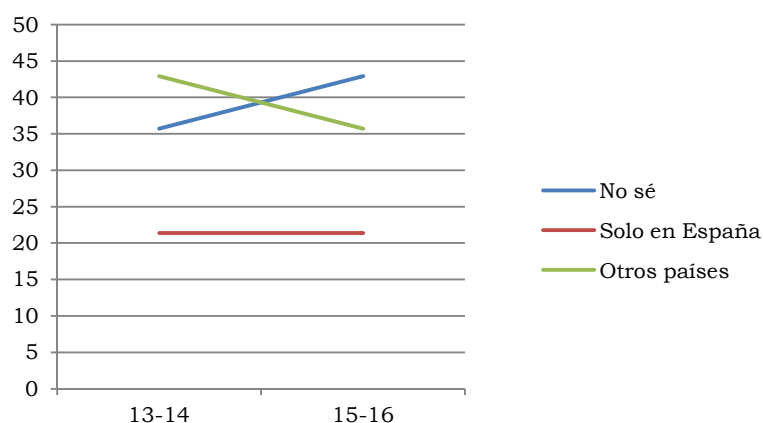


Figura 10.3. Noción sobre la posición de Educación para la ciudadanía en los currículums internacionales (N=28)

Precisamente, los adolescentes que hablaron de la introducción de Educación para la ciudadanía dentro de los currículums de otras naciones, mencionaron cuatro lugares: Europa, Estados Unidos, Sudamérica y Asia. No obstante, también hubo quien, considerando su inclusión, desconocía exactamente cuáles eran esos lugares en los

que se impartía. Igualmente, también hubo quien estimó su carácter transnacional, señalando que esta materia se cursaba en la mayoría de los países del mundo.

Tabla 10.11. Presencia de Educación para la ciudadanía en otros lugares [%]

	13-14	15-16
Europa	50	60
Estados Unidos	8.3	10
Sudamérica	8.3	
Asia	8.3	
La mayoría de los países	8.3	10
No sé		10
N	12	10

Por último, es preciso indicar que los países de Europa que nombraron fueron los seis siguientes: Francia, Alemania, Reino Unido, Italia, Suecia y Noruega.

Tabla 10.12. Países de Europa donde se imparte Educación para la ciudadanía [%]

	13-14	15-16
Francia	66.7	33.3
Alemania	33.3	33.3
Italia	16.7	
Reino Unido		16.7
Suecia		16.7
Noruega		16.7
N	6	6

Santiago (13;11) [IES]: “-¿Esta asignatura se imparte en otros países o solo en España? *Yo creo que en otros países de la Unión Europea. -¿Como cuáles? Francia, Italia, Alemania. Países de estos.*”

Santiago (15;11) [IES]: “-¿Esta asignatura se imparte en otros países o solo en España? *En otros países. En Europa, supongo que sí se dé. -¿En qué países? En los de Europa. -¿Por qué supones que en Europa también se da? Cuéntame. Porque parece como que llevamos el mismo ritmo en toda Europa. -¿A qué te refieres por ritmo? Pues las mismas asignaturas con distintos matices. -Matices, ¿en qué sentido? Pues que haya lugares donde una asignatura se vea más, y en otros menos, la tengan como más importante o menos.*”

### 10.5. Educación para la ciudadanía, ¿en casa o en la escuela?

En el momento I –esto es, a los 13-14 años– el 39.3% de los adolescentes estimó que la educación cívica era un tema que debían abordar tanto la institución familiar como escolar, en contraposición a un 32.1% que indicó que solo debía tratarse en el núcleo familiar y un 28.6%, en el escolar ( $\chi^2_{(2)} = .500$ ,  $p > .050$ ).

En el momento II –a los 15-16 años– el 46.7% de los adolescentes sostuvo que la ciudadanía tenía que ser enseñada en la escuela y en la familia, frente a un 28.6% que prefirió que únicamente fuese convenida en el hogar y otro 28.6%, simplemente en el centro escolar ( $\chi^2_{(2)} = .143$ ,  $p > .050$ ).

En este sentido, no se encontraron diferencias significativas en función de la edad. En un primer momento, el 39.3% de los adolescentes señaló que la formación ciudadana era una tarea que correspondía a ambas instituciones sociales –la familia y la escuela–, reduciéndola un 32.1% al hogar y un 28.6%, al entorno escolar. Dos años más tarde, el 42.9% de los adolescentes advirtió de que la educación era una encomienda yuxtapuesta a ambas instancias –la familia y la escuela–, el 28.6% reiteró su visión ceñida al ámbito escolar y el 28.6% la copó al hogar ( $\chi^2_{MN(3)} = .200$ ,  $p > .050$ ).

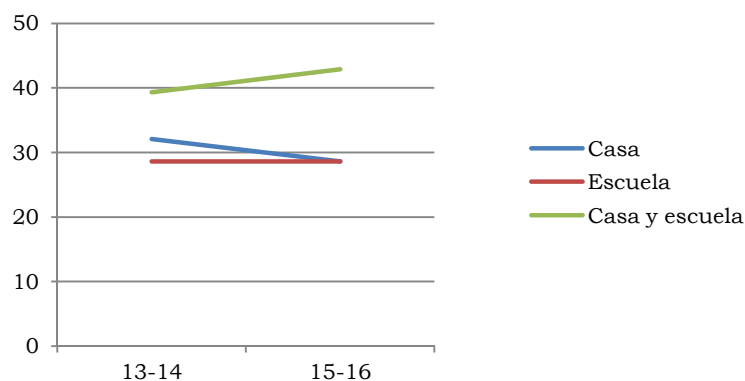


Figura 10.4. Concepción acerca del emplazamiento de la Educación para la ciudadanía (N=28)

Análisis subsiguientes desvelaron diferencias significativas en función del centro escolar. Concretamente, en el momento II. Mientras que el 46.7% de los estudiantes de 15-16 años del Colegio consideró que la educación cívica era una actividad propia de la familia y un 6.7%, única de la escuela, el 53.8% de los estudiantes de 15-16 años del IES citó a la escuela como responsable principal, y solo un 7.7% mencionó el núcleo familiar ( $\chi^2_{(2)} = 9.238$ ,  $p < .010$ ).

Tabla 10.13. Apreciación de los adolescentes, a los 15-16 años, sobre la localización de la Educación para la ciudadanía [%]

	IES	Colegio	Total
Casa	7.7	46.7	28.6
Escuela	53.8	6.7	28.6
Casa y escuela	38.5	46.7	42.9
N	13	15	28

Así pues, entre quienes defendieron que la Educación para la ciudadanía era una cuestión de incumbencia meramente familiar, cuatro fueron los argumentos que expusieron para refrendar su opinión particular: la familia es la única institución que tiene potestad para educar (91.7%); Educación para la ciudadanía resta tiempo a otras áreas curriculares más importantes (50%); es una pérdida de tiempo (50%); y el conocimiento que aporta ya lo suministran otras asignaturas (8.3%). En este sentido, cabe puntualizar que la concepción de la asignatura como pérdida de tiempo se articula en torno a tres ideas, a saber, el conocimiento previo sobre los temas que se abordan en la materia (66.7%), la metodología desarrollada en clase (33.3%) y un corpus débil que la resta importancia en la formación académica global (16.7%).

Tabla 10.14. Razones asociadas al emplazamiento de Educación para la ciudadanía en casa [%]

	13-14	15-16
Familia como responsable de la educación	88.9	100
Resta tiempo a otras áreas curriculares	33.3	37.5
Pérdida de tiempo	22.2	50
Conocimiento suministrado en otras asignaturas	11.1	
N	9	8

En este epígrafe, únicamente encontramos diferencias significativas en función del género y el centro escolar. Concretamente, estas diferencias se evidencian en el momento I en los siguientes tres motivos: la familia es la institución encargada de la educación, la asignatura es una auténtica pérdida de tiempo y el conocimiento que aporta ya se contempla en otras asignaturas. También, en la conclusión relativa al hurto de tiempo que hace Educación para la ciudadanía a otras materias del currículum escolar. En este caso, en un nivel general.

En primer lugar, la concepción de que la familia es la única figura con autoridad para educar fue un argumento esgrimido por todos los estudiantes de 13-14 años del Colegio versus el 50% de los estudiantes de 13-14 años del IES ( $\chi^2_{(1)} = 3.938$ ,  $p < .050$ ).

En segundo lugar, la visión de que Educación para la ciudadanía es una pérdida de tiempo fue una premisa de la que se sirvió el 28.6% de las alumnas de 13-14 años

para justificar el emplazamiento de la educación dentro del hogar y a la que ninguno de los alumnos varones de su misma edad aludió ( $\chi^2_{(1)}= 5.143$ ,  $p<.050$ ).

En tercer lugar, la opinión que apunta al contenido de esta asignatura como reiterativo –por estar este incluido en otras materias– fue una causa que apuntó el 50% de los estudiantes de 13-14 años del IES para apoyar la circunscripción de la educación cívica a la esfera privada y que ninguno de los estudiantes de 13-14 años del Colegio citó ( $\chi^2_{(1)}= 3.938$ ,  $p<.050$ ).

En cuarto lugar, que Educación para la ciudadanía reste tiempo a otras asignaturas fue un aspecto que indicó el 66.7% de los estudiantes del Colegio y que ninguno de los estudiantes del IES nombró ( $\chi^2_{(1)}= 4.000$ ,  $p<.050$ ).

*Benjamín (13;7) [Colegio]: “¿Tú qué opinas? Yo creo que se debería dar en casa, porque los padres son los que tienen que educar a los hijos. –¿En el colegio se debería dar esta asignatura? No, en casa. –¿Solo en casa? Sí. –¿Por qué crees que solo se debería dar en casa? Porque en casa es donde te educan y aquí es donde te enseñan cosas para aprender y tener un trabajo. –¿A qué te refieres por cosas para aprender y tener un trabajo? ¿A conocimientos? Sí, conocimientos. –O sea, que estás de acuerdo con estas madres. Sí.”*

*Pelayo (15;3) [Colegio]: “¿Tú qué opinas? Sí, a mí me parece bien, porque, por ejemplo, unos padres no están capacitados para dar Matemáticas de 3º ESO, que no saben cómo van los temas, pero yo creo que la ciudadanía es algo que se debe dar en casa porque, además, los padres son los que educan a su hijo como les parece, y una hora más de refuerzo en Matemáticas, que me parece una asignatura más importante y que puede tener más dificultad, sería mejor, yo creo. –¿Por qué te parece más importante que la ciudadanía? Porque las Matemáticas son una de las asignaturas básicas que hay. Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales, Biología y eso. Ciudadanía es algo que te pueden enseñar los padres y que, en un futuro, para el colegio, no te sirve mucho; para la calle, sí, pero, en el colegio, yo creo que lo que se debería enseñar es asignaturas tipo Matemáticas, y eso, que te pueden servir para tu formación académica. –¿Cómo se enseña la ciudadanía en casa? Digamos que los padres ya saben, son buenos ciudadanos, y con el ejemplo se predica mucho. Por ejemplo, si tú ves a tu padre saltarse un semáforo en rojo, pues tú lo vas a hacer, porque piensas que está bien, pero si tu padre, está en un semáforo y dice: «Los semáforos en rojo no se pasan», tú pues dices: «Vale, ese semáforo en rojo, malo», y luego, también, tus derechos y tal; o sea, si ves que tus padres te dicen: «Esto está mal: discriminar a alguien por ser negro», tú dices: «Discriminar, malo». Vamos, que mucho por el ejemplo de los padres y lo que te enseñan.”*

Por otro lado, los adolescentes que apoyaron una Educación para la ciudadanía situada exclusivamente dentro de los márgenes del entorno escolar, hicieron uso de los siguientes ocho argumentos para fundamentar su posición: el aprendizaje que genera en los educandos (63.6%); la función compensatoria que ejerce la escuela, cuando en el hogar se descuida la educación cívica (63.6%); la importancia que tiene en la formación integral (36.4%); la formación dispensada es más rigurosa que en un contexto informal (27.3%); con carácter optativo (18.2%); educar es función de la

institución escolar (9.1%); cambiar al individuo en sentido positivo (9.1%); y por resultar una materia interesante (9.1%). En este sentido, es necesario aclarar que la categoría función compensatoria es un argumento que emana de dos nociones, a saber, la creencia de que existen padres negligentes que descuidan la educación cívica de sus descendientes (85.7%) y la posibilidad de que padres o tutores carezcan de la preparación suficiente para educar adecuadamente a sus hijos en cuestiones cívicas (28.6%).

Tabla 10.15. Razones asociadas al emplazamiento de Educación para la ciudadanía en la escuela [%]

	13-14	15-16
Aprender	25	75
Función compensatoria	62.5	50
Importancia en la formación	25	25
Formación rigurosa	12.5	25
Optativa		25
Educar es su función	12.5	
Modificar al individuo		12.5
Interesante		12.5
N	8	8

En este bloque, simplemente encontramos diferencias significativas en dos de las categorías mencionadas: su importancia y su carácter optativo. En ambos casos, estas diferencias devienen del género meramente.

En primer lugar, la importancia que tiene la ciudadanía para la formación integral fue un aspecto que el 75% de las alumnas incluyó en su disertación, en contraposición a un 14.3% de los alumnos varones que también lo contempló ( $\chi^2_{(1)} = 4.055, p < .050$ ).

En segundo lugar, el 50% de las alumnas admite la introducción de la Educación para la ciudadanía en el entorno escolar, pero con una condición: que pierda su *status* de obligatoriedad y pase a ser una materia optativa, requisito al que ninguno de los alumnos varones se refirió ( $\chi^2_{(1)} = 4.278, p < .050$ ).

*Blanca (13;8) [IES]: “-¿Tú qué opinas? Habrá casas y madres que expliquen a sus hijos ese tipo de cosas. Pero digo yo que en otras casas no tengan idea, pues no está mal. Yo creo que no está mal. -¿Por qué crees que no está mal? Para informarte de cosas, no solo de Matemáticas, por ejemplo. -¿Sobre qué te informará? Cómo funciona el Gobierno y el Ayuntamiento. Creo que es de eso. -Entonces, ¿tú crees que estas madres tienen razón? No. Ellas igual piensan así porque a su hijo se lo van a explicar, pero habrá gente que no se lo explique. -Entonces, ¿te parece bien que se dé en el instituto? Yo creo que sí.”*

*Aitor (15;7) [IES]: “-¿Estás de acuerdo con estas madres? No, porque, en casa, algunas madres no se lo darán a los hijos, no se preocuparían de enseñarles. Me parece que está bien que se dé en clase, no en casa, yo creo. -Esas madres, ¿qué no les enseñarían a sus hijos? Lo del racismo, todo eso, que hay que respetar a las personas, no tener odio al extranjero, a las personas que no conozcas. -¿Por qué te parece bien que se dé en el instituto? Porque ahí la gente tiene que asistir y lo aprende.”*

Por último, los adolescentes que apostaron por una Educación para la ciudadanía inclusiva, en la que tanto la familia como la escuela participan activamente en la educación cívica, avalaron su planteamiento a partir de los siguientes siete argumentos: el aprendizaje que genera (75%); la función compensatoria que desempeña la escuela (68.8%); la educación es una función compartida (56.3%); la formación es más rigurosa cuando la enseñanza está reglada (18.8%); modificar al individuo en sentido positivo (12.5%); interesante (6.3%); y con carácter optativo (6.3%). Una vez más, la función compensatoria es una categoría que –como en el epígrafe anterior– se nutre de dos ideas, a saber, la sospecha de que hay padres que voluntariamente descuidan la educación cívica de sus hijos (54.5%) y la posibilidad de que los padres carezcan de la formación necesaria para dar una educación cívica de calidad a sus descendientes (45.5%).

Tabla 10.16. Razones asociadas al emplazamiento de Educación para la ciudadanía tanto en casa como en la escuela [%]

	13-14	15-16
Aprendizaje	45.5	83.3
Función compensatoria	63.6	58.3
Educación es una función compartida	36.4	50
Formación rigurosa	18.2	25
Modificar al individuo		16.7
Interesante		8.3
Optativa		8.3
N	11	12

A este respecto, solamente encontramos diferencias significativas en una de las categorías presentadas: la rigurosidad de la formación en el contexto educativo formal.

Concretamente, esta diferencia se limita al momento I. En tanto que el 50% de las alumnas de 13-14 años consideró que la formación dentro de la institución escolar era mucho más rigurosa que en el hogar, ninguno de los alumnos varones de 13-14 años notó este aspecto en sus respuestas ( $\chi^2_{(1)} = 4.278$ ,  $p < .050$ ).

*Leticia (14;1) [Colegio]: “-¿Tú qué opinas? Los padres también tienen derecho a enseñar a sus hijos a ser un buen ciudadano, pero también el colegio a impartir cosas que los padres no te pueden enseñar sobre la ciudadanía. -¿Qué cosas te pueden enseñar en el colegio que no te puedan enseñar tus padres? Tus padres te suelen enseñar ciertas cosas, las cosas elementales, pero, en el colegio, puedes profundizar más sobre la ciudadanía. -¿A qué te refieres con que puedes profundizar más? Tus padres te pueden enseñar que tienes que cumplir las normas, que no debes robar, no debes copiar, no debes realizar cosas que te puedan afectar y te traigan perjuicios. También, en el colegio te pueden enseñar a hacer esas cosas que te enseñan tus padres, y luego decirte, por ejemplo, que, si robas, vas a tal; que, si haces esto, pues te toca no sé qué de la justicia; que, si no ayudas tal. Así, cosas parecidas. -En el colegio, ¿qué te enseñarán? Respetar a los demás, cómo ser un buen ciudadano, saber las normas y costumbres. -Entonces, ¿te parece bien que también se dé en el colegio? Sí.”*

Gonzalo (16;1) [Colegio]: “¿Estás de acuerdo con estas madres? *En parte, porque esta asignatura te dice cómo comportarte, y eso también es trabajo de tus padres, pero que te lo enseñen en el colegio también debería darse, porque se supone que es tu educación.* –¿Por qué piensas que en el colegio también debería darse? Cuéntame. *Porque forma parte de tu educación, y pasas la mayor parte de tu vida en el colegio, y te tienen que enseñar cómo comportarte.* –¿Qué es enseñar a comportarse a una persona? *Hacer buenos actos, no usar la violencia, por ejemplo, respetar las leyes.* –Cuando me decías que también era trabajo de los padres, ¿a qué te referías exactamente? *A que los padres te tienen que enseñar a cómo comportarte para ser una buena persona cuando seas adulta.* –¿Qué es ser buena persona? *Comportarte bien con los demás, ayudarles, ser solidario.*”

## 10.6. El perfil docente del profesor de Educación para la ciudadanía

Para abordar este epígrafe, presentamos la siguiente historia, la cual nos sirvió como hilo conductor para tratar esta cuestión.

### Cuadro 10.1. Historia I

---

En un instituto conocí a dos profesores que impartían la asignatura de Educación para la ciudadanía: Pedro y Luis. Pedro tiene unas ideas un tanto curiosas: no le caen bien los inmigrantes, pues dice que son unos gorriones e incivilizados, y que todos los andaluces son unos gandules, y que, por eso, Andalucía es el lugar de España donde hay más paro. Pedro ha estudiado Historia y Filosofía en Estados Unidos, siendo el número uno de su promoción y teniendo un alto dominio de inglés. Por otro lado, está Luis, que después de las clases en el instituto, colabora en una ONG centrada en ayudar a los chicos que han hecho algo contra la ley. Luis ha estudiado Filología Hispánica, por lo que Pedro –por su formación inicial– tiene una preparación teórica mucho más sólida ¿Quién piensas que está mejor preparado para dar esta asignatura? ¿Quién te gustaría que te diese clase?

---

Después de leerla, se preguntó específicamente: quién pensaban que estaba mejor preparado para dar esta asignatura –Pedro o Luis–, cuál de los dos preferirían como profesor, si cualquier profesor podía impartir esta asignatura y cuáles eran las características que debía tener un profesor de ciudadanía.

Los adolescentes proyectan una imagen del profesor de Educación para la ciudadanía que se articula en torno a tres dimensiones: una dimensión personal, una dimensión docente y una dimensión ética.

La dimensión personal no solo hace referencia a los rasgos de personalidad propios del docente, sino también al trato personal que dispensa a los demás. El comportamiento demostrado, su calidad emocional, actitudes y su sistema de creencias y valores son aspectos que tienen que ver con esta dimensión.

La dimensión docente se refiere tanto al comportamiento educativo desplegado dentro del aula como a los requisitos de formación y certificación necesarios con respecto a



su profesión. La competencia profesional y las prácticas pedagógicas implementadas son otros elementos que configuran su papel como instructor.

La dimensión ética hace referencia al comportamiento ético-moral desarrollado al margen de la institución escolar. Actos de amabilidad y ayuda reflejan una filosofía que habla a favor de las causas públicas. Se trata de un profesional responsable con un código ético que se preocupa por su comunidad y los demás.

Nuestros datos indican que la dimensión personal fue apreciada por todos los adolescentes en ambos momentos de la entrevista. Por ello, esta dimensión no mostró variación alguna. Por su parte, la divisa docente evidenció un incremento moderado. Precisamente, el 89.3% de los adolescentes apuntó a su faceta profesional en un primer momento, pasando al 100% en un segundo momento. De forma similar, el reconocimiento de su cara más pública notó un ligero ascenso. Concretamente, el 85.7% de los adolescentes aludió a su papel social fuera del centro escolar en un primer momento, alcanzado el 89.3% en un segundo momento. Es preciso puntualizar que, en ninguno de los dos últimos casos, estas diferencias porcentuales fueron significativas.

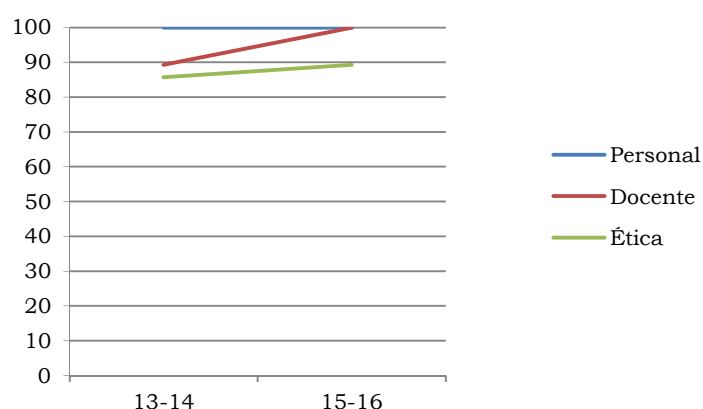


Figura 10.5. Perfil del profesor de Educación para la ciudadanía (N=28)

Como podemos apreciar en la tabla 10.17, la dimensión personal la componen diez rasgos de personalidad, siendo los más citados los siguientes: la ausencia de prejuicios (100%), el respeto hacia los demás (92.9%), la detentación de valores (25%), la comprensión (21.4%) y la paciencia (14.3%). En este sentido, encontramos diferencias significativas en dos de ellos, a saber, la ausencia de prejuicios y la detentación de valores.

Tabla 10.17. Características del profesor de Educación para la ciudadanía [%]

		13-14	15-16
Personal	Sin prejuicios	89.3	89.3
	Respetuoso	67.9	78.6
	Valores	7.1	21.4
	Agradable	7.1	3.6
	Comprensivo	3.6	21.4
	Paciente	3.6	10.7
	Ayude	3.6	7.1
	Escuche		7.1
	Flexible		3.6
	Pacífico		3.6
Docente	Conocimiento teórico	56	60.7
	Formación académica	40	46.4
	Experiencia práctica	28	42.9
	Transmita buena ideas	24	42.9
	Habilidades docentes	20	53.6
	No adoctrine	16	39.3
	Clima de aula positivo	12	10.7
	Promueva el aprendizaje	12	3.6
	Objetivo	4	46.4
	Formación académica innecesaria	4	17.9
	Adecuada formación previa	8	10.7
	Formación académica nacional	4	
	Metodología participativa		32.1
	Informada		7.1
Interés en la asignatura		7.1	
Formación en psicología		7.1	
Ética	Colabore y ayude en temas sociales	95.8	92
	Buen ciudadano	58.3	40
	Proactivo	4.2	
N		28	28

En primer lugar, la ausencia de prejuicios reveló diferencias en función del género en el momento I. Precisamente, todos los alumnos varones de 13-14 años indicaron que el docente debía estar libre de prejuicios, en contraposición a un 76.9% de las alumnas de su misma edad que compartieron esta opinión ( $\chi^2_{(1)}= 3.877$ ,  $p<.050$ ).

En segundo lugar, la presencia de valores arrojó diferencias con arreglo al centro escolar. Mientras que el 40% de los estudiantes del Colegio indicó que el profesor de Educación para la ciudadanía tenía que tener valores, solo el 7.7% de los estudiantes del IES lo consideró ( $\chi^2_{(1)}= 3.877$ ,  $p<.050$ ).

Por otro lado, la dimensión docente la integran dieciséis características, entre las que destacan las cinco siguientes: el conocimiento teórico sobre la materia (82.1%); disponer de habilidades docentes (67.9%); tener formación académica específica (64.3%); transmitir buenas ideas y/o valores (50%); y contar con experiencia práctica sobre la materia (50%). En este sentido, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuatro de estos atributos –el conocimiento teórico, las habilidades docentes, la transmisión de buenas ideas y/o valores y la experiencia práctica– y en dos características docentes más: la objetividad y la intención de no adoctrinar.

En primer lugar, el conocimiento teórico desveló diferencias con arreglo al centro escolar en el momento II. Justamente, el 86.7% de los estudiantes de 15-16 años del Colegio mentó esta cualidad, frente a un 30.8% de los estudiantes de su misma edad del IES ( $\chi^2_{(1)}= 9.123$ ,  $p<.010$ ).

En segundo lugar, las habilidades docentes evidenciaron diferencias respecto a la edad. En el momento I, el 20% de los estudiantes mencionó que el docente debía contar con una serie de competencias didácticas y en el momento II el 53.6% de los estudiantes ( $\chi^2_{MN}$ ,  $p<.050$ ).

En tercer lugar, la voluntad para transmitir buenas ideas volcó diferencias en función del centro escolar. Concretamente, en el momento II. El 60% de los estudiantes de 15-16 años del Colegio indicó que el docente de Educación para la ciudadanía debía transmitir buenas ideas y/o valores en sus clases, algo que únicamente contempló el 23.1% de los estudiantes de 15-16 años del IES ( $\chi^2_{(1)}= 3.877$ ,  $p<.050$ ).

En cuarto lugar, la experiencia práctica devolvió diferencias que atendían simplemente al centro escolar. Exactamente, estas diferencias se producen en el momento I. El 46.2% de los estudiantes de 13-14 años del Colegio manifestó que era importante que el profesor dispusiese de experiencia práctica sobre los asuntos que iba a enseñar, en tanto que solo un 8.3% de los estudiantes de 13-14 años del IES notó esta cuestión ( $\chi^2_{(1)}= 4.427$ ,  $p<.050$ ).

En quinto lugar, la objetividad reveló diferencias de acuerdo a la edad. Precisamente, este ademán fue subrayado por el 4% de los adolescentes en un primer momento y por el 46.4% en un segundo momento ( $\chi^2_{MN}$ ,  $p<.001$ ).

En sexto lugar, la intención de no adoctrinar desprendió diferencias en cuanto a la edad y el género. Respecto a la edad, evitar cualquier intento de adoctrinar al alumno fue un aspecto que citó el 16% de los adolescentes en el momento I y el 39.3% en el momento II ( $\chi^2_{MN}$ ,  $p<.050$ ). Respecto al género, el 61.5% de las alumnas informó de esta cualidad, en comparación a un 20% de los alumnos varones que también la señaló ( $\chi^2_{(1)}= 5.038$ ,  $p<.050$ ). Una diferencia que se repite en el momento II. Precisamente, el 61.5% de las alumnas de 15-16 años abogó por una enseñanza libre de cualquier imposición de credo o creencia, en contraposición a un 20% de los alumnos varones de su misma edad ( $\chi^2_{(1)}= 5.038$ ,  $p<.050$ ).

Por último, la dimensión ética la constituyen tres atributos, a saber, la ayuda voluntaria a los demás (100%), ser un buen ciudadano (70.4%) y ser proactivo (3.7%). En este sentido, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de estas tres particularidades.

**María (14;0)** [IES]: “¿Quién piensas que está mejor preparado para dar esta asignatura? Aunque parezca que es Pedro, yo creo que es Luis. ¿Por qué? Porque esta asignatura enseña educación a los ciudadanos y a respetar a los inmigrantes y a cumplir los deberes. Y Pedro, no le gustan los inmigrantes, y, por mucho que haya sido el primero, no tiene mejor dominio para la asignatura. ¿Cualquier profesor puede dar esta asignatura? No, cualquiera no. ¿Qué crees que tiene que tener un profesor para dar esta asignatura? Saber respetar y ser buen ciudadano. ¿Cómo hay que ser para ser un buen ciudadano? Respetando a los inmigrantes, cumpliendo las leyes y siendo fiel. ¿A qué te refieres con ser fiel? A no dejar de cumplir las órdenes y los deberes. –A ti, ¿quién te gustaría que te diese clase? Luis. –¿Por qué? Porque, aunque no tenga más estudios, es mejor ciudadano que Pedro. Si, luego, ayuda en una ONG a los que han hecho algo contra la ley es porque es buen ciudadano.”

**Filiberto (15;7)** [Colegio]: “¿Quién piensas que está mejor preparado para dar esta asignatura? Yo creo que Luis. ¿Por qué? Cuéntame. Porque en la ONG que ha estado, tal vez vea la situación de las personas y, para inculcar los valores que se dan en Educación para la ciudadanía, yo creo que sería mejor profesor, porque conoce mejor las realidades y, tal vez, tenga una visión más imparcial del asunto. ¿A ti quién te gustaría que te diese clase, Pedro o Luis? A mí, Luis, por lo que he dicho antes, que tiene más experiencias de este tipo, que ha estado en una ONG, tal vez pueda contar cosas interesantes. ¿Qué cosas interesantes podría contar Luis en su clase? Pues experiencias que le han ocurrido en la ONG, de todo tipo, con las personas que se ha encontrado, personas que ha ayudado, todo este tipo de cosas tal vez sean historias emocionantes, que, aunque Pedro esté preparado, no cuente con ellas. ¿Tú crees que cualquier profesor puede dar esta asignatura? Principalmente, alguien que tuviese experiencia del tipo que pudiera dar en ciudadanía, como estar en una ONG, ese tipo de cosas, porque así te puede ayudar a ver las cosas mejor y te puede poner experiencias, y cosas de este tipo que te ayude a dar la clase y que te resulte más amena y ayudar a ver los contenidos. ¿Qué características crees que tiene que tener un profesor para dar esta asignatura? Sobre todo, que sea imparcial a la hora de organizar los debates que se organizan en clase, y que cuente con los valores que se dan en la asignatura para darlos de una mejor manera. ¿Qué es ser imparcial? Que no estás ni de un lado ni de otro; al menos, parecerlo. Para los debates, que todos cuenten con una opinión en clase, que la den, y así darla a conocer a los demás. ¿Algo que necesite un profesor para dar esta asignatura? Por ejemplo, las declaraciones de derechos, conocer los temas que se abordan en la asignatura, como el tema de las situaciones en otros países, todo esto tenerlo conocido ya para organizar unos debates interesantes, pues se pueden debatir temas más contrastados, puedes conocer otras opiniones.”

## Capítulo 11. Conclusiones y discusión

En el presente estudio, hemos indagado en las concepciones de los adolescentes acerca del mundo cívico, examinando sus nociones acerca de algunos de los tópicos más relevantes que componen esta área, como son: la ciudadanía, los derechos y los deberes, la nacionalidad o los sistemas políticos. Igualmente, exploramos sus actitudes hacia los inmigrantes y el ejercicio político. También, su percepción hacia la asignatura de Educación para la ciudadanía. Para ello, diseñamos dos estudios. El primero, de carácter transversal, nos acercó a la representación y actitudes de los adolescentes, de 2º ESO y 4º ESO, hacia cada uno de estos temas sociales. El segundo, de carácter longitudinal, intentó ahondar en el pensamiento de los estudiantes de 2º ESO dos años después acerca de la ciudadanía –junto con los derechos y deberes que posee un ciudadano– y la Educación para la ciudadanía. Esta nueva investigación nos permitió arrojar más luz sobre estos dos campos, facilitando la comprensión e interpretación de nuestros datos. Precisamente, en los capítulos anteriores, hemos detallado los resultados obtenidos fruto del análisis –cualitativo y cuantitativo– ejecutado sobre cada uno de los aspectos estudiados. También las diferencias significativas relacionadas con la edad, el género y tipo de centro. Ahora, corresponde hacer una reflexión sobre lo que nuestros datos aportan a la comprensión del tema, poniéndolos en relación con otros estudios previos. No obstante, antes de entrar en esta discusión, resumiremos nuestros resultados a modo de recordatorio. En este sentido, es preciso puntualizar que las conclusiones que alcancemos se limitan, únicamente, a los adolescentes observados y a los aspectos cívicos indagados. De todos modos, somos conscientes de que hay otros muchos aspectos importantes que habría que seguir explorando.

Recordando los objetivos planteados al inicio de este trabajo, podemos afirmar lo siguiente:

- Los adolescentes manifiestan una gran cantidad de ideas acerca de los distintos aspectos relacionados con el mundo cívico.
- Aparecen diferencias cualitativas evidentes, tanto en las nociones cívicas como en las actitudes, las cuales se han revelado significativas a tenor de la edad, el género y el tipo de centro al que asisten los participantes.
- Se observa un progreso en las concepciones cívicas entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía.

- La visión que los adolescentes mantienen acerca de la asignatura de Educación para la ciudadanía difiere, básicamente, en función de la edad y el tipo de centro, siendo esta última variable un elemento que determina la forma de implementarla.

A continuación, vamos a sintetizar los resultados de ambos estudios conjuntamente, siguiendo el orden de presentación expuesto en los capítulos anteriores. Así, comenzaremos por la ciudadanía y los derechos y deberes cívicos. Seguiremos por el Estado y la religión y el área ligada al vivir juntos, donde hablaremos de la inmigración, la nacionalidad y la buena ciudadanía. Concluiremos con la asignatura de Educación para la ciudadanía.

Por último, nos referiremos a algunas implicaciones prácticas de los resultados obtenidos, así como a algunos problemas y líneas de trabajo futuras que sería interesante abordar para completar nuestro conocimiento acerca de las concepciones de los adolescentes en torno a la ciudadanía en general.

### 11.1. La ciudadanía

La mayoría de los adolescentes, entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía, concibe al ciudadano como un sujeto jurídico definido a partir de preceptos de este tipo, estos son, los derechos, los deberes y la libertad. No obstante, durante este periodo etario, aún prevalecen otras nociones mucho más simples y rudimentarias. Las mismas tienen que ver con un razonamiento tautológico en relación a este constructo, imaginando al ciudadano como un mero habitante; o bien, acentuando su posición civil dentro de la comunidad. Una connotación que hace hincapié en las exigencias éticas y legales a las que se ve sujeto –moral e institucionalmente– para garantizar una buena convivencia societal.

El hecho de que se manifiesten este tipo de concepciones, incluso al inicio de la adolescencia tardía, puede deberse a la calidad de la enseñanza y al contenido de materiales curriculares a los que los estudiantes se ven expuestos. Respecto al primero, esta tesis ha dado cuenta de que el concepto de ciudadano apenas ha sido tratado en la asignatura de Educación para la ciudadanía, con lo cual, se entiende que, al inicio de la adolescencia tardía, algunos participantes muestren una visión mínima, y relativamente estrecha, de esta figura. Algo que puede agravarse si tenemos en cuenta que muchos manuales de Educación para la ciudadanía no abordan el significado de este término (Rodríguez y García, 2012). Más aún, si este concepto tampoco aparece entre los contenidos de otras áreas curriculares, como las Ciencias Sociales, y apenas es nombrado en la disciplina académica cuyo propósito es la

formación ciudadana (Astiz, 2007). Pese a todo, parece que los adolescentes han adquirido la idea de ciudadano proyectada en los libros de texto. Precisamente, la mayor parte de los adolescentes han revestido al ciudadano de una identidad jurídica que coincide con el modelo de ciudadano –titular de derechos y deberes dentro de una nación– divulgado en los manuales escolares de Educación Secundaria (Christou y Philippou, 2010; Duplá, 2003; Gonzales et al., 2004; Llorent, 2008).

Por otro lado, aunque no se han observado diferencias significativas en virtud de la edad, en ninguno de los dos estudios, los datos del último han hecho mucho más visibles los cambios operados en el pensamiento adolescente entre los 13-14 años y los 15-16 años. En cambio, sí se han encontrado diferencias significativas en función del género. En concreto, al inicio de la adolescencia tardía. Ahora bien, estas diferencias únicamente se observaron en el segundo estudio ejecutado. Los adolescentes varones concibieron al ciudadano como un sujeto jurídico –titular de derechos y deberes– en mayor medida que las adolescentes.

Esta visión de la ciudadanía, como *status* legal, concuerda con los datos de otros trabajos anteriores desarrollado con adolescentes (Araújo-Olivera et al., 2005; Echevarría, 2011; Valderrama, 2004) y adultos dedicados a la enseñanza (Akar, 2012). Al mismo tiempo, nuestros resultados se desmarcan de otras investigaciones llevadas a cabo con adolescentes (Akar, 2007; Cabrera et al., 2005; Ordóñez, 2010; Pak, 2000; Santisteban y Pagès, 2009), jóvenes (Koutselini, 2002; Lawson y Edmons, 2001; Morán y Benedicto, 2003; Ovelar, 2008; Thorson, 2012) y profesionales de la enseñanza universitaria y secundaria (Estellés, 2013; Sim, Print y Merrit, 2004).

Nuestros datos se distancian, relativamente, de esas otras indagaciones que prueban cómo la pertenencia a la comunidad es un rasgo que eclipsa otras características jurídicas, como los derechos y deberes cívicos (Cabrera et al., 2005; Lawson y Edmons, 2001; Ovelar, 2008; Santisteban y Pagès, 2009). En otros casos, es el cumplimiento legal el atributo que supera a otras facultades jurídicas –los derechos– exclusivas de esta titularidad (Akar, 2007). Igualmente, otros estudios documentan la presencia de estos adyacentes junto con otras cualidades –de mayor prevalencia– que tienen que ver con el compromiso, la participación y el ejercicio activo (Estellés, 2013; Koutselini, 2002); o bien conjugada con una visión cosmopolita de este objeto social (Ordóñez, 2010). Estos dos últimos aspectos no fueron encontrados en nuestra investigación. Del mismo modo, otros autores certifican cómo la juventud define al ciudadano como individuo adscrito a una comunidad política en particular (Morán y Benedicto, 2003).

Más drásticamente, nuestros hallazgos se desvinculan de otras incursiones que testifican que esta denominación cívica significa la aceptación de las personas con

otra etnia o raza (Pak, 2000), la puesta en marcha de acciones individuales –en el contexto familiar, local y nacional– destinadas al cuidado, el servicio a la comunidad y el cambio político y social (Thorson, 2012) y el conocimiento de la Historia nacional y los deberes concomitantes, así como las contribuciones a la sociedad derivadas de un lazo emocional (Sim, Print y Merrit, 2004).

Por ende, parece que la noción de ciudadano que manejan nuestros estudiantes – como receptor jurídico de derechos y deberes– se aproxima más a una idea de ciudadano pasivo que activo.

Paralelamente, más de la mitad de los adolescentes, en ambos estudios, concibió al esclavo como un sujeto desposeído de su libertad original y de ciertos derechos de carácter civil y social; una detención jurídica que se ideó dentro de un marco de relaciones interpersonales marcadas por un trato inhumano e inmoral hacia su persona. No obstante, esta noción convive con otras percepciones mucho menos sofisticadas en torno a este objeto social. Así, hay adolescentes que lo presentan como un simple individuo sin libertad –usualmente bajo el yugo o dominio de otro– o bien como una entidad personal que pasa a ser cosificada y denigrada por su dueño, patrón o superior.

La visión que mantienen los adolescentes acerca del esclavo como una persona vejada apoya los resultados de otros estudios que dan cuenta de este trato ofensivo e indecoroso al que es sometido. Castro (2009) demuestra que, cuando jóvenes y adultos reflexionan acerca de la esclavitud, los abusos directos –como el maltrato físico (empujones), verbal (insultos, burlas y la sustitución del nombre propio por apelativos peyorativos) y sexual– eran prácticas habituales a las que se veían sometidas las esclavas en América Latina. Por el contrario, las concepciones de los adolescentes acerca de la esclavitud divergen de la imagen recogida en diferentes libros de texto de Educación Secundaria. En una revisión de más de sesenta manuales escolares se encontró que, en los ejemplares de más reciente publicación, la interacción entre el esclavo y su propietario era descrita a partir del profundo amor que ambos se profesaban, un sentimiento que se manifestaba en el cuidado que el amo dispensaba al esclavo cuando estaba enfermo, en la comprobación de que comiese y se vistiese adecuadamente o en el acompañamiento a los servicios religiosos, como bodas y funerales, que los esclavos organizaban (Wasburn, 1997). Esta fotografía romántica –a la par que distorsionada– nada tiene que ver con la imagen abrupta proyectada por nuestros adolescentes. Esta discrepancia puede deberse a que los estudiantes hayan estado expuestos a otro tipo de fuentes informativas –literarias, periodísticas o filmográficas– que les hayan ofrecido una descripción menos positiva y edulcorada de esta práctica social. Por tanto, piensen la esclavitud –y su tratamiento– de una forma más pura y menos irreal.



Asimismo, las notas recabadas en esta exploración han reflejado cambios sustanciales en la noción de esclavo de acuerdo a la edad y el centro escolar. Ahora bien, las diferencias derivadas de esta última variable solo se recogen en el primer estudio efectuado.

En cuanto a la edad, estas diferencias las encontramos en la muestra general del segundo estudio, y en el caso de las alumnas, exclusivamente, en el primero. En ambos estudios los participantes de mayor edad exhibieron una representación del esclavo más apegada a la usurpación de derechos y libertad que los participantes de menor edad.

En cuanto al centro escolar, observamos que la proporción de alumnas de 2º ESO del centro concertado que significó al esclavo como un ser sin derechos y objeto de maltrato fue mayor que entre sus congéneres adscritas al centro público.

En esta línea de ideas, los adolescentes reflexionaron en torno a las diferencias entre un esclavo y un ciudadano. Según su razonamiento, estas giraban alrededor de cinco supuestos de diferente naturaleza, a saber, jurídica, contextual, interpersonal, intrapersonal y políticas. Estos cuatro últimos supuestos convergen con los testimonios de jóvenes y adultos que consideran que las esclavas en América Latina eran explotadas en el entorno laboral y disponían de un menor número de oportunidades; maltratadas en la esfera pública y privada; esclavas por su raza o color de piel; y una política que las discriminaba (Castro, 2009).

En ambos estudios, los adolescentes dieron más peso a esos cinco planos según el orden anteriormente expuesto. Es decir, consideraron la separación entre ambas entidades basándose en diferencias de carácter jurídico –derechos, libertad y nacionalidad– en mayor medida que de carácter contextual –condiciones de vida, laborales y oportunidades–, interpersonal –tratamiento humano–, intrapersonal –etnia, religión, identidad, estado emocional y cognitivo o el linaje– o político –participación en la esfera pública–.

En este sentido, apreciamos la influencia de las variables estudiadas –en el primer trabajo, así como en el segundo– tanto en estos factores como en sus componentes.

Curiosamente, las diferencias de carácter jurídico fueron mencionadas significativamente en mayor medida por los adolescentes más pequeños. Esto es, por los participantes de 13-14 años. Sobre todo, por los adolescentes varones de esta edad. Una diferencia que se hizo más patente en las escuelas públicas entre los estudiantes varones. No obstante, estas diferencias únicamente aparecen en el primer estudio. En el mismo, se evidencian diferencias de acuerdo al centro. En concreto, son los estudiantes de los Colegios los que señalaron diferencias jurídicas en mayor

proporción que los del IES. Una tendencia que se repitió tanto en 2º ESO como en 4º ESO. Sobre todo, entre las adolescentes. Esta diferencia entre centros, en la etapa de 2º ESO, también se hizo ostensible en el estudio longitudinal en la misma dirección.

Aunque en el primer estudio no se apreciaron diferencias en ninguno de los atributos que componían el grupo jurídico, el segundo estudio desveló que los derechos fueron reconocidos más al inicio de la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Por su parte, la libertad fue una característica que nombraron todas las adolescentes de 15-16 años, frente a aproximadamente dos tercios de los adolescentes de su misma edad.

En segundo lugar, las divergencias con un tono contextual fueron citadas más durante la adolescencia tardía. Principalmente, entre los alumnos varones y entre los estudiantes del Colegio en general. En ambas submuestras, estas diferencias se repitieron. Entre sus elementos constitutivos, solo las oportunidades arrojaron diferencias significativas en el primer estudio. Estas aludieron al género y al tipo de centro. En tanto que más de la mitad de las alumnas de los Colegios tuvo en cuenta las oportunidades, ninguno de los alumnos varones de los Colegios las mentó. Un hecho que se repitió en 4º ESO con idéntica dirección. Respecto al centro escolar, las alumnas de los Colegios fueron las únicas que hablaron de las oportunidades, al compararlas con sus congéneres de los IES. Especialmente, al inicio de la adolescencia tardía. Además, estas diferencias –basadas en el tipo de escuela– también se vislumbraron en el segundo estudio, las cuales siguieron el mismo patrón. Ahora bien, percibimos un pequeño matiz: estas se dieron en la muestra general y con un énfasis agregado a los 13-14 años.

De este modo, los datos de este segundo estudio vendrían a dar más firmeza al poder mediador del centro escolar en la consideración de este elemento contextual particular.

De manera similar, el corpus intrapersonal desveló diferencias significativas de acuerdo a la edad y el centro escolar únicamente en el primer estudio. Al inicio de la adolescencia tardía, los adolescentes pensaron más en aspectos de carácter intrapersonal que en la adolescencia media, considerando estos como una línea que separaba al ciudadano del esclavo. Algo que consideraron en mayor medida los estudiantes de los Colegios que los de los IES. En particular, los chicos, y más específicamente, al inicio de la adolescencia tardía donde esta diferencia se reitera.

Adicionalmente, la política, ejemplificada en la participación en la esfera pública, mostró ser un atributo reconocido en mayor medida por los alumnos varones del IES que por sus compañeras de su misma escuela. Sobre todo, en la adolescencia media. Un distintivo que, al mismo tiempo, aludieron también más los adolescentes de 13-14

años de la escuela pública que de la concertada. Básicamente, porque ninguno de estos la citó.

Por otro lado, los adolescentes también deliberaron acerca de la esclavitud en la actualidad. La inmensa mayoría consideró que la esclavitud es un fenómeno vigente en nuestros días, pero con diferentes connotaciones más allá de la típica y comúnmente conocida como fuerza productiva.

A este respecto, pudimos constatar cómo los adolescentes mayores son los que, de manera significativa, mencionan la presencia de la esclavitud de forma más frecuente que los adolescentes de menor edad. Una diferencia que también se hizo palpable en el segundo estudio, aunque no de manera significativa. Tal vez, por el reducido tamaño de la muestra.

El primer estudio resaltó esas diferencias etarias, además de en la muestra general, entre el grupo de adolescentes varones y entre los estudiantes de los IES. En especial, en el caso de los alumnos varones matriculados en este tipo de centro.

Igualmente, ambos estudios atestiguaron la existencia de diferencias significativas de acuerdo al centro escolar. Los estudiantes de los Colegios indicaron en mayor medida que los de los IES que la esclavitud era una realidad actual. Una diferencia que se reiteró en 2º ESO. En esta etapa fue donde el segundo estudio descubrió diferencias a tenor del centro escolar y en la misma dirección que el estudio preliminar. Un hecho que da más solidez a nuestros resultados iniciales.

Luego, parece que son los adolescentes que han entrado en la adolescencia tardía y los estudiantes inscritos en la escuela concertada los más conscientes de la presencia de la esclavitud en nuestra era.

En relación a este tópico, los adolescentes dieron a la esclavitud actual cuatro sentidos diferentes. El primero tenía un tono clásico, en el que se asoció la esclavitud a las formas tradicionales con las que se había cubierto desde la antigüedad: trabajo, mercadeo y esclavos de guerra. El segundo respondía a un juicio metafórico sobre la misma, ligando esta a la dependencia que un individuo generaba hacia una persona u objeto. El tercero, de carácter político, aludía a la sujeción arbitraria a una autoridad política percibida como arbitraria. El cuarto, de cariz social, se refería a la situación de ostracismo involuntario que viven ciertos colectivos por su *status* económico, biológico o étnico. Precisamente, esta última acepción casa con la teoría propuesta por Gómez (2007), quien valora la marginalidad como un equivalente a la esclavitud en las sociedades occidentales actuales.

Nuestros datos indican que el sentido clásico fue el más prevalente en el razonamiento adolescente. Le siguieron: el figurado, el político –o político y figurado si consideramos los resultados del segundo estudio– y, finalmente, el social.

La concepción clásica fue mucho más común en el pensamiento adolescente, en la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Ahora bien, meramente entre los participantes que asistían a la escuela concertada. Esto, según los resultados del estudio transversal. El mismo, evidenció diferencias significativas en función del género, dentro de este centro, en el sentido figurado. Específicamente, en la etapa de 4º ESO. Una apreciación que, según nuestros datos, solo notaron las adolescentes de 15-17 años de los Colegios. Una diferencia que también se trasladó al centro –como variable independiente– en esta misma etapa. Así, los alumnos varones de 4º ESO de los IES atribuyeron un sentido figurado a la esclavitud en mayor medida que sus homólogos de los Colegios. Sobre todo, porque ninguno de estos entendió la esclavitud desde esta perspectiva.

Por otro lado, la representación política de la esclavitud desveló diferencias en virtud de la edad en los dos estudios implementados. En ambos casos, con una orientación similar.

Los hallazgos encontrados nos permiten afirmar que asumir una noción política de la esclavitud es más probable en la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Esta tendencia se acotó a los estudiantes de los Colegios en el primer estudio y a la muestra total, sin tener en cuenta el centro escolar, en el segundo. Además, este segundo estudio descubrió diferencias vinculadas al centro escolar. Exactamente, al inicio de la adolescencia tardía: los estudiantes de 15-16 años del Colegio concibieron, en mayor medida que sus homólogos del IES, la esclavitud en un sentido político.

Tomando ambos estudios en consideración, parece que la esclavitud adquiere, de manera significativa, un tinte más político al inicio de la adolescencia tardía. De ahí que esta se empiece a definir dentro de un marco institucional en el que la política autoritaria o despótica media, mediante la suspensión de derechos y libertades, en esta denominación social.

Ubicándonos en un segundo nivel, nuestros resultados también reflejaron diferencias significativas, atendiendo a las variables estudiadas, en relación a las prácticas esclavistas ligadas a la forma clásica.

El primer estudio reveló diferencias a partir de la categoría asociada al trabajo desarrollado en los sectores primario y secundario de la Economía. Los adolescentes varones mencionaron con mayor frecuencia, situaciones de esclavitud vinculadas a

estas áreas al compararlos con sus compañeras. Sobre todo, en la etapa de 2º ESO en los Colegios.

En este contexto, varios adolescentes vieron al inmigrante como un esclavo en la contemporaneidad. Una imagen que coincide con los hallazgos de otras investigaciones llevadas a cabo con adolescentes. Precisamente, esta percepción del inmigrante como un individuo que trabaja en condiciones próximas –sino análogas– a la esclavitud ya ha sido constatada en otros trabajos empíricos anteriores (Baigorri, Chaves y Fernández, 2004). En este sentido, el primer estudio efectuado determinó que son los estudiantes del IES los que ven, en mayor medida que los del Colegio, al inmigrante con este vestido.

Otra de las prácticas que volcó diferencias significativas fue la servidumbre. Unas diferencias respecto a esta modalidad que, en el primer estudio, atendieron al género y, en el segundo, al tipo de centro. En cuanto al género, las adolescentes tuvieron en cuenta esta praxis en mayor medida que los adolescentes. Especialmente, en los Colegios. También, dentro de estos centros, en la etapa de 4º ESO, donde las diferencias se repitieron.

Una posible explicación de esta diferencia respecto al género puede encontrarse en la asociación de esta práctica con el sexo del actor. Una interpretación que parte de un estudio precedente que prueba que, en los libros de texto, se informa de que hay niños que trabajan. Unos manuales que dedican parte de su lección al trabajo desempeñado por las niñas, las cuales, según sus páginas, realizan tareas como internas o criadas en multitud de hogares marroquíes (Llorent, 2008). Así, el contacto con una guía que enfatiza el trabajo femenino como asistenta, mediado por el género de la alumna lectora, puede generar en la misma un sentimiento de identificación sobre esta figura, teniendo más presente este tipo de práctica que, en este caso, sería plausible asociar con la esclavitud.

En cuanto al segundo estudio, las diferencias alrededor del centro escolar se descubrieron al inicio de la adolescencia tardía. Nuestros datos apuntan que casi la totalidad de los estudiantes de 15-16 años del IES habló de actividades esclavistas vinculadas a esta variante convencional, en contraposición a apenas un tercio de los estudiantes de 15-16 años del Colegio.

Paralelamente, nuestros resultados detallan diferencias en torno a la esclavitud infantil en ambos estudios. En el primero, estas diferencias se inclinan hacia la edad y el centro escolar. En el segundo, solo hacia el centro escolar.

Las diferencias en relación a la edad se redujeron a los IES donde los estudiantes de 2º ESO mencionaron con mayor frecuencia que los de 4º ESO casos de esclavitud en

los que los niños estaban implicados. Una diferencia que también se dio, en la misma dirección, entre las alumnas de este centro.

En cuanto al centro, las diferencias se limitaron a la etapa de 4º ESO. Los estudiantes de 4º ESO de los Colegios mentaron situaciones de esclavitud infantil en mayor medida que sus homólogos de los IES. En particular, las alumnas. Sorprendentemente, esta tendencia se invierte en el segundo estudio, con la salvedad que esta ocurre en la etapa de 2º ESO. En concreto, los estudiantes de 13-14 años del IES comentaron episodios de trabajo infantil, en tanto que ninguno de sus coetáneos del Colegio los nombró.

También este segundo estudio nos descubrió diferencias a tenor del género en la categoría que respondía al tráfico de esclavos en la actualidad. Justamente, al inicio de la adolescencia tardía. Cerca de la mitad de los adolescentes de 15-16 años informó de la trata y compraventa de personas, un aspecto que no fue considerado por ninguna de las adolescentes de 15-16 años.

Asimismo, esta variable, el género, devolvió diferencias en la misma dirección en el tipo vinculado a la explotación sexual. Si bien, estas se produjeron en la adolescencia media, según atestiguó el primer estudio que fue el único que las contuvo.

En este marco de la esclavitud convencional, algunos adolescentes apuntaron a la deslocalización industrial como un factor que promueve y apuntala la esclavitud en la modernidad. En este sentido, el primer estudio constató que este hecho fue reconocido, de manera significativa, en mayor medida por las alumnas de los Colegios que las de los IES.

Por último, varios adolescentes, de manera espontánea, relataron episodios o fragmentos de la esclavitud en el pasado. Un hecho que, según ambos estudios, atestiguó diferencias en función de la edad. Son los adolescentes que han entrado en la adolescencia tardía los que en mayor medida ilustran, en sus respuestas, acontecimientos pretéritos asociados a la esclavitud. Unas diferencias que se hicieron extensibles, según el primer estudio, al subgrupo de adolescentes varones por un lado, y al subgrupo de féminas adolescentes por otro. También, a la submuestra de alumnos varones de los Colegios. Igualmente, a la muestra general del Colegio. Esta concepción casi mínima, si no reducida, de la esclavitud en la Antigüedad reforzaría la siguiente conclusión: durante la preadolescencia y la adolescencia media, niños y adolescentes tienen una concepción bastante estrecha de la Historia (Bombi y Ajello, 1988). Estas autoras notaron que tanto preadolescentes como adolescentes al umbral de la adolescencia media tenían un conocimiento bastante escaso acerca de la Historia, mostrándose ignorantes o relatando, de manera sincrónica, episodios de la vida cotidiana de épocas remotas.

Por consiguiente, parece que durante la adolescencia se produce un afianzamiento de la visión diacrónica de la esclavitud. Un hecho que desemboca, al inicio de la adolescencia tardía, en una mayor sabiduría acerca de su estado en la Historia. Exactamente, los adolescentes que habían entrado en la adolescencia tardía manifestaron una competencia cognitiva superior que aquellos que permanecían en la adolescencia media. Un desarrollo intelectual que se evidenció en el conocimiento de diversas prácticas esclavistas y sucesos relacionados con esta instancia acaecidos en la antigüedad. Así, podemos argüir que, el inicio de la adolescencia tardía se constituye como un periodo crítico en el que se cristaliza una visión histórica de la esclavitud. Fundamentalmente, por la conquista intelectual que se muestra en una conciencia más precisa y sofisticada acerca de la esclavitud pretérita.

Posteriormente, indagamos acerca del origen de la ciudadanía. Nuestros resultados desvelan que buena parte de los adolescentes asienta el nacimiento de la ciudadanía sobre un cuerpo jurídico –fundado principalmente en la posesión de derechos– y político, asociado a un sistema democrático que lo contiene. Sin embargo, estas dos entidades, en muy pocas ocasiones, se han conectado, concibiéndose, la mayor parte de las veces, de manera independiente. Cuando estas se han conectado, se ha situado la emergencia, cronológicamente, en la Edad Antigua –o la Grecia clásica– y en la Edad Contemporánea. No obstante, esta génesis también se ha pensado a partir de otros presupuestos. Los mismos han generado otras nociones diferentes en relación a su comienzo. Una de ellas se articula en torno a la idea de ciudadano como persona física, cuyo calificativo eclosiona gracias a la convivencia permanente, ya sea en un contexto urbano o primitivo. La otra, con una dominancia intermedia, se basa en una idea de ciudadano como ser civil. Sobre esta idea, varios son los criterios que confluyen: la libertad, el orden social, la legislación y la política en general. Igualmente, también hubo quien no supo, de manera concisa, explicar cuándo surgió esta denominación.

En torno a esta cuestión descubrimos diferencias de acuerdo al género y el centro escolar. Las primeras las observamos dentro de la escuela pública simplemente. En este sentido, el primer estudio demostró que son las adolescentes –de los IES– las que pensaron, en mayor medida que los adolescentes –de los IES–, el origen de la ciudadanía a partir de principios jurídicos y/o políticos. Un razonamiento que, al menos en torno a esta temática, se presenta más elaborado y claramente más avanzado. Es más, esta diferencia se acrecentó al inicio de la adolescencia tardía dentro de este contexto escolar. En este sentido, los resultados de nuestro segundo estudio vendrían a apoyar estas diferencias de género encontradas en el estudio preliminar. Precisamente, los análisis efectuados en nuestra segunda investigación evidenciaron diferencias en relación al género durante la adolescencia tardía. En este

caso en concreto, en la muestra general, sin tener en cuenta la escuela de procedencia. Estos resultados caminan en la misma dirección que los iniciales, lo cual no hace sino sostener la firmeza de las diferencias a tenor del género acerca de los fundamentos cívicos. Unos resultados que se distancian de otros estudios que documentan que los varones disponen de mayor conocimiento cívico que las chicas durante la adolescencia tardía (Amadeo et al., 2002; Ichilov, 2007). En cambio, nuestros datos se acercan a otros trabajos que demuestran que las chicas poseen mayor conocimiento cívico (Schulz et al., 2010). En este sentido, nuestros datos nos permiten afirmar que las adolescentes muestran un conocimiento, mucho más evolucionado y docto que los adolescentes, en relación a los principios fundacionales de la ciudadanía. Especialmente, al inicio de la adolescencia tardía y, sobre todo, en el medio de la escuela pública. Por otro lado, las diferencias respecto al centro escolar solamente fueron visibles en el estudio preliminar. Los estudiantes de los Colegios apuntalaron las bases de la ciudadanía sobre diferentes elementos jurídicos y políticos con mayor frecuencia que los estudiantes de los IES. En particular, los alumnos varones. Y, sobre todo, los que cursaban 4º ESO.

Finalmente, los adolescentes reflexionaron acerca de la posibilidad de que, en ciertos lugares, sus habitantes no gozasen del título de ciudadano. Ambos estudios, unánimemente, resolvieron que casi la totalidad de los adolescentes apoyó esta suposición. En este sentido, solo el primer estudio reveló diferencias significativas en cuanto a la afirmación de esta interrogación. En concreto, en función del centro escolar. Los estudiantes de los Colegios consideraron, en mayor medida que los de los IES, que, hoy en día, hay personas que no gozan de tal denominación. Una deducción que se repitió, en la misma dirección, tanto en la adolescencia media como en la adolescencia tardía. También entre el grupo de adolescentes varones, por un lado, y entre las chicas, por otro.

Por tanto, el *status* de ciudadano emerge, para la inmensa mayoría de los adolescentes, como un apelativo que, *a priori*, se concibe como una entidad que no es universal. Justamente, por su volatilidad y su carácter no nato. Por tanto, esta calificación pende, según los adolescentes, de ciertos factores exógenos, a saber: la esclavitud que experimentan ciertos colectivos, la calidad del Gobierno o política nacional, el subdesarrollo, la existencia de comunidades tribales, las amenazas sociales, el tipo de legislación, el registro administrativo individual, las garantías institucionales reconocidas por el Estado y el aislamiento. Con diferencia, las razones con más peso fueron las siguientes: la esclavitud, la política y el subdesarrollo. De ahí que estos tres factores se encumbren como las principales, y más perjudiciales, causas para la pérdida de la ciudadanía.



Las mismas, en los dos estudios, nos permitieron advertir diferencias de acuerdo a la edad, el género y el tipo de centro.

En primer lugar, según el estudio preliminar, la esclavitud fue una razón que mencionaron más los adolescentes varones en la adolescencia media que en la adolescencia tardía. Precisamente, dentro de la escuela concertada.

En segundo lugar, la política mostró que el Gobierno de una nación –con un tinte tiránico, despótico o dictatorial– fue un aspecto que, según el primer estudio, nombraron con mayor frecuencia los adolescentes al inicio de la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Sobre todo, los varones. Una diferencia que también se evidenció en los Colegios. En este caso, el patrón fue idéntico. Igualmente, dentro de los Colegios, se apreciaron diferencias significativas en la submuestra de alumnos varones, por un lado, y en la submuestra de alumnas, por otro. En este sentido, los resultados del segundo estudio dieron más firmeza a estos primeros hallazgos, dado que encontró datos calcados: en la adolescencia tardía es más probable que en la adolescencia media que los adolescentes señalen la política como un modulador de la ciudadanía.

Asimismo, ambos estudios coincidieron en notar diferencias de acuerdo al centro escolar con alguna pequeña particularidad. Sin embargo, los resultados de los dos estudios caminaron en la misma dirección. El primero descubrió que los estudiantes de los Colegios apuntaron en mayor medida que los de los IES la política instituida en la nación. Un hecho que se repitió dentro del grupo de alumnas. También dentro de la submuestra de alumnas de 4º ESO. De igual modo, apareció en la muestra general de 4º ESO. Inesperadamente, en el estudio posterior, estas diferencias únicamente fueron significativas en la adolescencia media y no en la adolescencia tardía.

Esta visión política –centrada en el sistema o en su defecto en la autoridad gubernamental– como una fuerza que media negativamente en la ciudadanía, cuando es concebida como despótica o dictatorial, sustentaría los datos de otros estudios llevados a cabo con jóvenes que estimaron necesarias ciertas condiciones políticas para el ejercicio de la ciudadanía (Ovelar, 2008). Estas tenían que ver con la libertad, el derecho a votar o la existencia de un Estado democrático. Precisamente, estos mismos atributos, junto con otros, fueron los que apuntaron nuestros participantes cuando se refirieron a la política como un reductor o sustractor de la ciudadanía.

En tercer lugar, el subdesarrollo hizo perceptibles diferencias en cuanto a la edad, el género y el centro escolar. El primer estudio descubrió que el subdesarrollo fue un condicionante que citaron en mayor medida los adolescentes varones de 2º ESO que los de 4º ESO. Sobre todo, aquellos inscritos en los Colegios. En los Colegios es donde también se hicieron patentes las diferencias en relación al género. Justamente, en la

adolescencia tardía. Poco más de un cuarto de las alumnas de 4º ESO de los Colegios se fijó en el subdesarrollo, en tanto que ninguno de los alumnos varones de 4º ESO de los Colegios lo mencionó. Un resultado que se repitió *a posteriori* en el estudio dos. Ahora bien, estas diferencias se dieron en la muestra general y no en un centro en particular. Unos datos que vendrían a reforzar la tesis de las diferencias de género durante el inicio de la adolescencia tardía. Aquí, más de dos quintos de las adolescentes de 15-16 años tuvieron en cuenta el subdesarrollo como un mitigante de la ciudadanía, mientras que ninguno de los adolescentes de 15-16 años lo sintió como un inhibidor de tal condición. En cuanto al centro, las diferencias se ciñeron al estudio principal. Las mismas se dieron durante la adolescencia tardía en el caso de los alumnos varones: mientras que los adolescentes de 4º ESO de los IES sí citaron el subdesarrollo, ninguno de sus homólogos de los Colegios lo consideró.

Por otro lado, dos razones más evidenciaron diferencias significativas: lo social y la administración. Ambas solamente en el estudio principal. Respecto a lo social, estas diferencias únicamente se notaron dentro de la escuela concertada. Las mismas respondieron a la edad y el género. Concretamente, los adolescentes varones de 2º ESO de los Colegios hablaron de aspectos sociales, en tanto que ninguno de sus compañeros de 4º ESO de sus mismos centros lo hizo. Irónicamente, en el caso de las adolescentes, esta orientación se invirtió. Fueron las adolescentes de 4º ESO de los Colegios, comparadas con sus compañeras de 2º ESO de los Colegios, las únicas que consideraron lo social. Obviamente, cuando nos basamos en el género, como es previsible, los adolescentes de 2º ESO de los Colegios fueron los que apuntaron argumentos de carácter social, mientras que ninguna de sus compañeras de su misma edad de los Colegios lo hizo. Un patrón que se manifestó de manera inversa en 4º ESO dentro de esta misma escuela. Respecto a la administración, se anotaron diferencias en relación a la edad, el género y el centro. En cuanto a la edad, las diferencias se apreciaron meramente en la escuela pública, dentro del grupo de alumnas. Solo habló del proceso burocrático y de registro las alumnas de 13-14 años del IES comparadas con sus homólogas de mayor edad. Partiendo de esta base, encontramos diferencias en cuanto al género en 4º ESO. Aunque, esta vez, en la muestra general. Los alumnos varones de 4º ESO fueron los únicos que mencionaron aspectos ligados al registro legal al confrontarlos con sus compañeras de 4º ESO. Las diferencias respecto al centro se limitaron a la etapa de 2º ESO. Los estudiantes de 2º ESO de los IES señalaron aspectos vinculados a la administración oficial, en tanto que ninguno de los estudiantes de 2º ESO de los Colegios lo hizo. Una diferencia que se repitió, con la misma orientación, en el caso de las alumnas de 2º ESO.

## 11.2. Derechos y deberes

Todos los adolescentes, en ambos estudios, apuntaron varios derechos y deberes relacionados con la ciudadanía.

En general, los adolescentes señalaron derechos con distinto cariz. Hablaron de derechos civiles y políticos; económicos, sociales y culturales; y de los pueblos. También de los niños. Aunque estos últimos solo se hicieron patentes en el estudio inicial. Este elenco de derechos nos indica el conocimiento que tienen los adolescentes acerca de este cuerpo jurídico concreto, algo que ya ha sido señalado previamente por otros autores (Soriano, González y Osorio, 2005).

Precisamente, el primer grupo de derechos fue el que primó en ambas indagaciones. No obstante, esta área de derechos devolvió diferencias únicamente en el estudio inicial. Las mismas se dieron, por un lado, dentro de la escuela concertada, donde se apreció un aumento de la cita de derechos con esta naturaleza, entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía, y por otro, dentro de la escuela pública, donde las adolescentes mencionaron en mayor medida que los adolescentes derechos de este tipo.

Por el contrario, el grupo de derechos económicos, sociales y culturales evidenció diferencias significativas en los dos estudios que llevamos a cabo. Mientras que en el primer estudio las diferencias tenían que ver con la edad y el género, en el segundo respondieron al tipo de centro. Concretamente, los adolescentes varones nombraron más derechos de naturaleza económica, social y cultural al inicio de la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Sobre todo, en la escuela pública. En cuanto al género, las diferencias se produjeron solo en ese centro. Exactamente, al inicio de la adolescencia tardía, momento en el que los adolescentes varones mentaron derechos de este cariz con mayor frecuencia que las adolescentes. En cuanto al centro, el estudio longitudinal informó que los estudiantes de la escuela concertada mencionaron, más que los de la pública, derechos con este tono. Especialmente, al inicio de la adolescencia tardía.

Es preciso puntualizar que, tanto en el estudio transversal como en el longitudinal, los derechos más mencionados fueron los mismos. Así, con alguna pequeña variación porcentual, los cinco derechos civiles y políticos más conocidos por los adolescentes fueron: la libertad, la libertad de expresión, el voto, ser respetado y la vida. Simultáneamente, los cinco derechos económicos, sociales y culturales que en mayor medida reconocieron nuestros participantes fueron: la vivienda, el trabajo, la educación, la sanidad y la alimentación. Finalmente, los derechos vinculados a los pueblos fueron los menos citados. La solidaridad y disponer de un medio ambiente

adecuado fueron los que más apuntaron. Sin embargo, en el segundo estudio, solo uno de ellos fue nombrado: disfrutar de un medio ambiente adecuado.

En este sentido, que ciertos derechos sean más destacados que otros podría encerrar una valoración personal positiva hacia los mismos. La libertad de expresión, la sanidad o la educación son los derechos que reciben evaluaciones más positivas por parte de los adolescentes (González, 2013). Precisamente, estos derechos están entre los más nombrados en nuestra investigación, un dato que avalaría nuestra interpretación. Una posible relación cognitiva que llevaría a la persona a tener más presente estos derechos que otros que no tuviese en tanta estima.

Paralelamente, nuestros datos concuerdan, en parte, con otras indagaciones conducidas con adolescentes y jóvenes que encuentran, entre los derechos más citados, algunos que nuestros participantes con mayor frecuencia nombraron, tales como el trabajo, la educación, la vivienda, la libertad de expresión, la sanidad y la vida (Jover, 2001; Sherrod, 2003; Soriano, 2006).

En nuestro trabajo, ciertos derechos revelaron diferencias significativas, tanto en el estudio transversal como en el longitudinal, las cuales vamos a pasar a comentar.

Respecto a los derechos civiles y políticos, dos derechos experimentaron un incremento en su consideración entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía: el derecho a la vida y la seguridad. El primero, tanto en el estudio transversal como en el longitudinal, y el segundo, únicamente patente en el inicial. Del mismo modo, otros derechos fueron más citados al inicio de la adolescencia tardía que en la adolescencia media, según el estudio transversal. Estos fueron: el derecho a voto y a ser respetado, dentro de la escuela concertada –en el caso de las adolescentes–; el derecho a un juicio justo, entre las chicas; y el derecho a la propiedad privada, en el caso de los chicos exclusivamente. Por el contrario, dos derechos fueron nombrados más en la adolescencia media que al inicio de la adolescencia tardía: el derecho a la circulación y a la libertad de pensamiento. El primero se notó en el grupo de las chicas, mientras que el segundo se observó en el grupo de los chicos.

Asimismo, el género también medió en la explicitación de ciertos derechos civiles y políticos. En unos casos, este reconocimiento fue mayor por parte de los chicos, mientras que, en otros, esta tendencia se invirtió. Un derecho fue citado en mayor medida por los adolescentes varones que por las adolescentes, según el estudio longitudinal: la libertad. En cambio, cuatro derechos fueron mentados en mayor medida por las adolescentes que por los adolescentes. Estos fueron: el derecho a ser respetado –al inicio de la adolescencia tardía y dentro de la escuela concertada, basándonos en el estudio transversal–; el derecho a la propiedad privada –en la adolescencia media, según el estudio longitudinal–; y el derecho a un juicio justo y a la

libertad de elección –al inicio de la adolescencia tardía–, según el estudio transversal y longitudinal, respectivamente.

Además, se apreciaron diferencias de acuerdo al centro escolar. Concretamente, cuatro derechos fueron señalados en mayor medida por los estudiantes de la escuela pública que por los de la concertada. Estos derechos fueron: la circulación, la libertad de elección, el voto y la propiedad privada. El primero, el derecho a circular o desplazarse, se evidenció en ambos estudios: en el transversal, en el caso de los chicos, y en el longitudinal, en la muestra general –especialmente, al inicio de la adolescencia tardía–. El segundo, la libertad de elección, se hizo ostensible en el estudio longitudinal. El tercero, el voto, se detectó –en ambos estudios– en la adolescencia media. El cuarto, la propiedad privada, se notó –en la adolescencia media– meramente en el estudio dos. Sin embargo, otros cuatro derechos fueron citados más por los estudiantes de la escuela concertada que por los de la pública. Estos derechos fueron: la libertad –solo en el estudio longitudinal–; el respeto –en ambos estudios, aunque, en el primero, en el caso de las alumnas al inicio de la adolescencia tardía, y, en el segundo, en la muestra general en la adolescencia media–; la vida –en ambos estudios, en particular, al inicio de la adolescencia tardía, tanto en uno como en otro–; y la igualdad, solo en el estudio longitudinal.

En relación con los derechos económicos, sociales y culturales, se observó que el derecho a la educación, según el estudio inicial, fue, en el caso de los adolescentes varones, mucho más prevalente en la adolescencia media que al inicio de la adolescencia tardía. Este resultado se acerca a los hallazgos de otras investigaciones que informan que ciertos derechos, como la educación, son considerados como más importantes en la adolescencia media que al inicio de la adolescencia tardía (Sherrod, 2008). En esta misma línea, el derecho a la alimentación fue mencionado más en la adolescencia media que al inicio de la adolescencia tardía por los alumnos varones de la escuela concertada. Curiosamente, esta tendencia se invirtió en la escuela pública. Los alumnos varones de la escuela pública hablaron más del derecho a la alimentación al inicio de la adolescencia tardía que en la adolescencia media.

Por otro lado, el estudio transversal desveló que el derecho a la alimentación estuvo más presente en el pensamiento del adolescente varón que en el de la adolescente. En cambio, según el estudio longitudinal, el derecho al trabajo y el salario fueron notados más por las adolescentes que por los adolescentes varones. Precisamente, este mayor reconocimiento del derecho al trabajo, por parte de las adolescentes, enlazaría con los hallazgos de otras investigaciones que informan que ciertas ‘libertades’, como el trabajo, son juzgadas como más importantes por las chicas que por los chicos (Sherrod, 2008). Una valoración, acerca de su relevancia, que ha podido desembocar, en este caso en concreto, en ese repunte a favor de las adolescentes.

Asimismo, la sanidad y la educación, de acuerdo con el estudio longitudinal, fueron dos derechos que apuntaron en mayor medida los estudiantes de la escuela concertada que los de la pública. Igualmente, basándonos en el estudio transversal, el derecho a una vida digna, el derecho al agua y el derecho a una jornada de trabajo fueron derechos que citaron más los estudiantes de la escuela concertada que los de la pública.

En este orden de cosas, ambos estudios constataron que, al inicio de la adolescencia tardía, los adolescentes conocen más derechos que en la adolescencia media. Además, el segundo estudio reveló que el paso del tiempo, en interacción con el centro, tiene un efecto positivo en el conocimiento del número de derechos en la escuela concertada, en contraposición con la escuela pública.

En el primer estudio también se advirtieron diferencias en función del género, en la adolescencia media, en la escuela pública. No obstante, en el segundo estudio no se detectaron tales diferencias en ninguno de los dos momentos. Una inconsistencia en nuestros resultados que nos hace tomar con cautela tales diferencias iniciales. Exactamente, las adolescentes de 13-14 años de la escuela pública citaron más derechos que los adolescentes de 13-14 años de la misma escuela. Tomando este hallazgo de un modo aislado, podemos decir, refiriéndonos en exclusiva al estudio transversal, que este dato se aproximaría a los resultados de otros trabajos que señalan que, en la adolescencia media, las chicas conocen significativamente más derechos que los chicos (Casas et al., 2005). Al mismo tiempo, se alejaría de aquellas otras exploraciones que certifican la inexistencia de diferencias a tenor del género en el conocimiento de los derechos (Covell y Howe, 2001). Un dato, este último, más próximo a los hallazgos de nuestro segundo estudio. Finalmente, tanto en el estudio transversal como longitudinal se apreciaron diferencias respecto al centro escolar. Los estudiantes de la escuela concertada nombraron más derechos que los estudiantes de la escuela pública. Empero, estas diferencias se percibieron en la adolescencia media, en el caso del primero, y al inicio de la adolescencia tardía, en el segundo.

Por otro lado, los adolescentes detallaron deberes de naturaleza social e interpersonal en sus respuestas. Precisamente, los deberes sociales, en el caso de los adolescentes varones, se consideraron en mayor medida al inicio de la adolescencia tardía que en la adolescencia media, según el estudio inicial. De manera similar, aunque esta vez entre las adolescentes, los deberes interpersonales se notaron más al inicio de la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Como en el caso anterior, esta diferencia únicamente se evidenció en el estudio transversal. Además, este estudio reveló que, al inicio de la adolescencia tardía, los adolescentes varones mentaron más deberes sociales que las adolescentes. Sin embargo, estas apuntaron, en mayor medida que los adolescentes varones, deberes interpersonales. Asimismo, el estudio

transversal descubrió que los estudiantes de la escuela concertada citaron, en mayor medida que los de la pública, deberes de carácter interpersonal. Igualmente, el estudio longitudinal mostró que, al inicio de la adolescencia tardía, los estudiantes de la escuela concertada tienen más presentes deberes sociales que los estudiantes de la escuela pública.

Así las cosas, los deberes sociales más mentados por los adolescentes en ambos estudios fueron: el cumplimiento de la ley, trabajar, cuidar el entorno y estudiar. En menor medida, enunciaron la tributación y el pago de los gastos derivados del suministro de bienes y servicios. Llamativamente, la participación política apenas fue citada en el estudio inicial y se obvió en el estudio posterior. Un dato que da que pensar acerca de una latente falta de adhesión política entre nuestros adolescentes. En cuanto a los deberes interpersonales, dos fueron las responsabilidades que sobresalieron en ambas indagaciones: el respeto y la ayuda a los demás. Secundariamente, se citó el cuidado a la familia y el deber de no robar y no matar.

En general, estos datos en relación a los deberes de la ciudadanía convergen con los hallazgos de otros autores que documentan que la obediencia a la ley, el respeto a los demás, la ayuda, el trabajo y el pago de impuestos son algunos de los deberes que, tanto adolescentes como jóvenes, consideran como fundamentales (Dejaeghere y Hooghe, 2009; Morán y Benedicto, 2003; Sherrod, 2003; Uğurlu, 2013; Valderrama, 2004). En cambio, se distancia de otros trabajos que atestiguan que la responsabilidad primera que tiene cualquier ciudadano es la promoción de las relaciones raciales y la unidad nacional (Ho, 2010). Un aspecto que no hemos detectado en nuestra investigación. Asimismo, esta atención que han mostrado nuestros adolescentes hacia ciertos deberes sociales e interpersonales se aleja, en parte, del tipo de deberes que se subrayan en los libros de texto de Educación Secundaria en el área de Educación cívica, donde priman las referencias a las obligaciones políticas y apenas se citan las obligaciones sociales y 'no legalistas' (Gonzales et al., 2004). Así pues, parece que, al menos en este caso, la educación no ha tenido un efecto en la promoción y conciencia de los deberes políticos como el sufragio y el estar informado acerca del sistema político. Unos deberes que apenas se han considerado o bien, se han ignorado.

En este sentido, ciertos deberes sociales fueron más prevalentes en la adolescencia media que al inicio de la adolescencia tardía dentro de la escuela pública, según el estudio inicial. Estos fueron: el trabajo, el estudio y el pago de impuestos. No obstante, este último únicamente se observó en el caso de las adolescentes. También se apreció una tendencia en función del género en la adolescencia media en relación al deber del trabajo, en el estudio transversal, y en el cumplimiento de la ley, en el

estudio longitudinal. Ambos deberes fueron citados más por las adolescentes de 13-14 años que por los adolescentes varones de su misma edad.

Asimismo, en relación a los deberes interpersonales, se vio, en el estudio transversal, que el respeto fue señalado más al inicio de la adolescencia tardía que en la adolescencia media, y que el cuidado fue mentado por los adolescentes varones de la escuela concertada más en la adolescencia media que al inicio de la adolescencia tardía. Igualmente, se notó –en el estudio inicial– que, al inicio de la adolescencia tardía, dentro de la escuela concertada, el deber de cuidar a la familia solo fue señalado por las adolescentes. Además, este mismo estudio mostró que, en la escuela pública, el deber de no matar fue reconocido en mayor medida por los adolescentes varones que por las adolescentes. Por otro lado, ambos estudios destaparon diferencias significativas en función del centro escolar en el deber de ayudar. Sobre todo, en la adolescencia media. Los estudiantes de la escuela concertada aludieron, con mayor frecuencia que los estudiantes de la escuela pública, a la solidaridad. En cambio, según el estudio transversal, los alumnos varones de la escuela pública consideraron en mayor medida que sus homólogos de la pública el deber de no matar y no robar. Justamente, este último deber también evidenció diferencias entre ambas escuelas en la muestra general en la adolescencia media.

Aparte, ambos estudios verificaron que, al inicio de la adolescencia tardía, los estudiantes de la escuela concertada conocen más deberes que los estudiantes de la escuela pública. No obstante, esta afirmación tuvo un pequeño matiz en el estudio inicial: esas diferencias solo se apreciaron entre las adolescentes. Además, el estudio longitudinal desveló que el paso del tiempo, en interacción con el centro, tenía efecto positivo en el conocimiento del número de deberes entre los estudiantes de la escuela concertada en comparación con los estudiantes de la escuela pública.

En ilación con lo anterior, es preciso puntualizar que los adolescentes evidenciaron, tanto en el estudio transversal como en el longitudinal, un mayor conocimiento de los derechos que de los deberes. Un dato que coincide con los hallazgos de otras indagaciones, conducidas con adolescentes y jóvenes, que revelan una mayor conciencia de los derechos que de los deberes (Cabrera et al., 2005; Megías et al., 2005; Morán y Benedicto, 2003). Sin embargo, al mismo tiempo, nuestros datos se alejan de los resultados de otras investigaciones que documentan que los adolescentes explicitan más deberes que derechos cuando reflexionan acerca de la ciudadanía (Valderrama, 2004).

Probablemente, que los adolescentes conozcan un mayor número de derechos que de deberes pueda deberse al tipo de instrucción: una educación inclinada hacia el conocimiento de los derechos, en detrimento de los deberes, cuya resulta más



inmediata sea esta supremacía. Estudios previos constatan que, tanto en los programas de Educación cívica como en los libros de texto de Ciencias Sociales y Educación cívica, se mencionan con más frecuencia los derechos que los deberes (Astiz, 2007; Gonzales et al., 2001, 2004). Una atención desequilibrada que también se extienda en la práctica, donde el docente, influido por los materiales curriculares, enfatice en sus clases más los derechos que los deberes, contribuyendo, así, a afianzar la ignorancia de los adolescentes acerca de sus responsabilidades. Un hecho que se confirmaría gracias a los dos estudios que hemos desarrollado. Los mismos nos han permitido comprobar cómo, en las clases de Educación para la ciudadanía, se aborda en mayor medida el tratamiento de los derechos que de los deberes cívicos. En ambos estudios, la alusión a los derechos duplica a la de los deberes cuando los estudiantes mencionan los temas trabajados en el aula.

Se trata de un dato que no podemos pasar por alto, y que vendría a dar aún más consistencia a esa imagen de pasividad, de la que hablamos anteriormente, extendida entre nuestros adolescentes.

Ubicándonos en un segundo nivel, la inmensa mayoría de los adolescentes consideró que los derechos y los deberes cambian en función del contexto geográfico en el que nos situemos. Concretamente, cinco fueron las razones que indicaron como promotoras de este cambio: la política, la cultura, la legislación, la economía y el nivel de desarrollo de la comunidad.

La política, entendida a partir del tipo de gobierno –democrático o no democrático– instituido en el Estado, o bien a partir de las decisiones unipersonales de la autoridad gubernamental, fue un aspecto que se señaló más, únicamente en la escuela concertada, al inicio de la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Sin embargo, la idea asociada al tipo de gobierno, como regulador del cambio de los derechos y deberes entre naciones, fue más prevalente al inicio de la adolescencia tardía que en la adolescencia media en la muestra general. De manera similar, los adolescentes al inicio de la adolescencia tardía hablaron más de la cultura que en la adolescencia media. Sobre todo, en la escuela pública. En cambio, la economía fue señalada más en la adolescencia media que al inicio de la adolescencia tardía. Especialmente, en la escuela pública. También se notó que los adolescentes aludieron, en mayor medida que las adolescentes, aspectos vinculados con el nivel de desarrollo de la localidad. Un aspecto que, al inicio de la adolescencia tardía, citaron más los estudiantes de la escuela concertada que los de la pública. Por el contrario, los estudiantes de la escuela pública, al inicio de la adolescencia tardía, tuvieron en cuenta la cultura en mayor medida que los estudiantes de la escuela concertada.

Por ende, podemos afirmar que los adolescentes, al inicio de la adolescencia tardía, argumentan la variabilidad de los derechos y deberes a partir de una base política y, secundariamente, cultural, en tanto que en la adolescencia media este cambio se justifica, por lo general, a partir de motivos económicos.

Por otra parte, cuando pedimos a los adolescentes que reflexionen acerca del carácter positivo de los derechos y deberes cívicos, vemos cómo su pensamiento avanza desde la negación de su formalización escrita, pasando por la consideración de su reconocimiento formal –aunque de un modo vago e impreciso–, hasta concluir con la afirmación de su positivización en diferentes textos jurídicos concretos como la Constitución y la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Unos datos que, tangencialmente, se aproximarían a los hallazgos de otros trabajos que prueban que parte de los niños y adolescentes, cuando reflexionan acerca de la posibilidad de que los derechos de los niños estén escritos, alega que no están redactados en ningún sitio, mientras que otros señalan ciertos textos indeterminados y otros aluden a documentos jurídicos concretos como la Declaración de los Derechos del Niño (Seguro, 2010).

En este orden de cosas, se observó que la mayoría de los adolescentes entendió la positivización de un modo definido a través de la Carta Magna y de Derechos, principalmente. Sin embargo, se apreciaron diferencias en el pensamiento adolescente de acuerdo a la edad. Los adolescentes, en la adolescencia media, mostraron una representación acerca de su formalización mucho más ingenua que al inicio de la adolescencia tardía. Precisamente, es al inicio de la adolescencia tardía cuando el adolescente posee una imagen mucho más exacta acerca de su positivización nombrando documentos jurídicos específicos, como la Constitución o la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Un dato que se acerca a los hallazgos de otros autores que informan que es a partir de la adolescencia media cuando el adolescente empieza a tener un conocimiento de la Constitución (Delval, 1986; Lenzi et al., 2007). Este progreso en el conocimiento acerca de los textos legales y su contenido ha podido estar mediado por la enseñanza. Estudios previos demuestran que después de una enseñanza deliberada, en el área de Ciencias Sociales, la mayoría de los niños señaló la Constitución como uno de los principales códigos jurídicos nacionales (Berti y Andriolo, 2001).

Igualmente, se contemplaron diferencias en función del centro escolar. Los estudiantes de la escuela pública evidenciaron una ignorancia mayor que los estudiantes de la escuela concertada en relación a su positivización.

También se apreciaron diferencias en torno a uno de los documentos jurídicos listados: la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta fue reconocida en

mayor medida al inicio de la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Sobre todo, en el caso de los estudiantes de la escuela concertada. Además, en la adolescencia media, esta carta fue citada más por las adolescentes que por los adolescentes. Un dato que converge con los hallazgos de otros autores que informan que, en la adolescencia media, las adolescentes tienen un mayor conocimiento que los adolescentes acerca de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Torney-Purta, Wilkenfeld y Barber, 2008). Sin embargo, esta tendencia se invierte en la escuela pública. En particular, al inicio de la adolescencia tardía. Curiosamente, los alumnos varones de la escuela pública consideraron esta carta en mayor medida que sus compañeras de la misma escuela. También, se notó que este texto, al inicio de la adolescencia tardía, fue mentado más por los estudiantes de la escuela concertada que por los de la pública.

Paralelamente, cuando los adolescentes piensan acerca de la protección de los derechos, señalan diferentes figuras sociales y órganos institucionales encargados de su defensa y conservación. Primeramente, los adolescentes hablan de la familia como aquella figura cuyo cometido es cuidar y proteger los derechos individuales. Después, mencionan diferentes figuras institucionales como, la Policía, la Guardia Civil, los abogados y los jueces, entre otros sirvientes. Por último, se consideran diferentes entidades estatales –el Gobierno– y supranacionales. En relación a esta área, se distinguió entre quienes, únicamente, consideraron al Gobierno como responsable del amparo de los derechos de los ciudadanos a través de una acción individual y directa y quienes entendieron esta acción mediada, a través de los funcionarios públicos, y también consideraron otros órganos nacionales –como el Defensor del Pueblo o el Ejército– e internacionales –como la ONU–. Estos datos coincidirían con los hallazgos de otros trabajos anteriores que documentan que la familia, los policías y la ONU son los órganos que mayormente mencionan niños y adolescentes cuando piensan acerca del lugar al que una persona puede acudir en el caso de que sus derechos no sean respetados (Montenegro y Ocaña, 1994; Seguro, 2010). Igualmente, nuestros resultados concuerdan con los hallazgos de otras investigaciones que ilustran de esta misma progresión en el pensamiento cuando niños y adolescentes reflexionan acerca de los derechos (Delval, Del Barrio y Espinosa, 1995).

Asimismo, comprobamos cómo la inmensa mayoría de los adolescentes, tanto en la adolescencia media como al inicio de la adolescencia tardía, alude al Gobierno, así como a otras organizaciones estatales e internacionales, como los principales dispositivos encargados de la salvaguarda de los derechos de los ciudadanos. Unos resultados que confluyen con los hallazgos de otras exploraciones que evidencian que la mayor parte de los adolescentes considera al Estado como el mecanismo nacional encargado de la tutela de los derechos personales (Delval, Del Barrio y Espinosa,

1995). Sin embargo, nuestros datos se distancian, en parte, de otras incursiones que señalan que, en la adolescencia media, muchos adolescentes aseguran desconocer cuáles son aquellos estamentos destinados a la protección de los derechos (Montenegro y Ocaña, 1994). Una ignorancia que, en el caso de nuestros participantes de 13-14 años, no fue notada.

Por otro lado, se apreciaron diferencias de acuerdo al tipo de escuela. Especialmente, en la adolescencia media. Unas diferencias de las que se infiere un mayor conocimiento cívico entre los estudiantes de la escuela concertada. Si bien la mayoría de los estudiantes de la escuela concertada apuntó al Gobierno y otros órganos nacionales e internacionales, solo un poco más de la mitad de los estudiantes de la escuela pública los consideró.

En esta línea de ideas, se descubrieron diferencias, de acuerdo a la edad y el género de los participantes, entre aquellos adolescentes que se fijaron en el cuerpo gubernamental y otros aparatos estatales y supranacionales encargados de su amparo. Los adolescentes, al inicio de la adolescencia tardía, reflejaron un conocimiento mucho más rico y amplio acerca de la defensa de los derechos que en la adolescencia media, por tener en cuenta la acción mediada e indirecta del Gobierno en su tutela y contemplar la existencia de otros dispositivos nacionales e internacionales en su defensa. En cuanto al género, se observó que los adolescentes varones exhibieron una noción más avanzada que las adolescentes en torno a este tema. Mientras que casi todos los adolescentes advirtieron la existencia del ejercicio gubernamental, a través de sus funcionarios, y otros órganos nacionales e internacionales con competencia en materia de derechos, la mayoría de las adolescentes sostuvo una imagen acerca de la defensa basada, simplemente, en la acción directa e individual del Gobierno.

Finalmente, hemos comprobado cómo la imagen de los adolescentes acerca del incumplimiento normativo progresa a lo largo de la adolescencia. Una representación que parte de la imposición automática de una sanción, por parte de la autoridad policial, y que después pasa por la consideración de que la sanción ha de ser proporcionada al tipo de infracción ejecutada, hasta terminar con la observación de que cualquier infracción –antes de ser castigada– debe ser juzgada por el aparato judicial, que será quien decidirá la pena a aplicar bajo el principio de proporcionalidad. En este sentido, nuestros datos evidencian que la mayoría de los adolescentes, tanto en la adolescencia media como al inicio de la adolescencia tardía, muestra una concepción bastante letrada acerca de la derivación que sigue al quebrantamiento de la ley, la cual se aproxima a la consideración de la intervención judicial, como el mecanismo institucional encargado de deliberar acerca del castigo que sigue a cualquier contravención. Este resultado coincidiría con los hallazgos de

otras investigaciones anteriores que documentan que en la adolescencia media ya se tiene una noción acerca del sistema judicial, indicando que, después de una violación, se abre un proceso judicial encargado de juzgar al presunto culpable de la acción (Berti y Ugolini, 1998). Igualmente, nuestros datos, que tienen a la sanción como hilo conductor en todo el razonamiento en torno a la conculcación, convergen con otras indagaciones que señalan que tanto niños como adolescentes proponen un castigo como consecuencia del quebrantamiento de una ley o la vulneración de un derecho (Berti y Andriolo, 2001; Kohen, 2007; Montenegro y Ocaña, 1994). En esta línea de ideas, este énfasis en el castigo y sus tipos, como derivación de una transgresión, que tan interiorizado tienen nuestros adolescentes, cuadra con el modelo proyectado por los libros de texto de ciudadanía que subrayan las consecuencias que siguen a aquellas acciones que no están en concordancia con las leyes (Kwan-Choi Tse, 2011).

En este orden de cosas, se detectaron diferencias significativas en función del centro escolar. Sobre todo, al inicio de la adolescencia tardía. Precisamente, los estudiantes de la escuela concertada evidenciaron una concepción mucho más alfabetizada del incumplimiento de la ley que los estudiantes de la escuela pública. Mientras que la inmensa mayoría de los estudiantes de la escuela concertada articuló la derivación seguida a la violación del Derecho a partir de un proceso deliberativo iniciado por la autoridad judicial, menos de la mitad de los estudiantes de la escuela pública tuvo en cuenta la participación del sistema judicial, señalando, simplemente, la aplicación automática de una sanción –bajo el principio de proporcionalidad o no– por parte del cuerpo policial. Un resultado que concuerda con los hallazgos de otras exploraciones anteriores que informan que los niños matriculados en escuelas que están ubicadas en un entorno económicamente menos rico exhiben un conocimiento inferior acerca del proceso judicial que los niños matriculados en escuelas emplazadas en un entorno económico más rico (Flin, Stevenson y Davies, 1989).

Por otro lado, hemos visto que las sanciones y medidas más citadas fueron aquellas con una naturaleza punitiva y mixta, y, en menor medida, propositiva. La prisión, la multa, el pago de compensación y los trabajos en beneficio de la comunidad fueron las sanciones más nombradas. En relación a ellas, descubrimos que ciertas medidas, como la orden de alejamiento, la confiscación y la denuncia, son más conocidas al inicio de la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Lo mismo sucede con la multa –tal y como encuentran Barrios (2005) y Barrios y Del Barrio (2007)– aunque, en este caso, esta diferencia de acuerdo a la edad solo fue evidente dentro de la escuela pública. Unos datos que ilustrarían el avance, durante la adolescencia, en el conocimiento de orden jurídico. También detectamos que la confiscación fue una sanción que únicamente identificaron las chicas. Asimismo, notamos que la cadena perpetua fue mencionada más por los estudiantes de la escuela concertada que por los

de la pública, y que los trabajos en beneficio de la comunidad y la multa fueron citados más, al inicio de la adolescencia tardía, por los estudiantes de la escuela pública que por los de la concertada.

Así todo, es preciso puntualizar que una parte de los adolescentes, aunque pequeña, consideró un proceso paralelo al estrictamente institucional y que tenía que ver con la propia moral. Este proceso, de carácter psicológico, se refirió a las emociones que experimenta el infractor después de cometer un delito, las cuales pueden ir desde la indiferencia hasta la atrición. Un hallazgo que converge con los resultados de otras exploraciones que apuntan a que los niños contemplan medidas de carácter interno, como la reflexión y el arrepentimiento, cuando piensan en las consecuencias de una intromisión jurídica (Kohen, 2007).

### 11.3. Estado y Religión

La inmensa mayoría de los adolescentes muestra una clara preferencia hacia las formas de organización política democráticas. Una inclinación personal que coincide con los hallazgos de otras investigaciones que evidencian esta percepción positiva y apoyo personal hacia este sistema (De Groot, Goodson y Veugelers, 2014; Flores, 2007). Un favor que en otras exploraciones se manifiesta –como en la nuestra– eligiendo este régimen político frente a otros por considerarlo más adecuado (Aquín, Nucci y Acevedo, 2007; Flores, 2007; Injuve, 2011, 2014b; Jover, 2001; Megías et al., 2005). Sin embargo, otras investigaciones conducidas con adolescentes han mostrado que cerca de la mitad de estos sostiene una percepción bastante desfavorable acerca de esta forma de gobernar (Sterck, 1983). Un dato que, en este caso, se alejaría de nuestros resultados.

Es posible que esta predilección desmesurada que manifiestan nuestros adolescentes hacia esta forma de gobierno haya sido potenciada por la enseñanza. Sobre todo, por la lectura de los manuales escolares. Estudios previos señalan que, en los libros de texto de Ciencias Sociales y Educación para la ciudadanía, se aprecia una valoración positiva y elogio hacia la democracia en sus páginas (Berti, 1994; Gómez y García, 2012).

En esta línea de ideas, la mayoría de los adolescentes eligió la forma de gobierno que simulaba una democracia por su dinámica. Sobre todo, porque todos los ciudadanos podían participar y expresar su opinión. Precisamente, la participación fue un atributo en el que se fijaron más los estudiantes de la escuela pública que los de la concertada.

La prevalencia de algunas de estas razones como la participación o el poder expresarse entroncan con los hallazgos de otras investigaciones que dan cuenta de

que son dos de los principios democráticos a los que los adolescentes dan más importancia cuando reflexionan acerca de la democracia (Cabrera et al., 2005). Es más, los libros de texto de Educación para la ciudadanía, cuando tratan el tema de la democracia, la principal asociación que trazan –con la ciudadanía– es la de la participación (Rodríguez y García, 2012). De manera similar, el poder expresar las opiniones individuales es otro de los valores democráticos que más enfatizan los adolescentes cuando se aborda la democracia (Schulz et al., 2010; Torney-Purta et al., 2001).

Por otro lado, cerca de un tercio de los adolescentes aludió a las posibles consecuencias derivadas de esta organización para refrendar su elección política. En este sentido, nuestros resultados destaparon diferencias significativas en la adolescencia media en virtud del género y el tipo de centro. Así, los adolescentes varones de 13-14 años de la escuela pública hablaron más de las posibles consecuencias que sus compañeras de 13-14 años de su misma escuela, y que sus homólogos de la escuela concertada.

En este nivel, tres fueron las consecuencias que mencionaron los adolescentes: el beneficio comunal, el contento popular y la convivencia armoniosa. Concretamente, estas dos últimas derivaciones guardan relación con la imagen utópica de un mundo feliz que proyectan algunos libros de texto de Educación para la ciudadanía cuando abordan la democracia (Gómez y García, 2012). Un hecho que ha podido mediar en las respuestas de nuestros participantes. En este sentido, nuestros datos indican que los beneficios fueron señalados en mayor medida en la adolescencia tardía que en la adolescencia media en la escuela pública, y más por los estudiantes del Colegio que por los del IES en la adolescencia media. Además, en la adolescencia tardía es más probable que los chicos se fijen más en el presunto contento popular que las chicas.

Paralelamente, cuando los adolescentes reflexionaron acerca del sentido de justicia en relación a la política, todos afirmaron que la forma de gobierno democrática era la más justa. Un dato que concuerda con los hallazgos de otras investigaciones que documentan que, tanto niños como adolescentes, tienden a juzgar como más justas las alternativas políticas democráticas que las no democráticas (Helwig, 1998; Helwig et al., 2007).

En relación a este tema, los adolescentes pensaron el sentido de justicia desde tres puntos de vista diferentes pero complementarios. El primero, y el más prevalente de todos, fue pensar la justicia a partir de la idea de igualdad. Una igualdad que se entendió en una doble vertiente: civil y jurídica. La noción civil hizo referencia a la posibilidad de participación de todos los miembros en los asuntos políticos, ya fuese de manera directa o indirecta a través del sufragio. Precisamente, la modalidad de

participación directa fue señalada más en la adolescencia media que al inicio de la adolescencia tardía en el caso de las adolescentes. Además, esta fórmula fue considerada en mayor medida por las chicas que por los chicos, quienes, por lo general, hablaron más de la participación indirecta o electoral. La noción jurídica hizo referencia a la presunta posesión de derechos por parte de toda la ciudadanía. Un aspecto que fue notado más por los estudiantes de la escuela concertada que por los de la pública. Sobre todo, en la adolescencia media. El segundo, nombrado por cerca de un tercio de los participantes, corresponde a la idea de libertad. Una concepción que asoció justicia con libertad. Dicha idea se expuso más al inicio de la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Sobre todo, en la escuela concertada. Asimismo, las chicas apreciaron más la justicia como libertad que los chicos. El tercero, apenas citado por una décima parte de los participantes, relaciona la justicia con la armonía social. Una visión que alude a un clima de concordia y contento popular en la sociedad. Concretamente, esta representación fue compartida más por los adolescentes en la adolescencia media que al inicio de la adolescencia tardía. En particular, por los estudiantes de la escuela pública.

Por otro lado, hemos visto cómo la noción de democracia avanza a lo largo de la adolescencia. Un pensamiento que parte de su desconocimiento para llegar, más tarde, a una idea basada en la mera participación ciudadana y, después, a una concepción ligada al sufragio y los derechos, terminando con una representación articulada en la división de los poderes del Estado. En este sentido, cerca de la mitad de los adolescentes concibió la democracia como un sistema político ligado a la participación electoral y la promoción de derechos y libertad. No obstante, algo menos de la mitad lo desconoció. Muy pocos fueron los que la definieron a partir de la desintegración de los poderes del Estado. Curiosamente, esta noción solo se evidenció al inicio de la adolescencia tardía. Asimismo, también fueron pocos los adolescentes que la entendieron como un simple juego político participativo.

Esta imagen prevalente de la democracia, como sistema político que atiende a los derechos y el voto popular, coincide con los resultados de otras indagaciones que demuestran que la democracia es entendida como voto, libertad y derechos (Araújo-Olivera et al., 2005; Flanagan et al., 2005). Igualmente, se aproxima a los hallazgos de otros autores que ilustran que, en la adolescencia media, la mayoría de los adolescentes no reconoce la división de poderes cuando reflexiona acerca de la democracia (Tirado y Guevara, 2006). Sin embargo, se distancia de otros estudios realizados con adultos, donde la mayoría definió la democracia como una simple forma de gobierno y menos de la mitad incluyó aspectos como los derechos y la libertad (Bishop y Hamot, 2001).



En relación a la noción democracia, se encontraron diferencias significativas en función de la edad. Concretamente, la mayoría de los adolescentes, al inicio de la adolescencia tardía, muestran una concepción de la democracia mucho más sofisticada que en la adolescencia media. Mientras que, en la adolescencia media, más de la mitad de los adolescentes constató su desconocimiento acerca de la democracia, al inicio de la adolescencia tardía, la mayoría la describió como un sistema armado a partir de las elecciones, los derechos y la libertad. Este flagrante desconocimiento de la democracia en la adolescencia media constata los hallazgos de otras investigaciones que dan cuenta de que tanto, en la preadolescencia como en la adolescencia media, la mayoría de los niños y adolescentes desconoce el significado de la democracia (Berti, 1994; Delval, 1986). Una debilidad que también ha sido percibida por otros autores que informan que, en la adolescencia media, los adolescentes todavía no tienen una idea consistente acerca de la democracia (Husfeldt y Nikolova, 2003; Torney-Purta, 2002b). Asimismo, nuestros datos se acercan a otros hallazgos que revelan que la democracia empieza a mencionarse con más fuerza a partir de la adolescencia media como un sistema político encargado de regular la vida en una comunidad (Berti, 1988). No obstante, nuestros resultados se alejan de los hallazgos de otros autores que documentan que, en la adolescencia media, los adolescentes tienen un buen conocimiento de la democracia (Sterck, 1983). Con todo, es preciso puntualizar que este progreso cognitivo detectado en nuestros participantes, en relación al concepto de democracia, coincide con los hallazgos de otras investigaciones conducidas con niños y adolescentes que muestran que los niños y adolescentes de mayor edad exhiben un conocimiento más preciso y completo de la democracia (Agazzi y Berti, 1995; Amadeo et al., 2002; Flanagan et al., 2005; Husfeldt y Nikolova, 2003; Kuş y Çetin, 2014).

Es posible que estas diferencias, entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía, con relación a la noción de democracia se hayan visto suscitadas por la instrucción. El hecho de haber tomado más clases de Ciencias Sociales y el haber cursado la asignatura de Educación para la ciudadanía pueden estar en la base de estas diferencias. Precisamente, los estudios previos demuestran que la democracia es un contenido central en los programas de Educación para la ciudadanía en la etapa de Educación Secundaria (Corts, 2009; Lindström, 2013). Una atención que, como señalan otras publicaciones, también es notada por los libros de texto de Educación para la ciudadanía, los cuales tratan, de manera resolutiva, la democracia (Davies y Issit, 2005; Gómez y García, 2012; Sánchez y Vargas, 2017). Además, la investigación preliminar ha detectado que la democracia es un tema que los profesores de Educación para la ciudadanía trabajan en el aula (Martín, 2008). Otros trabajos, llevados a cabo con futuros docentes de Ciencias Sociales e Historia, profesores en general y profesores de Educación para la ciudadanía en particular, atestiguan que

estos profesionales de la enseñanza consideran la democracia como uno de los contenidos centrales de la asignatura de Educación para la ciudadanía y de la formación cívica (Blanco, 2007; Canal y Sant, 2012; Evans, 2006; González, 2009a, 2009b; Labraña y Lamilla, 2009). De manera similar, otros trabajos han señalado que la enseñanza de los sistemas políticos es uno de los tópicos que se cubren en clase de Educación para la ciudadanía (Losito y Mintrop, 2001). Igualmente, otras exploraciones efectuadas con adolescentes indican que la democracia es uno de los temas que se trabajan en el aula y con el que más disfrutaban los estudiantes en clase de ciudadanía (Akar, 2007).

Es importante destacar que no se encontraron diferencias de acuerdo al género en la concepción de democracia. Un dato que concuerda con los resultados de otras exploraciones llevadas a cabo con adolescentes (Flanagan et al., 2005; Tirado y Guevara, 2006). Sin embargo, nuestros resultados se distancian de otros estudios que han detectado que las niñas tienen una concepción más docta que los niños acerca de la democracia (Kuş y Çetin, 2014) y que, aunque las adolescentes de escuelas preuniversitarias tienen una representación más sólida que los adolescentes de su misma escuela, los adolescentes de escuelas vocacionales evidencian una concepción más sólida que las adolescentes de su misma escuela (De Groot, Goodson y Veugelers, 2014). Igualmente, nuestros datos se alejan de otras exploraciones que certifican que los hombres tienen un mayor conocimiento acerca de la democracia que las mujeres (Marcus, Mease, y Ottemoeller, 2001).

Por otro lado, detectamos diferencias en función del centro escolar. Exactamente, los estudiantes de la escuela concertada mostraron unas concepciones mucho más avanzadas y ricas que los estudiantes de la escuela pública. Unos resultados que, si tenemos en cuenta el contexto socioeconómico de nuestros participantes, coinciden con los hallazgos de otras investigaciones que certifican que los niños y adolescentes con familias con mayor capital económico y cultural muestran una percepción más sabia de la democracia (Flanagan et al., 2005; Kuş y Çetin, 2014; Tirado y Guevara, 2006). Del mismo modo, concuerda con los datos de otros trabajos que demuestran que los estudiantes de escuelas donde el alumnado proviene de familias con un elevado status tienen un conocimiento político superior que aquellos matriculados en escuelas donde la mayoría del alumnado procede de familias menos adineradas (Martens y Gainous, 2013; Pammett, 1971; Sterck, 1983). También coincide con aquellos que indican que el status socioeconómico de las familias correlaciona positivamente con el conocimiento político (Dassonneville et al., 2012; Furnhman y Gunter, 1983). Sin embargo, es posible que otros factores, más allá del status económico de las escuelas y las familias, hayan podido mediar en estas diferencias entre ambos tipos de escuelas. Exactamente, pensamos que tres factores adicionales

han podido influir en esas diferencias en relación a la representación de la democracia. Sobre todo, al inicio de la adolescencia tardía. El primero tiene que ver con los criterios de selección empleados por las escuelas públicas a la hora de elegir los materiales curriculares. Los estudios previos han mostrado que uno de los principios básicos que regulan la elección de los libros de texto de Educación para la ciudadanía en las escuelas públicas es que estos tengan el menor desarrollo teórico posible (Parceró, 2009). Un hecho que, en el caso de nuestros participantes, ha podido influir negativamente en sus concepciones acerca de la democracia, al haber estado expuestos a materiales didácticos menos exigentes. El segundo deviene de la formación inicial de los profesores. Los estudios anteriores informan que los profesores con una formación previa en Humanidades no consideran importante abordar en clase el tema de la democracia en el aula, frente a otros docentes con diferente formación –como aquellos licenciados en Geografía, Historia, Políticas o Sociología– que consideran este un concepto capital a tratar en las clases de ciudadanía (González, 2009a). En este sentido, puede ser que los estudiantes de la escuela pública hayan tenido un profesor de Educación para la ciudadanía con una formación previa en Humanidades que, teniendo en cuenta los resultados de González (2009a), haya desatendido el tratamiento de la democracia en el aula, lo que ha generado que los estudiantes de la escuela pública tengan una concepción más pobre acerca de la democracia. El tercero, se refiere al clima de clase de Educación para la ciudadanía. Exploraciones preliminares certifican que un clima de clase abierto contribuye a una noción más robusta acerca de la democracia y sus principios (Fairbrother y Kennedy, 2011; Hoskins, Janmaat y Villalba, 2012). A sabiendas –según nuestros resultados– de que los estudiantes de la escuela concertada experimentaron, en mayor medida que los estudiantes de la escuela pública, un clima abierto en clase, esto ha podido contribuir a que tengan una noción mucho más desarrollada sobre la democracia que sus homólogos de la escuela pública.

Paralelamente, hemos visto cómo la noción de dictadura se desarrolla a lo largo de la adolescencia. Un inicio que parte de su desconocimiento, pasando por una concepción basada en un régimen político en el que una única persona detenta todo el poder –por lo general, gracias a un golpe de Estado– y que suele castigar –con penas bastante severas– a quien no está de acuerdo con ella. Una persona –en este caso, el dictador– que es la única que tiene competencia real para elaborar las normas de la comunidad. Después, esta imagen se enriquece añadiendo otras características y atributos. Así, más tarde, la dictadura se contempla como un régimen autoritario en el que el tirano no solo suprime los derechos y libertades de los ciudadanos, sino que permanece en el poder indefinidamente. Un avance que concluye con una representación que gira en torno a la concentración de los tres poderes del Estado –Ejecutivo, Legislativo y Judicial– en manos del dictador.

En este sentido, comprobamos cómo algo más de la mitad de los adolescentes, tanto en la adolescencia media como al inicio de la adolescencia tardía, entendió la dictadura como un sistema autocrático *de facto*, donde no estaban presentes ni los derechos ni la libertad, y se perseguía a los detractores de la autoridad. Una representación que guarda relación con los hallazgos de otras investigaciones llevadas a cabo con adolescentes y jóvenes que identifican la dictadura como un sistema en el que una única persona concentra todo el poder y suprime la libertad (Agazzi y Berti, 1995). No obstante, a diferencia de estas autoras, parece que nuestros adolescentes muestran unas concepciones mucho más ricas, al tener en cuenta otros muchos elementos en su definición de dictadura, como la fórmula de acceso al poder, la duración ilimitada del cargo, la persecución de la disidencia, el control de los medios, la ausencia de derechos y la concentración de los tres poderes del Estado en manos del dictador.

También apreciamos diferencias de acuerdo a la edad, el género y el centro al que asistían nuestros participantes.

Mientras que, en la adolescencia media, algo más de un tercio desconoció esta forma de gobierno y la mitad lo concibió como un sistema sin derechos y libertad, al inicio de la adolescencia tardía, la mayoría lo definió como un Gobierno sin garantías jurídicas –derechos y libertad–, y algo más de una décima parte, como un Gobierno en el que los tres poderes del Estado recaen en la figura del dictador. Unos datos que ilustran el progreso de la noción política de dictadura y que vendrían a apoyar los hallazgos de otros estudios anteriores que dan cuenta del aumento del conocimiento político durante la adolescencia (Iyengar, 1979). Un avance que ha podido ser propiciado por la instrucción cívica. Los estudios previos evidencian que recibir formación sobre cuestiones sociales y políticas incrementa el conocimiento político (Rich, 1976). Igualmente, el número de tópicos cívicos cubiertos tiene un efecto positivo (Martens y Gainous, 2013).

Asimismo, detectamos que los adolescentes muestran unas concepciones más sofisticadas que las adolescentes en torno al significado de dictadura. Especialmente, al inicio de la adolescencia tardía. En general, la mayoría de los adolescentes concibió la dictadura como un Gobierno que niega los derechos y la libertad, y una décima parte, como un sistema en el que los tres poderes los aúna el jefe del Estado, mientras que algo más de un tercio de las adolescentes mostró su desconocimiento hacia esta forma de gobierno y una proporción similar la imaginó como un Gobierno sin garantías. Estos resultados se aproximarían a los hallazgos de otras exploraciones que informan que los chicos tienen más conocimiento político que las chicas (Attar-Schwartz y Ben-Arieh, 2012; Furnhman y Gunter, 1983; Hooghe y Dassonneville, 2011; Rich, 1976). De igual modo, nuestros datos se alejan de aquellas otras

incursiones que señalan la inexistencia de tales diferencias en relación al género en cuanto al nivel de conocimiento político (Martens y Gainous, 2013; Sterck, 1983). Es posible que estas diferencias a tenor del género se deban a que a los chicos les guste más la política y esta inclinación les haya llevado a tener una concepción más docta y elaborada, en este caso en concreto, acerca de la dictadura. Una explicación plausible si tenemos en cuenta que las investigaciones anteriores demuestran que los chicos están más interesados por la política que las chicas (Cicognani et al., 2012; Dassonneville et al., 2012; Megías et al., 2005) y que el interés por la política es el mejor predictor del conocimiento político (Furnham y Gunter, 1983).

Por otro lado, notamos que los estudiantes de la escuela concertada muestran una noción más sofisticada de la dictadura que los estudiantes de la escuela pública. Sobre todo, en la adolescencia media. Así, en tanto que la mayoría de los adolescentes de la escuela concertada concibió la dictadura como un sistema político sin garantías jurídicas, cerca de la mitad de los adolescentes de la escuela pública desconoció este sistema político. Un dato que, al igual que cuando tratamos el tema de la democracia, constataría los hallazgos de otras exploraciones que reflejan que los estudiantes provenientes de escuelas donde el status económico de las familias del alumnado es más elevado muestran un conocimiento político superior que sus homólogos procedentes de escuelas con un status económico familiar inferior (Martens y Gainous, 2013; Pammatt, 1971; Sterck, 1983). Igualmente, cuadra con aquellas otras investigaciones que muestran que los adolescentes que viven en un ambiente familiar acomodado saben más de política (Dassonneville et al., 2012; Furnhman y Gunter, 1983).

En este orden de cosas, la inmensa mayoría de los adolescentes afirmó que, hoy en día, existían regímenes autocráticos en diferentes países del mundo. Una percepción que primó significativamente más al inicio de la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Especialmente, en la escuela concertada.

Los adolescentes que consideraron la existencia de este tipo de gobiernos no democráticos nombraron, en su mayoría, países sudamericanos, como Cuba y Venezuela; asiáticos, como China y Corea del Norte; y territorios indeterminados del continente africano. Esos lugares fueron los más citados. A este respecto, encontramos que algunos de ellos, como Cuba, China y Corea del Norte, fueron nombrados más al inicio de la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Un hecho que reflejaría el incremento de la información política durante la adolescencia. Por otra parte, Cuba y China fueron mentados más por los chicos que por las chicas. Un dato que vendría a dar fuerza a esas diferencias a tenor del género cuando tratamos la dictadura. Asimismo, la dictadura cubana y norcoreana fue mencionada más por los estudiantes de la escuela concertada que por los de la pública, aunque la

primera –la cubana– solo en el caso de las chicas. Como en el caso anterior, estos datos darían más consistencia a las diferencias entre escuelas en torno al campo político.

De un modo interesante, cerca de un tercio de los adolescentes a lo largo del curso de la entrevista habló de dictaduras pasadas. Sobre todo, europeas. Los adolescentes aludieron a la dictadura de Franco en España, la de Hitler en Alemania, la de Mussolini en Italia, la de Stalin en Rusia y la de Portugal. Unos resultados que, parcialmente, cuadrarían con los de otros investigadores que descubren que Hitler y Mussolini son los dictadores más conocidos por los adolescentes (Agazzi y Berti, 1995). En menor medida, se habló de dictaduras latinoamericanas, como la de Chile y Argentina, y asiáticas, como la de Sadam Husein en Irak. En este sentido, tres dictaduras europeas fueron citadas más en la adolescencia tardía que en la adolescencia media: la alemana, la italiana y la rusa. Una diferencia que ha podido ser motivada por la enseñanza cívica. Precisamente, un examen de los libros de texto de Educación para la ciudadanía reveló que Hitler y Stalin se presentaron como los arquetipos antitéticos de lo que es una democracia (Gómez y García, 2012).

Un asunto que merece especial atención es el tema de los poderes del Estado como mecanismo regulador de las nociones de democracia y dictadura. Parece que los poderes del Estado son un núcleo político bastante duro, que cuesta adquirir, incluso al inicio de la adolescencia tardía. Una dificultad en su aprehensión que se infiere de nuestros resultados, donde una mínima parte de los adolescentes se refirió a ellos cuando discutió sobre el gobierno democrático y dictatorial. Unos datos que vendrían a dar solidez a los hallazgos de otras investigaciones anteriores que dan cuenta de que el conocimiento político de los tres poderes del Estado –su autonomía y función de control mutuo– resiste incluso a la enseñanza específica y formal (Lenzi, 1998, 2001). De igual modo, nuestros datos se aproximarían a los resultados de otras exploraciones que documentan este carácter crítico e impenetrable de los poderes del Estado, los cuales informan que al término de la adolescencia tardía, todavía algunos adolescentes no los tienen en cuenta cuando reflexionan acerca del gobierno (Lenzi et al., 2007), evidenciando, igualmente, una comprensión débil y con lagunas acerca de sus órganos y funciones cuando se les pide que razonen acerca de su significación (Agazzi y Berti, 1995).

Ubicándonos en un segundo nivel, cuando los adolescentes razonan acerca de la posibilidad de que la Iglesia intervenga en la esfera política, la mayoría de los adolescentes se muestran refractarios a dicha intervención. Un resultado que casaría con los hallazgos de otras investigaciones conducidas con adolescentes que revelan que, únicamente, una minoría de ellos está a favor de la influencia de la Iglesia en la sociedad (Schulz et al., 2010). No obstante, nuestros datos evidencian diferencias de

acuerdo al tipo de escuela. Los adolescentes de la escuela concertada apoyaron, en mayor medida que los de la escuela pública, la injerencia de la Iglesia en la política. Una diferencia que puede ser producto del tipo de socialización a la que se encuentran sometidos los adolescentes a lo largo de la adolescencia. De ser así, nuestros datos ilustrarían el poder de ciertos contextos de socialización –en este caso el escolar– en la formación de sus concepciones acerca de la pertinencia del papel público de la Iglesia.

En este orden de ideas, quienes manifestaron su negativa apuntaron a que la Iglesia y la política eran dos áreas independientes y no complementarias. Un aspecto en el que se fijaron más los chicos de la escuela concertada que las chicas de su misma escuela. Asimismo, esta razón fue señalada más por los estudiantes de la escuela pública que por los de la concertada en la adolescencia media. También hubo quien refrendó su reprobación indicando el descontento popular que generaría su participación; algo que consideraron en mayor medida las chicas que los chicos. Sobre todo, en el Colegio. Además, esta idea fue más prevalente entre las alumnas de la escuela concertada que de la pública en la adolescencia media. En menor medida, se habló de la búsqueda del beneficio propio y del pasado como ejemplo de lo nocivo de su intervención. En este sentido, es importante notar que la alusión al pasado solo se consideró al inicio de la adolescencia tardía. Una razón que, al mismo tiempo, fue advertida más por los estudiantes de la escuela concertada que por los de la pública.

Por otro lado, quienes refrendaron su intervención hablaron, básicamente, de las buenas ideas y los fines éticos del clero. Curiosamente, se encontraron diferencias significativas en torno a estos dos aspectos dentro de la escuela pública. Mientras que en la adolescencia media los adolescentes se fijaron más en las buenas ideas, al inicio de la adolescencia tardía lo hicieron en su ética. Asimismo, los chicos confiaron más en las buenas ideas de la Iglesia que las chicas y, al inicio de la adolescencia tardía, en su ética. Igualmente, se encontraron diferencias en función del centro en relación a las buenas ideas. Aunque solo en el caso de las alumnas. Las alumnas de la escuela concertada se fijaron de las buenas ideas del clero para apoyar su intervención en mayor medida que sus homólogas de la escuela pública. Sobre todo, en la adolescencia media. Ahora bien, también hubo quien supeditó su participación bajo dos condiciones: como mero órgano de consulta y solo con competencias en aquellos asuntos que les conciernen directamente. Un aspecto, el primero, que señalaron significativamente más las chicas de la escuela pública que los chicos de su misma escuela y que sus homólogas de la escuela concertada.

Por último, la mayoría de los adolescentes defiende el ejercicio público del derecho de los inmigrantes –en este caso, de los musulmanes– a poder practicar su religión en un espacio habilitado *ad hoc* para su oración. Una postura que se evidencia tanto en el análisis reprobatorio que hacen de la autoridad local, la cual descuida el derecho de

los musulmanes a que tengan un templo donde rezar, como en su actuación personal –asumiendo el papel de la autoridad local–, que se inclina a favor de la construcción de una mezquita.

En este sentido, nosotros observamos cómo en la adolescencia media los adolescentes muestran una actitud más favorable hacia el derecho de los musulmanes que al inicio de la adolescencia tardía. Sobre todo, en la escuela concertada.

Por otra parte, nuestros datos no traslucen una actitud más positiva hacia el derecho de los inmigrantes en el caso de las adolescentes, como bien se ha divulgado en investigaciones anteriores (Amadeo et al., 2002; Hooghe y Wilkenfeld, 2008; Schulz et al., 2010; Torney-Purta, 2001; Torney-Purta, 2002b; Torney-Purta, Wilkenfeld y Barber, 2008; Torney-Purta et al., 2001). Es más, nuestros datos ilustran que los adolescentes varones, al inicio de la adolescencia tardía, exhiben un gesto más inclusivo hacia los derechos de la ciudadanía que las adolescentes. Aunque solo en la escuela pública. Precisamente, por considerar en su fallo la ejecución de ambos templos –una iglesia y una mezquita– atendiendo a los derechos de los dos colectivos –cristianos y musulmanes– implicados.

De nuestros datos también se infiere que la escuela es un poderoso factor que influye en las actitudes y apoyo hacia el derecho de los musulmanes. Si bien los adolescentes expresaron un elevado nivel de aceptación y aprobación hacia el derecho de los musulmanes vinculado con la religión, los estudiantes de la escuela concertada se mostraron menos sensibles que los de la escuela pública en relación a la realización pública de este derecho dentro de la ciudad. El hecho de que los adolescentes de la escuela concertada –católica– presenten una actitud menos favorable hacia el derecho de los musulmanes puede deberse a la falta de contacto con estudiantes de otras culturas y religiones. Estudios previos han mostrado que la frecuencia en las relaciones entre nativos e inmigrantes fomenta el desarrollo de actitudes más positivas y de atribución de derechos hacia los inmigrantes (Desrues, Jiménez y Molina, 2008; Ramírez y Rodríguez, 2006). Un dato que se aproximaría a los hallazgos de otros autores que demuestran que, en las escuelas donde hay pocos estudiantes de minorías, el prejuicio percibido entre los pares es mayor (Benner, Crosnoe y Eccles, 2015). En esta misma línea, otras investigaciones documentan que allí donde hay más inmigrantes es donde se detecta una mayor empatía (Baigorri, Chaves y Fernández, 2004). Además, es posible que esta distancia, entre los estudiantes de la escuela pública y concertada, se haya visto acrecentada por su emplazamiento residencial. Estudios anteriores demuestran que los niños que viven en zonas donde apenas hay inmigrantes tienen una imagen acerca de estos más desfavorable (Cuadrado et al., 2003).



#### 11.4. Vivir juntos

La mayoría de los adolescentes afirmó que los problemas de convivencia se habían incrementado en España con la llegada de inmigrantes a nuestra comunidad. Una creencia que fue mucho más prevalente durante la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Sobre todo, en la escuela concertada. Además, esta suposición imperó en mayor medida en la escuela concertada que en la escuela pública. Especialmente, entre las alumnas. Y, en particular, en la adolescencia tardía. En esta misma etapa también se encontraron diferencias significativas en el caso de los alumnos varones. Con una orientación similar, esta tendencia se apreció en la muestra general de 4º ESO: los estudiantes de 4º ESO de los Colegios indicaron, con mayor frecuencia que los estudiantes de 4º ESO de los IES, que los problemas se habían acentuado.

Por tanto, nuestros datos parecen revelar que los adolescentes de la escuela concertada tienen una opinión mucho más negativa acerca de la inmigración que sus homólogos de la escuela pública. Además, es en la adolescencia tardía donde esta diferencia despunta con más fuerza y no en la adolescencia media, donde no se aprecian diferencias significativas entre los estudiantes de ambas escuelas. Asimismo, notamos que –en la escuela concertada– la edad está asociada con el dictamen que se hace del inmigrante como colectivo dañino para la sociedad. Una asociación que se evidencia como negativa. Estos datos coincidirían con otros estudios que constatan que, a medida que las personas ascienden en edad, tienen una imagen menos favorable de los inmigrantes (Cuadrado et al., 2003; Gozávez, 1998; Retortillo y Rodríguez, 2008).

Esta imagen negativa confirmaría los hallazgos de otras publicaciones que muestran cómo los adolescentes ven la afluencia de inmigrantes como algo claramente perjudicial (Vacek, 2001; Vacek y Lasek, 2002).

No obstante, cuando ahondamos en el porqué de su aserción, observamos que la mayoría de los adolescentes aludió a factores externos al propio *status* de inmigrante. De este modo, le exculparon, de alguna manera, del incremento total de los problemas. Los adolescentes señalaron la falta de recursos y oportunidades con los que se encuentran y el rechazo al que se ven sometidos por parte de los nativos. Estas fueron las dos razones exógenas principales. El rechazo ha sido un tema contestado con anterioridad por otros adolescentes de nuestro país. En un estudio previo, los adolescentes indicaron que el rechazo era uno de los problemas fundamentales con los que se tenían que enfrentar los inmigrantes en nuestro país (Baigorri, Chaves y Fernández, 2004). Igualmente, adolescentes inmigrantes afincados en el sur de España señalaron el racismo como una de las primeras situaciones injustas con las

que tienen que convivir (Soriano, 2006). Estas citas sumadas vendrían a dar solidez a nuestros datos respecto al rechazo. Al mismo tiempo, desvelarían un clima de xenofobia latente, entre la población adolescente en general. El rechazo fue señalado en mayor medida por las adolescentes de 13-14 años del IES que por los adolescentes de 13-14 años de su misma escuela. Ellas, de la escuela concertada, también consideraron este aspecto más que sus congéneres de su misma edad.

Sin embargo, también hubo quien se fijó en aspectos endógenos, tales como la cultura, la naturaleza conflictiva y la posesión de ciertos vicios –como la concupiscencia– que ponen en tela de juicio la presunta honradez de los recién llegados. La concupiscencia fue un rasgo que atribuyeron a los inmigrantes más los adolescentes de 4º ESO que los de 2º ESO. Una idea que cuadra con la conclusión que alcanzan algunos adolescentes respecto a los hurtos que cometen los inmigrantes, los cuales responden al querer obtener dinero fácil (Soriano, 2006). De aquí se desprende un perfil hedonista marcado por la haraganería, avidez y fanfarronería.

En menor medida, se atendió a otras fuentes, como los medios de comunicación, la literatura científica o la propia experiencia personal. La conjetura, basada en la observación de evidencias –periodísticas o científicas– o el haber sido testigo o víctima de alguna agresión u encontronazo en el que participó algún foráneo, fue sostenida en mayor medida por las adolescentes de 4º ESO de los IES que por sus compañeros de 4º ESO de sus mismos centros.

Paralelamente, quienes se mostraron refractarios al posible incremento sugerido, confiaron en las buenas intenciones de este colectivo y comentaron que la calidad de infractor es independiente del origen nacional. Secundariamente, esgrimieron otras dos razones: la atribución basada en clichés y la imagen de chivo expiatorio extendida entre los nacionales; y la creencia de que el conflicto es algo inherente a cualquier relación humana. Esta última idea se evidenció más en la escuela pública que en la concertada. Y, la primera, más en la adolescencia tardía que en la adolescencia media, en la escuela pública.

Por otro lado, con el objetivo de profundizar acerca de la percepción de la inmigración y su repercusión en la esfera pública, se preguntó si una solución plausible para hacer frente a estos problemas sería reducir la inmigración.

Poco más de la mitad de los adolescentes consideró esta una solución apropiada. Un resultado que suaviza los hallazgos anteriores y que desprende una imagen mucho más tolerante y solidaria hacia los inmigrantes. Sin embargo, dista de ser exultante. Una imagen aparentemente comprensiva que converge con el sentimiento complaciente manifestado por los adolescentes extremeños hacia los inmigrantes (Baigorri, Chaves y Fernández, 2004; Calvo, 2012). Asimismo, nuestros datos se

aproximan a los hallados por Gozávez (1998) quien encontró que cerca de la mitad de los españoles estaba a favor de limitar la entrada de inmigrantes a España.

En torno a esta cuestión, descubrimos diferencias de acuerdo a la edad y el centro escolar. Las primeras se apreciaron dentro de la escuela pública. En concreto, los adolescentes más pequeños se mostraron más partidarios de reducir la inmigración que los mayores. En especial, los chicos. En cuanto al centro, los estudiantes de los Colegios consideraron en mayor medida que los de los IES que sería adecuado reducir la inmigración en pos de la armonía social. Una creencia que particularmente se impuso entre los adolescentes varones. Sobre todo, en la adolescencia tardía. Una diferencia que también se hizo patente entre las chicas durante este mismo periodo etario. De ahí que las diferencias entre ambos centros, en 4º ESO, sean mucho más acusadas.

Con todo, nuestros análisis no desprendieron diferencias en función del género; con lo cual, podemos concluir que tanto chicos como chicas tienen una idea bastante similar acerca de la reducción de la inmigración, la cual camina según el resultado general. Un hecho que se aleja de los resultados de otros trabajos que prueban que los adolescentes varones están más a favor de reducir la inmigración en su nación que las adolescentes (Maitles, 2010).

En este sentido, la disconformidad con la posibilidad de reducir la inmigración vino acompañada de múltiples razones. Las más frecuentes fueron: la conducta no depende de la nacionalidad; el escollo es la actitud racista de los nativos; el conflicto es inherente a cualquier relación humana; y el inmigrante es una persona con la posibilidad o el derecho de establecerse en cualquier lugar. Una idea, esta última, que se solaparía con el deber moral propuesto desde el cosmopolitismo que parte del reconocimiento de los derechos de los otros y el respeto universal de que cada persona persiga su propia felicidad (Vilafranca y Buxarrais, 2009). En un segundo nivel, se citaron otros argumentos: como el beneficio que reporta al país; la mejora de su adaptación; la cuestión es la imagen de chivo expiatorio imperante; y los problemas son ajenos a la inmigración. A este respecto, destacamos algunas de las diferencias más llamativas. Los estudiantes de los Colegios señalaron en mayor medida que los de los IES que había que mejorar la adaptación y que no había que limitar la inmigración porque los foráneos eran beneficiosos. En cambio, los estudiantes de los IES indicaron con mayor frecuencia que los de los Colegios que el inmigrante es una persona con derecho o posibilidad de desplazarse a cualquier lugar. Por su parte, el conflicto fue visto más por los alumnos varones de 4º ESO de los IES que por sus compañeros de 2º ESO de sus mismos centros. Igualmente, fueron las alumnas de 2º ESO de los IES las que apuntaron con mayor frecuencia esta idea que sus compañeros de 2º ESO de los IES.

Entre quienes apoyaron reducir la inmigración indicaron que los inmigrantes eran los autores de las conductas delictivas. En menor medida, vaticinaron que mejoraría el bienestar de los españoles y se reducirían las tensiones entre extranjeros y nativos. También apuntaron la necesidad de poner en marcha medidas de control y la homogeneización como la mejor vacuna que evita cualquier trastorno social. Algunas de estas ideas, como la primera y la cuarta, ya han sido recogidas en otras investigaciones, en las que los adolescentes asocian inmigración con delincuencia, ilegalidad y violencia y proponen ciertos criterios de selección para los venidos de fuera (Calvo, 2012). Exactamente, las medidas de control fueron apuntadas en mayor medida por los estudiantes de la escuela concertada que por los de la pública. Asimismo, esta disposición fue considerada, en el caso de los adolescentes varones, en la adolescencia tardía más que en la adolescencia media.

Estos datos –tomados en conjunto con los hallazgos anteriores– dejarían entrever una actitud un poco más amable hacia los inmigrantes a la que previamente habíamos adivinado. Pese a ello, estas concepciones, alejadas, en parte, de ciertos valores como la pluralidad y la diversidad, nos presentarían un adolescente alejado de aquella ética social que reclama ciudadanos con una mentalidad abierta y respetuosa hacia los otros –recién llegados a su entorno– con una identidad cultural, religiosa y étnica disimilar. Una postura que, en última instancia, podría ayudar a conseguir una convivencia pacífica y serena en la localidad.

En esta línea de ideas, algo más de dos quintos de la muestra sostuvieron que los autóctonos no se comportaban nada bien con los inmigrantes, conjugando, cerca de un quinto, una visión relativista. Esta reflejó una concepción fluctuante que osciló –de manera equidistante– entre la buena y la mala conducta a ambas partes por igual. Consecuentemente, solo un tercio de los adolescentes consideró que a los inmigrantes se les trataba adecuadamente en nuestro país.

Un resultado bastante preocupante, que incluso podría esconder la calidad y el tipo de conducta real que los adolescentes manifiestan hacia este colectivo en particular. En cualquier caso, es un dato del que se infiere la existencia de un clima xenofóbico latente en nuestra sociedad. Al menos, hasta los márgenes territoriales en los que se mueven nuestros adolescentes. Una conclusión que se ha podido extraer gracias a la visión de los adolescentes como espectadores sociales, pero también, gracias a su apreciación individual respecto a los límites de la inmigración y su percepción en relación a quiénes son, en realidad, los auténticos causantes de los males sociales de nuestra nación.

En concreto, los adolescentes han indicado que los nacionales rechazan y discriminan a los inmigrantes; que tienen una cantidad de prejuicios en torno a ellos; y que

dificultan abiertamente su integración en los espacios –laborales, públicos y educativos– en los que estos se mueven. La posesión de prejuicios fue un aspecto que, en la escuela pública, señalaron más los adolescentes en la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Sobre todo, las adolescentes de esta escuela.

Por otro lado, los adolescentes que consideraron que, sin ninguna duda se les trataba apropiadamente, esgrimieron que los españoles les aceptan, favorecen su integración, les permiten el acceso a nuestras fronteras y no olvidan los beneficios que reportan a la localidad. Irónicamente, incluso de algunas de las respuestas que contuvieron estas razones, se deducen posturas personales más cercanas a la discriminación y la intolerancia que al respeto y la inclusión. Por lo tanto, esta respuesta interpersonal positiva debe ser tratada con cautela, ya que, en algunos casos, sería falaz desde el punto de vista de la tolerancia. Principalmente, por velar intereses personales, valores e ideas que pondrían en entredicho aquellos principios éticos –como la tolerancia y la solidaridad– más cercanos a una filosofía intercultural.

Dicho esto, cabe puntualizar que la integración fue una acción que sostuvo más la adolescente del Colegio que el adolescente de su mismo centro como prueba de esta conducta benevolente. Asimismo, esta diferencia se repitió entre los alumnos varones de ambas escuelas, considerándola con mayor frecuencia los adolescentes varones de los IES que los de los Colegios.

Paralelamente, sobre este escenario migratorio, los adolescentes reflexionaron acerca de la nacionalidad.

La inmensa mayoría de los adolescentes, tanto en la adolescencia media como al inicio de la adolescencia tardía, concibió la nacionalidad como una forma jurídica modificable a través de un proceso burocrático de carácter legal. Los adolescentes más avanzados, incluso acompañaron este proceso adelantando algunos criterios necesarios para su consecución –como la temporalidad de la residencia o el disponer de trabajo y vivienda–, a la vez que vaticinaron ciertos privilegios jurídicos subsiguientes, como fue la posesión de determinados derechos constitucionales.

En menor medida, los adolescentes entendieron la nacionalidad como una entidad fija e inmodificable, o solo cambiable a través de un proceso voluntario e individual de asimilación cultural. Unos datos que coinciden con los hallazgos de otras investigaciones preliminares que revelan que la comprensión de la nacionalidad pasa de una noción estática e inmutable –ligada al país de nacimiento– hacia otras que se apoyan en la apropiación cultural y regulación legal (Carrington y Short, 2000; Hoyos, 2003; Hoyos y Del Barrio, 2006; Hoyos, Del Barrio y Corral, 2004). Por el contrario, nuestro estudio se aleja de otros trabajos que certifican que la única vía posible para

ser nacional es la adopción de las costumbres y estilos de vida propios de los nativos de una nación (Morán y Benedicto, 2003).

Asimismo, nuestros datos convergen con los de Hoyos (2003), Hoyos, Del Barrio y Corral (2004) y Hoyos y Del Barrio (2006) y quienes encuentran que la mayoría de los adolescentes, entre los 13 y 17 años, poseen una noción jurídica de la nacionalidad como entidad modificable.

En este sentido, encontramos diferencias significativas entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía en la concepción de la nacionalidad. Exactamente, los adolescentes que se encontraban al inicio de la adolescencia tardía exhibieron una representación legal mucho más sofisticada de la nacionalidad que aquellos estacionados aún en la adolescencia media. Precisamente, los primeros, en mayor medida que los segundos, incluyeron en su conceptualización tanto los criterios legales para su obtención como los beneficios jurídicos concomitantes a su adquisición.

Estudios anteriores documentan que los libros de texto de Historia abordan el proceso migratorio desde una amplia variedad de marcos, entre los que se encuentra la nacionalidad y la integración por medio de prácticas de aculturación (González, 2004). En este sentido, no es descabellado suponer que el contacto didáctico con estos materiales haya podido influir positivamente en esta concepción tan ilustrada acerca de la nacionalidad. Sobre todo, al inicio de la adolescencia tardía. Tal vez por haber estado expuestos, durante más tiempo, a este contenido social inserto en esa área curricular. También, por haber recibido más lecciones, en otras asignaturas adicionales, que hayan reforzado esta noción. Tal sería el caso de Educación para la ciudadanía. Aunque los datos recogidos en esta tesis doctoral no han informado de que se trate este tópico en esta área curricular, exploraciones anteriores han evidenciado que en algunos manuales de Educación cívica se relaciona el ejercicio de la ciudadanía con la nacionalidad (Rodríguez y García, 2012). Un dato que podría explicar las diferencias encontradas entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía.

Por otro lado, se encontraron diferencias significativas de acuerdo al género en la escuela pública en 4º ESO. Claramente, las adolescentes mostraron una concepción de la nacionalidad mucho más pobre en términos legales. Principalmente, porque sus interpretaciones, comparadas con las de los adolescentes, apenas incluyeron referencias a los requisitos legales y donaciones jurídicas sucesivas.

Teniendo en cuenta que no se han encontrado diferencias en virtud del centro escolar, podemos especular que el carácter propio de la institución escolar y sus integrantes no afecta al conocimiento social en relación a la nacionalidad.

Paralelamente, se analizó la concepción que los adolescentes mantenían en torno a la buena ciudadanía.

Nuestros resultados muestran una imagen del buen ciudadano que, lejos de ser unitaria, es multifacética y fluctuante, la cual tiene que ver más con el ámbito social y cívico que con el político. Tal es así, que las cualidades consideradas como más relevantes fueron, por este orden, el respeto a los demás, la obediencia a la ley, el cumplimiento de los deberes, la ayuda a los demás y el cuidado del medio ambiente. Otros atributos que se percibieron con una importancia meridiana fueron: el desempeño de una actividad profesional, la atención a la familia y el patriotismo. Prácticamente irrelevantes, por su menor frecuencia, fueron otras características personales, sociales y políticas, como la defensa de los derechos de los demás o la participación política en la comunidad, una peculiaridad que apenas fue citada.

De nuestros datos se desprende una representación de la buena ciudadanía que conjuga, casi equitativamente, elementos propios tanto de la ciudadanía convencional como de la ciudadanía vinculada al movimiento social. En efecto, los adolescentes dan una importancia casi similar a aspectos relativos a lo que sería la ciudadanía tradicional, como el cumplimiento de la ley, los deberes o el patriotismo, como a aquellos ligados al movimiento social, tales como el respeto, la ayuda, el cuidado del medio ambiente y la defensa de los derechos de los demás.

Unos datos que sugieren que los adolescentes aprueban tanto acciones propias de la ciudadanía convencional como del movimiento social, las cuales estiman como destacadas para el ejercicio de una buena ciudadanía.

Precisamente, nuestros resultados coinciden, casi totalmente, con otras investigaciones llevadas a cabo con adolescentes (Akar, 2007; Alazzi y Chiodo, 2008; Cabrera et al., 2005; Chiodo y Martin, 2005; Granizo, 2011; Injuve, 2014b; Jacott et al., 2008; Martin y Chiodo, 2007; Prior, 1999; Soriano, González y Osorio, 2005; Tupper, Capello y Seigny, 2010) y jóvenes (Sherrod, 2003) que dan cuenta de que los atributos definatorios pensados por participantes acerca de la buena ciudadanía tienen que ver, principalmente, con el respeto a los demás, el cumplimiento de la ley, la ayuda, y también, con el ejercicio de los deberes cívicos, el cuidado del medio ambiente y patriotismo.

Por el contrario, nuestros datos se desmarcan relativamente de los hallazgos encontrados por los autores de otros trabajos desarrollados con adolescentes (Dejaeghere y Hooghe, 2009; Ichilov y Nave, 1981; Morán y Benedicto, 2003; Rowe et al., 2012; Torney-Purta, 2001; Torney-Purta et al., 2001) con los que, solo y tangencialmente, se equiparan, por orden de importancia, en un único atributo: la obediencia a la ley. Estos estudios coinciden en que el cumplimiento normativo es la

característica que mejor define lo que es un buen ciudadano. Un rasgo que, sin embargo, para nuestros adolescentes ocupó una posición secundaria muy por detrás del respeto a los demás, cualidad que emergió como capital. Seguidamente, después de la obediencia legal, aparecieron otras cualidades como la lealtad, la defensa de los derechos de los demás, el interés en las cuestiones de la comunidad o informar a las autoridades institucionales sobre un crimen social –adjetivo, el primero, ligado al patriotismo en nuestro caso, que apenas fue mencionado, como el segundo, y los dos últimos, no considerados–. En otros casos, la obediencia fue acompañada de la ayuda y el desempeño de los deberes, aspectos más próximos, por su posición, a nuestra clasificación.

Con mucha más distancia, nuestros resultados se alejan de los hallazgos de otras exploraciones efectuadas con adolescentes (Amadeo et al., 2002; Schulz et al., 2010), jóvenes (Dynnenson, 1992) y profesores de Educación para la ciudadanía del Líbano, Singapur y el Reino Unido (Akar, 2012; Sim, Print y Merrit, 2004; Sáenz, 2007). El primer grupo de estudios evidenció que la inmensa mayoría de los adolescentes incluyó el voto y la participación en actividades en beneficio de la localidad entre las cualidades más señeras de la buena ciudadanía. El segundo grupo encontró que la habilidad para tomar decisiones acertadas y la preocupación por el bienestar de los otros fueron los dos atributos que los jóvenes más valoraron. Por último, los docentes presentaron una visión bastante heterogénea, y no siempre compartida, de la buena ciudadanía, la cual oscila, en algunos casos, desde la obediencia al Derecho, el desarrollo de la identidad nacional y la responsabilidad personal hacia las obligaciones –individualmente contraídas–, y en otros, desde la erudición y la competitividad para manejar la información hasta la participación activa en la sociedad. Todos estos elementos apenas fueron perceptibles en nuestra investigación o con otra orientación.

En general, nuestros datos indicarían que los adolescentes entienden la buena ciudadanía más como respeto y obediencia que como participación. Sobre todo, política. Un hecho que supone un apego hacia otros marcos sociales muy diferentes al político. Justamente, el concepto de buena ciudadanía manejado por nuestros adolescentes constataría que el compromiso cívico adquirido por la ciudadanía en la actualidad camina por otros senderos diferentes al tradicional. Las representaciones de los adolescentes informan que la implicación política apenas es valorada, un aspecto nada prometedor para el terreno de la democracia, pero, en cambio, sí son enfatizadas otras prácticas de intervención social como la ayuda, el cuidado del entorno y, en menor medida, la defensa de los derechos de los demás. Lógicamente, haber obtenido mayores índices en estos adyacentes cívicos, o incluso haber encontrado otras categorías vinculadas a la participación, hubiese resultado mucho



más esperanzador. Sobre todo, porque estos resultados afianzan nuestra impresión inicial acerca de la pasividad. No obstante, sería erróneo afirmar, a la luz de nuestros resultados, que, hoy en día, la ciudadanía no esté comprometida. Lo que sucede es que este compromiso tiene un enfoque que mira más hacia un cuerpo cívico que político. De ahí que nuestros datos sustenten la tesis del reemplazo propuesta por Dejaeghere y Hooghe (2009), quienes detectaron un desplazamiento en las formas de compromiso cívico de los adolescentes, los cuales apostaron por fórmulas cívicas, más que por las tradicionalmente políticas.

En este orden, las notas recabadas en nuestra investigación destaparon diferencias significativas en algunos de los atributos reseñados.

El primero de ellos fue el respeto, el cual fue considerado en mayor medida al inicio de la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Especialmente, en el caso de las alumnas. Sobre todo, en aquellas que estaban matriculadas en los Colegios.

Por el contrario, el cumplimiento de la ley fue una característica que se reconoció más en la adolescencia media que al inicio de la adolescencia tardía. Principalmente, entre los estudiantes de los IES. En este mismo centro la diferencia se repitió, en la misma dirección, en el caso de las alumnas. De igual modo, con el mismo patrón, esta diferencia se dio dentro del grupo compuesto solamente por las alumnas. Un resultado acorde con los hallazgos de otras investigaciones que documentan que, cuando los adolescentes hablan de la buena ciudadanía, señalan el cumplimiento de la ley más en la adolescencia media que en la adolescencia tardía (Alazzi y Chiodo, 2008; Chiodo y Martin, 2005; Martin y Chiodo, 2007). Sin embargo, este resultado dista de otros trabajos que evidencian una estabilidad, entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía, en relación a esta propiedad cívica (Rowe et al., 2012).

Inversamente, el cumplimiento de los deberes fue señalado más en adolescencia tardía que en la adolescencia media. Ahora bien, únicamente entre los alumnos varones.

Otra de las características que desveló diferencias significativas fue la ayuda. En concreto, en función del centro escolar. Los estudiantes del Colegio apuntaron con mayor frecuencia que los del IES la ayuda a los demás. Especialmente, en la adolescencia media, donde esta diferencia emergió con más fuerza. También en el caso de las alumnas, y más, entre aquellas que se encontraban en la adolescencia media.

Curiosamente, cuando los adolescentes discutieron acerca de los deberes de la ciudadanía, tanto en el estudio transversal como longitudinal, se apreciaron diferencias significativas idénticas entre ambas escuelas: la ayuda fue considerada en mayor medida por los estudiantes de la escuela concertada. Unos resultados que,

traídos a colación, vendrían a reforzar aún más este hallazgo a tenor de la procedencia escolar.

Estas diferencias entre ambas escuelas vendrían a subrayar el poder de la religión como un factor que estimula la filantropía entre los creyentes. En este caso, entre los adolescentes de la escuela concertada. Un dato que sustentaría los hallazgos de otras investigaciones que advierten que los adolescentes vinculados a la religión defienden más la solidaridad que aquellos otros que están apartados de ella (Tutiaux-Guillon, 2001). Asimismo, refrendaría los resultados de otros trabajos más recientes que constatan que los jóvenes y adolescentes que colaboran como voluntarios en su comunidad –ayudando a los demás– presentan altos índices de religiosidad (Marzana, Marta y Pozzi, 2012; Zaff, Malanchuk y Eccles, 2008).

Esta diferencia de acuerdo a la religión podría ser explicada por el contacto continuado que los estudiantes de los Colegios tienen con la fe y sus preceptos. Una doctrina que, de manera recurrente, enfatiza la caridad en sus libros sagrados. La caridad –entendida como el asilo, la asistencia a los pobres, el socorro a los hambrientos, la atención a los enfermos y afligidos o la donación de dinero– es un concepto trascendental en el cristianismo. Es más, la caridad es un tema que copa la mayoría de los relatos contenidos en los escritos bíblicos. Buen ejemplo de ello son los evangelios, los cuales mencionan, constantemente, la misericordia y la caridad a través de las parábolas –como la del buen samaritano– y las distintas obras que realizó Jesús hasta su muerte. Unos versículos que resaltan y, a la vez, ilustran esta virtud cristiana. Por ello, no es extraño concluir que un ambiente educativo de carácter religioso –donde intencionalmente se instruye a los estudiantes acerca de sus cánones y reglas– haya podido influir en su noción de ayuda como una característica fundamental de la buena ciudadanía *cristiana*.

En este sentido, nuestros datos conectan con los hallazgos de otras investigaciones, desarrolladas en nuestro país, que concluyen que los adolescentes y jóvenes que han estudiado en centros públicos informan de una carencia en educación solidaria, frente a aquellos que han estudiado en centros religiosos, que indican haber recibido una formación solidaria adecuada (Injuve, 2014a).

Asimismo, nuestros resultados concuerdan con los hallazgos de otras investigaciones que encuentran que los estudiantes de centros educativos donde la mayoría del alumnado proviene de familias de clase media señalan significativamente más la ayuda, como un rasgo de la buena ciudadanía, que los estudiantes que proceden de escuelas donde la mayor parte de las familias, son de clase trabajadora (Tupper, Capello y Sevigny, 2010).

Consecuentemente, la localización social emerge como otro factor potencial en la diligencia de procurar el bien a los demás. No olvidemos que los estudiantes de la escuela concertada, a diferencia de los de la pública, proceden de un medio social más rico en términos de *status* económico. Así, parece que la clase social tiene algo que decir acerca de cómo los adolescentes entran en la ciudadanía.

Una posible explicación, sin menoscabo de la anterior, puede ser que el disponer de menos recursos sea un claro limitante para practicar la solidaridad. Quizá, la posición social de los estudiantes de la escuela pública en general, y la de sus familias en particular, les impida ejercer la filantropía, justamente por eso, por no contar con los medios materiales y económicos que se presuponen como necesarios para llevar a efecto esta acción. De ahí que esta carencia física les condicione negativamente a no tener en mente esta virtud cívica. Precisamente, no disponer de tales medios es un claro y más que evidente limitante cuando hablamos de altruismo y filantropía. Por ello, tal vez no tengan tan presente la ayuda en sus definiciones de la buena ciudadanía. Probablemente, el vivir en un ambiente menos acomodado les haga verse más como receptores que emisores de ayuda –extrayéndose ellos mismos de lo que sería la esencia de la ciudadanía–, algo que reforzaría nuestra suposición acerca de su consideración menor.

Además, nuestros hallazgos también podrían ser explicados a partir de la dinámica parental desplegada en el núcleo familiar. Investigaciones anteriores avisan que los adolescentes que proceden de familias más educadas es más probable que, en sus hogares, escuchen a sus padres enfatizar la responsabilidad social, por medio de mensajes que acentúen la importancia de atender las necesidades de los demás (Flanagan et al., 2005).

Acordémonos de que los estudiantes de la escuela concertada proceden de hogares donde, en la inmensa mayoría de las ocasiones, alguno de los progenitores –si no los dos– tienen estudios superiores. De este modo, teniendo en cuenta los resultados anteriores, la ayuda sería doblemente recordada, tanto en la escuela como en el hogar, lo que haría que el adolescente de la escuela concertada tenga esta idea mucho más presente.

Sin embargo, nuestros apuntes se alejan de las notas recogidas por otros autores en sus exploraciones, en las que se verifica que los adolescentes –cuando imaginan la buena ciudadanía– mencionan con más frecuencia la ayuda en la adolescencia media que en la adolescencia tardía (Martin y Chiodo, 2007).

En suma, el contacto continuado con la religión, junto con la disposición de medios económicos y el consejo parental de ayudar a los demás, parecen ser las variables que

hayan empujado a los estudiantes del Colegio a considerar la ayuda como uno de los actos volitivos más representativos de la buena ciudadanía.

Por otro lado, el cuidado de la familia reveló diferencias con arreglo al género. En concreto, las adolescentes incluyeron, en mayor medida que los adolescentes, el cuidado de la familia dentro de los atributos distintivos de la buena ciudadanía. Una diferencia que se repitió en la adolescencia tardía. De manera similar, en el grupo de estudiantes de la escuela pública. Como en la categoría anterior –la ayuda–, la diferencia ligada al género, en relación a la familia, ya fue percibida previamente. Aunque con algún matiz, velar por la familia ya arrojó diferencias en la misma dirección cuando se discutió acerca de los deberes de la ciudadanía en el estudio inicial. Un resultado que resalta el valor de la familia, dentro de los márgenes de la ciudadanía, y que apoyaría la tesis de que las adolescentes están más impregnadas por este valor que los adolescentes. Un hecho ya constatado en otras publicaciones anteriores que indican que las adolescentes se inclinan más hacia este valor que los adolescentes (Herrera, 2007). Posiblemente, esto se deba a los efectos de una socialización diferenciada que haya propiciado la interiorización de unos papeles y funciones divergentes en consonancia con el género del participante. Presumiblemente, en el caso de las chicas, este ha podido vincularse al rol tradicional desempeñado por la mujer, el cual tiene que ver con su papel de madre y esposa. Una mujer, buena y abnegada, inscrita al ámbito privado y, por extensión, al núcleo familiar. Así, esta imagen, en el caso de las adolescentes, ha podido trascender estos márgenes, posicionando su papel en la esfera pública como ciudadana –madre y esposa– ejemplar.

El patriotismo fue otro de esos aspectos cívicos que arrojó diferencias significativas. En este caso, en función de la edad, el género y el centro escolar. Al igual que otros estudios que abordaron el sentido de la buena ciudadanía, este tópico ocupó una posición irrelevante (Dynnenson, 1992; Tupper, Capello y Sevigny, 2010). Exactamente, en la adolescencia tardía se manifestó un mayor patriotismo que en la adolescencia media. Sobre todo, en el caso de los alumnos varones. Igualmente, este se evidenció en mayor medida en los alumnos varones que en las alumnas. Especialmente, en la adolescencia tardía. Asimismo, este se hizo más patente en la escuela concertada que en la pública. Principalmente, en la adolescencia tardía y entre el grupo de alumnos varones. Este resultado –en función del centro– converge con los datos de otras indagaciones que dan cuenta de que ser patriota fue un rasgo que señalaron más los estudiantes de escuelas donde la mayoría de la población era de clase media que aquellos que procedían de escuelas donde el alumnado provenía de familias de clase trabajadora (Tupper, Capello y Sevigny, 2010).

Con todo, parece que el carácter patriótico –como distintivo de la buena ciudadanía–, medido por el apego a la comunidad y su cultura en general, más que por los símbolos nacionales –como el himno o la bandera– y sus instituciones –como la Corona–, fue un atributo mucho más prevalente en la adolescencia tardía, entre los chicos y dentro del Colegio.

Paralelamente, la defensa de los derechos de los demás fue una cualidad que, en la adolescencia tardía y dentro de la escuela concertada, fue citada por un cuarto de los adolescentes y por ninguna de las adolescentes.

Por otro lado, la participación política fue apuntada por menos de una décima parte de los adolescentes. Un dato que concuerda con los resultados de otras investigaciones que demuestran que –para adolescentes y jóvenes– esta es una cualidad incidental de la buena ciudadanía (Alazzi y Chiodo, 2008; Chiodo y Martin, 2005; Ichilov y Nave, 1981; Martin y Chiodo, 2007; Morán y Benedicto, 2003; Sherrod, 2003). Sin embargo, esta visión despolitizada de la buena ciudadanía se aleja, al mismo tiempo, de otros estudios que constatan que este es uno de los atributos fundamentales de la buena ciudadanía más nombrados por los adolescentes (Amadeo et al., 2002; Torney-Purta et al., 2001; Schulz et al., 2010).

En este sentido, es importante notar que esta ínfima atención a la cara política de la ciudadanía vendría reforzada por nuestros hallazgos anteriores relativos a la consideración de los deberes de la ciudadanía. Precisamente, en el estudio inicial, una proporción similar a la aquí encontrada citó el deber de participar en la arena política. En esta misma línea, y de una forma más llamativa, en el estudio longitudinal ninguno de los adolescentes, tanto en la adolescencia media como al inicio de la adolescencia tardía, mencionó el deber de participar en la esfera política. Unos hallazgos que vendrían a dar aún más firmeza a esta escasa preocupación por la política institucional.

La participación política fue otra característica que arrojó diferencias significativas en virtud de la edad. Una cualidad que no fue apuntada en la adolescencia media pero sí en la adolescencia tardía. Este cambio significativo, aunque mínimo, nos podría descubrir el aumento del interés político, entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía hacia las actividades cívicas propias de esta esfera. Hablamos del sufragio o la unión a un partido político. Un dato que, tomado aisladamente, contrastaría con los hallazgos de otras indagaciones que no encuentran cambios significativos, entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía, en la voluntad y el compromiso de participar en el terreno político (Cicognani et al., 2012; Eckstein, Noak y Gniewosz, 2012). No obstante, otros trabajos, efectuados con población adolescente y adulta, encuentran un repunte en el compromiso político

durante la transición a la adultez (Jover, 2001). Igualmente, otras publicaciones, llevadas a cabo con adolescentes y jóvenes, dan cuenta de un aumento del compromiso político entre los grupos de mayor edad (Megías et al., 2005).

En nuestro caso en concreto, esta inflexión positiva, entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía, puede ser acusada a la instrucción cívica. Precisamente, la participación política es uno de los tópicos que cubren buena parte de los manuales de Educación para la ciudadanía (Gómez y García, 2012; Gonzales et al., 2004). Ahora bien, aunque nuestros participantes no han hablado explícitamente acerca de la participación como un tema trabajado en la asignatura de Educación para la ciudadanía, este ha podido quedar oculto entre los deberes que les han enseñado.

Por último, el conocimiento de los derechos fue una característica que únicamente mentaron las adolescentes. Acaso, esta diferencia pueda ser atribuida a una mayor conciencia –como mujeres– de la situación de desventaja que el colectivo femenino acusa en múltiples parcelas de la sociedad, ya sea laboral –en cuanto al salario o la ocupación de puestos de responsabilidad– o institucional –como la representatividad política– que las haya hecho considerar el conocimiento de los derechos como una condición importante para poder defender esos derechos cuando son conculcados o no equiparados a los del colectivo masculino.

En este orden, la mayoría de los adolescentes indicó ejemplos concretos de personas que consideraban como modelos de buena ciudadanía. No obstante, los adolescentes de la escuela pública se mostraron mucho más escépticos a este respecto, indicando que no existían arquetipos perfectos en este sentido. Precisamente, esta desconfianza cívica humana se acentuó en la adolescencia media. También entre el grupo de las adolescentes. Sobre todo, al inicio de la adolescencia tardía.

En este nivel, las figuras que emergieron con más fuerza como referentes de buena ciudadanía fueron los miembros de la familia. Principalmente, los padres. Entre ambos, la madre ocupó el primer lugar. Un dato que evidenciaría el poder de los progenitores, especialmente el de la madre, en la adopción de la imagen cívica y, por extensión, en el ejercicio público de la buena ciudadanía. Un resultado en sintonía con los hallazgos de otras investigaciones que muestran que los padres son percibidos por los adolescentes como las principales figuras sociales con más poder de influencia en el desarrollo del significado personal de la ciudadanía y de conducta cívica (Prior, 1999). Tal vez el influjo parental –plasmado en su ascenso como ciudadano ejemplar– se deba no solo a su rol como educador cívico original más cercano y arraigado al adolescente que el que pudieran tener otros personajes sociales, sino también a ciertas particularidades conductuales, con un tono cívico, con sus descendientes que

les hagan estar aún más unidos a estos, promocionando un carácter omnipresente, incluso, cuando hablamos de ciudadanía. En concreto, cuando niños y adolescentes reflexionan acerca de la ayuda, aquí plasmada como una virtud de la buena ciudadanía, todos coinciden en señalar a los padres –en la adolescencia, sobre todo a la madre– como las personas que más ayuda les proporcionan (Jackson, 1971; Warwick, 2008). Lógicamente, unos padres benevolentes, que ayudan y que siempre están presentes, es de suponer que aparezcan con este calificativo cuando se les pone el apellido cívico.

Dentro del núcleo familiar, mención especial recibe la silueta de la abuela. Básicamente, por las diferencias que ha arrojado en relación al tipo de escuela. La abuela se ha proyectado como prototipo de buena ciudadanía entre los estudiantes de la escuela concertada, en mayor medida que entre los de la escuela pública. Sobre todo, en la adolescencia media. Igualmente, entre los adolescentes varones. Y, en especial, entre aquellos que se encuentran al inicio de la adolescencia tardía.

Un resultado muy interesante por las implicaciones cívicas que puede tener esta figura en el desarrollo de la conciencia y conducta ciudadana de los adolescentes. Así, dentro del contexto que gira como telón de fondo de la escuela concertada, la abuela parece ser una figura con una relativa importancia y, por tanto, con influjo sobre la conciencia y conducta ciudadana de sus nietos. Sobre todo, en la adolescencia media. Sin embargo, parece que su influencia tiene más impacto sobre los nietos que sobre las nietas; especialmente, al inicio de la adolescencia tardía.

Esta preponderancia en torno al núcleo familiar reforzaría una percepción de la ciudadanía mucho más privada y local que pública e institucional. Más próxima a lo inmediato y conocido que a aquello que puede ser interpretado por otro tipo de fuentes, ya sean divulgativas o informativas.

Secundariamente, aparecieron los amigos como desiderátum cívico. Estos fueron señalados significativamente más por los adolescentes varones de la escuela pública que por los de la escuela concertada. Un resultado que podría reflejar un mayor apego a los pares en el caso de los chicos que asisten a escuelas públicas.

A los amigos les siguió la percepción de uno mismo como modelo cívico. Una idea que fue más prevalente en la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Sobre todo, en la escuela pública, y, más claramente, entre los adolescentes varones. Esta mirada egocéntrica también descubrió diferencias en relación al centro escolar. La misma dominó entre los adolescentes varones de la escuela pública, al inicio de la adolescencia tardía, ya que ninguno de sus homólogos, de la escuela concertada, se vio a sí mismo como ejemplo cívico.

Después aparecieron diferentes personajes históricos –Gandhi, la Madre Teresa de Calcuta, Jesús y Nelson Mandela– como modelos cívicos. Precisamente, tres de estas figuras –Gandhi, la Madre Teresa de Calcuta y Nelson Mandela– tienen un protagonismo especial dentro los manuales de Educación para la ciudadanía en España (Escandell, Ceballos y Páramo, 2009). Un hecho que podría explicar el ligero incremento en las citas de la Madre Teresa de Calcuta y Nelson Mandela entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía. Dentro de este grupo, se encontraron diferencias significativas en función del centro escolar. Esta idea estuvo más presente entre los adolescentes varones de la escuela concertada que entre los de la pública.

Por último, con una frecuencia mucho menor, se pensó en diferentes miembros de la Iglesia católica, profesores y miembros del cuerpo político nacional e internacional.

Cuando menos llamativa, esta mínima alusión a los representantes del cuerpo político, cuando su finalidad principal es buscar el bien de la comunidad, puede deberse a un desencanto velado hacia la política y sus funcionarios. Una hipótesis nada descabellada si tenemos en cuenta los resultados de otras investigaciones que ilustran elevados índices de desconfianza hacia la política y las intenciones de los políticos entre la población (Aquín, Nucci y Acevedo, 2007; Araújo-Olivera et al., 2005; Boixader, 2005; Cabrera et al., 2005; Calderón, 2008; Flores, 2008; Frías, 2001; Megías et al., 2005; Sterck, 1983).

### 11.5. Educación para la ciudadanía

La inmensa mayoría de los adolescentes de 13-14 años, según los dos estudios efectuados, han oído hablar de Educación para la ciudadanía. Un área que, casi todos, han identificado con la asignatura que iban a cursar el próximo curso escolar. En este sentido, más de la mitad de los adolescentes de esta edad aseguró que se trataba de una asignatura obligatoria. No obstante, esta concepción acerca de su status, tanto en el primer estudio como en el segundo, fue mucho más prevalente entre los estudiantes de la escuela concertada que entre los de la pública. Estos, en mayor medida que los primeros, creyeron que era una asignatura optativa.

Asimismo, en ambos estudios, cuando los adolescentes de 13-14 años hablaron de esta asignatura, algo más de un tercio añadió elementos valorativos a su concepción. Algunos, propios; otros, rescatados de la opinión popular o de otros estudiantes y compañeros que ya la habían cursado. Las adolescentes, tanto en el estudio transversal como longitudinal, fueron las únicas que atendieron a su presunta eficacia. Si bien, en el segundo estudio, esta solo adquirió un sentido negativo,



afirmando su ineficacia. Una creencia que dominó entre los estudiantes de la escuela concertada en comparación con los estudiantes de la escuela pública, donde no se apreció esta idea. También, de acuerdo al estudio dos, en la escuela concertada primó la idea de que la educación cívica debía darse en casa. Quizá, esta percepción se deba a la presunta buena formación cívica que se da en los hogares de los adolescentes que asisten a este tipo de escuelas. Precisamente, estudios anteriores demuestran que los profesores de las escuelas privadas están significativamente más satisfechos que los profesores de escuelas públicas acerca de la formación cívica que los padres proporcionan a sus hijos en el hogar (Casas et al., 2005). Por el contrario, según este último estudio, los estudiantes de la escuela pública creen, en mayor medida que los estudiantes de la escuela concertada, que esta asignatura tiene un buen fin. No obstante, según el estudio transversal, evidencian, en mayor medida que los estudiantes de la escuela concertada, la displicencia que esta asignatura genera.

Igualmente, alrededor de una décima parte de los adolescentes, en ambas exploraciones, tuvo presente la polémica que esta asignatura había generado entre la población española.

En esta línea de ideas, la mayoría de los adolescentes de 13-14 años, tanto en el estudio inicial como posterior, consideró que Educación para la ciudadanía le iba a enseñar a ser un buen ciudadano, conocer las reglas de urbanidad, adquirir actitudes y valores y obtener conocimiento sobre diferentes temas jurídicos y políticos. En menor medida, se habló de otras finalidades, como la participación, la promoción del conocimiento social y la religión. Curiosamente, esta percepción acerca de los objetivos de aprendizaje, como el conocimiento cívico-político, el desarrollo de actitudes, valores y conductas cívicas y el impulso de la participación, confluye con los propósitos pedagógicos sobre los cuales esta área curricular se articula en la realidad (Eurydice, 2005, 2012). Una representación, acerca de su desarrollo curricular, que, al mismo tiempo, coincidiría con la imagen que tiene el profesorado universitario acerca de sus finalidades, las cuales, a su juicio, giran en torno a la alfabetización política y la participación cívica (Estellés, 2013).

A este respecto, según el estudio transversal, las adolescentes esperan, en mayor medida que los adolescentes varones, que en esta asignatura se instruya sobre cuestiones jurídicas y políticas. Una suposición que, de acuerdo a este mismo estudio, fue más prevalente entre los estudiantes de la escuela pública que entre los de la concertada. Sin embargo, en ambas indagaciones se descubrió que los estudiantes de la escuela concertada opinan, en mayor medida que los de la escuela pública, que esta asignatura va a dotar al alumnado de actitudes y valores.

Esta imagen atinada que tiene la mayoría de los adolescentes acerca de la asignatura coincide con el conocimiento generalizado que sobre la misma poseen otros miembros de la comunidad educativa (Argibay et al., 2011; González, 2009a). Sin embargo, estos datos se alejan de los resultados de otros estudios que documentan que la mayoría de los estudiantes ignoran la existencia de la Educación para la ciudadanía en sus escuelas (Omo-Ojugo, Ibhafidom y Otote, 2009). Igualmente, nuestros hallazgos se distancian de otras investigaciones que señalan que los futuros docentes de Educación Secundaria –del área de Sociales– apenas tienen idea alguna de esta área curricular (Blanco, 2007).

Ubicándonos en un segundo nivel, cuando los adolescentes valoran la utilidad de esta asignatura, observamos que, tanto en el estudio inicial como en el final, la mayoría de ellos hace una estimación positiva acerca de su utilidad. Un dato que concuerda con los hallazgos de otras investigaciones que ratifican esta misma impresión entre parte del alumnado (Meana, 2008). No obstante, ambos estudios constatan un descenso, entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía, en la percepción respecto a su utilidad. Especialmente, en la escuela concertada. Un hecho que evidenciaría que la experiencia de cursar la asignatura influye negativamente en relación a su utilidad.

Además, el estudio transversal reveló diferencias entre ambas escuelas. Precisamente, los estudiantes de la escuela pública apreciaron, en mayor medida que los de la concertada, la utilidad de esta área curricular. Esta imagen acerca de su inutilidad – presente entre los estudiantes de la escuela concertada– casa con los resultados de otras indagaciones que señalan que los miembros de la comunidad educativa que pertenecen a alguna asociación cristiana estiman que se trata de una asignatura de muy poca utilidad (Argibay et al., 2011).

Los adolescentes, en ambos estudios, señalaron entre los motivos de su inutilidad el conocimiento previo de los temas trabajados, la naturaleza inconvencional de la persona y la metodología implementada en el aula.

En concreto, la alusión al conocimiento previo de los temas que abarca esta área enlazaría con los hallazgos de otras investigaciones que documentan que los contenidos cubiertos por esta asignatura ya eran tratados en otras áreas curriculares (Argibay et al., 2011). También, con aquellas que revelan que los profesores de Educación para la ciudadanía encuentran los contenidos de la materia poco útiles, al no lograr captar la atención de su alumnado (Sáenz, 2007). Tal vez, como apuntan nuestros datos, porque ya son consabidos.

En este sentido, de acuerdo al estudio longitudinal, los adolescentes al inicio de la adolescencia tardía consideraron, en mayor medida que en la adolescencia media, el

conocimiento previo de los temas tratados. Además, al inicio de la adolescencia tardía, esta percepción fue mucho más prevalente entre los adolescentes varones que entre las adolescentes. En relación a la imposibilidad de cambiar la conducta de la persona, esta fue una creencia que, en la escuela concertada, exhibieron en mayor medida las chicas en la adolescencia media que al inicio de la adolescencia tardía y que sus compañeros de su misma edad, según el estudio inicial.

Los adolescentes que opinaron que la asignatura de Educación para la ciudadanía era una materia útil, tanto en el primer estudio como en el segundo, sustentaron su parecer, básicamente, a partir de tres argumentos. Estos atendieron a la contribución de la asignatura a la formación de la buena ciudadanía, la mejora de la convivencia y la adquisición de conocimiento. Adicionalmente, se nombró el desarrollo de procesos cognitivos y de competencias instrumentales.

La promoción de la buena ciudadanía fue un aspecto en el que, según el estudio uno y dos, se fijaron más los adolescentes en la adolescencia media que al inicio de la adolescencia tardía. No obstante, la adquisición de conocimiento y el impulso de los procesos cognitivos fueron dos aspectos que apuntaron más los adolescentes al inicio de la adolescencia tardía –esto es, después de haber cursado la asignatura– que en la adolescencia media, según el estudio preliminar. De igual modo, el longitudinal informó de un incremento notable en este último aspecto entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía.

Asimismo, las adolescentes –según el estudio longitudinal– apuntaron en mayor medida que los adolescentes el conocimiento adquirido como una razón de su utilidad, y dentro de la escuela concertada –según el estudio transversal–, la promoción de la buena ciudadanía en esta misma dirección.

Además, los estudiantes de la escuela concertada refrendaron la utilidad de la asignatura, en mayor medida que los estudiantes de la escuela pública, mediante dos razones: la promoción de la buena ciudadanía y la mejora de la convivencia, según el estudio transversal. Esta última razón también mostró una tendencia similar en el estudio longitudinal, aunque meramente en la adolescencia media.

En este orden de cosas, la mayoría de los adolescentes que cursaron la asignatura, tanto en el estudio uno como en el dos, informó que esta se había desarrollado siguiendo una práctica pedagógica democrática. Un método basado en la participación del alumnado, el debate y la discusión. No obstante, otros estilos didácticos convivieron en el aula. El primero tenía que ver con una pedagogía tradicional, fundamentada en la clase magistral. El segundo, marcado por la desatención hacia el proceso de instrucción, donde –bajo la fórmula de *Laissez-faire*– el profesor dio

absoluta libertad al alumnado para que pudiese hacer en clase lo que quisiese, estuviese relacionado con la ciudadanía o no.

Esta primacía del estilo democrático frente a otros métodos didácticos coincide con los hallazgos de otras indagaciones preliminares que dan cuenta del clima abierto y participativo que experimentan los alumnos en clase, donde el debate, la expresión de ideas y el trabajo en equipo son prácticas habituales (Do Patrocínio, 2010; González, 2009a, 2009b, 2012; Hahn, 1999; Killeavy y Clarke, 2002; Lawson y Edmons, 2001; Leenders, Veugelers, De Kat, 2008; Martí, 2008; Martín, 2008; Martín y Chiodo, 2007; Meana, 2008; Oulton et al., 2004; Peterson y Knowles, 2009; Sáenz, 2007). Igualmente, se aproxima a otras exploraciones que evidencian que ciertos profesores de Educación para la ciudadanía siguen una pedagogía activa (Evans, 2006; Sim, Print y Merrit, 2004). En cambio, se aleja de otros trabajos que documentan que en las clases se sigue una metodología tradicional donde apenas hay espacio para el debate y la discusión (Akar, 2007; Araújo-Olivera et al., 2005; Kahne et al., 2000; Losito y Mintrop, 2001; Martens y Gainous, 2013; Prior, 1999).

Es posible que esta prevalencia del estilo democrático frente a los otros dos estilos didácticos se deba, en parte, al contenido y las indicaciones metodológicas anotadas en los libros de texto de Educación para la ciudadanía. Estudios previos reflejan que los libros de texto incitan al uso de métodos que promueven el debate, la reflexión y la participación (Gómez y García, 2012; Llorent, 2008). Un reconocimiento que también se aprecia en ciertos programas oficiales (Luna, 2007). Una pauta que ha podido ser tenida en cuenta por los docentes a la hora de dirigir sus lecciones y, por eso, haya primado este enfoque didáctico en clase.

No obstante, se encontraron diferencias significativas, en relación a la metodología, entre ambos tipos de escuelas. Estas diferencias se detectaron tanto en el estudio inicial como en el final. Mientras que en la escuela concertada el método que imperó fue el de corte democrático, en la escuela pública tuvo más presencia el tradicional y el de *Laissez-faire*. Concretamente, otros autores ya detectaron una praxis similar en algunas escuelas, vinculada con el *Laissez-faire*, donde se permitía a los alumnos hacer los deberes de otras asignaturas en esa hora, o bien usarla como hora libre o para realizar otra asignatura del programa oficial (Akar, 2012).

En este sentido, pensamos que el uso de diferentes métodos didácticos, por parte del profesorado de Educación para la ciudadanía, ha podido verse motivado por tres factores. El primero, se refiere a sus concepciones individuales sobre la ciudadanía. Es posible que la representación que tienen acerca de la ciudadanía haya podido mediar en el uso de un método pedagógico en detrimento de otro. Estudios previos documentan que los docentes que mantienen una concepción más activa de la

ciudadanía apuestan por una educación que anima al debate y la participación (Akar, 2012; Estellés, 2013; Sim, Print y Merrit, 2004). El segundo se refiere a su cultura particular acerca de dónde se debe educar. Es probable que una idea contraria a la educación cívica en la escuela haya conducido a algunos docentes, responsables de la asignatura, a permanecer impertérritos frente a ella. Un estudio anterior ya recogió que esta asignatura se había recibido en algunos centros con indiferencia y escepticismo (Argibay et al., 2011). Si a esto le sumamos la imposición por parte del equipo directivo o departamento de impartirla, tenemos el caldo de cultivo propicio para la emergencia de una didáctica de *Laissez-faire*. Precisamente, algunas indagaciones precedentes advirtieron de que varios docentes de Educación para la ciudadanía –tanto en España como en otros países– impartían la asignatura por decisión de la propia institución y no por su elección (Do Patrocínio, 2010; González, 2009a; Parceró, 2009; Sáenz, 2007). El tercero se refiere a una presunta formación deficitaria en cuanto a contenido cívico y planteamientos metodológicos. Algo que ha podido conducir al docente a seguir muy de cerca el libro de texto y, por ende, aplicar la lección magistral en sus clases. También, es posible que esta incapacidad autopercebida le haya llevado a dar absoluta libertad al alumnado para hacer otro tipo de actividades –alejadas de lo cívico– en clase. Una hipótesis que cobra fuerza si tenemos en cuenta que tanto profesores de Educación para la ciudadanía como futuros docentes de secundaria reconocen, abiertamente, que apenas han recibido formación sobre ciudadanía y que necesitan preparación adicional acerca de sus contenidos y varias estrategias didácticas (Akar, 2012; Argibay et al., 2011; Blanco, 2007; Canal y Sant, 2012; Labraña y Lamilla, 2009; Losito y Mintrop, 2001; Parceró, 2009; Prior, 1999).

Por otro lado, la mayoría de los adolescentes que cursaron la asignatura de Educación para la ciudadanía, tanto en el primer estudio como en el segundo, indicó que la realización de trabajos escritos fue el instrumento principal de evaluación. Secundariamente, se utilizó el examen escrito tradicional, el cual, en algunos casos, se conjugó con la redacción de trabajos y, en otros, se tomó en solitario para extraer la nota del estudiante al final de la evaluación. Estos datos se aproximarían a los hallazgos de otros trabajos que revelan que los profesores de Educación para la ciudadanía en España se sirven de los exámenes y los trabajos para calificar trimestralmente a su alumnado (Do Patrocínio, 2010). No obstante, esta prevalencia de la fórmula escrita frente a la pruebas de suficiencia se acerca más a los resultados de otras indagaciones que prueban que los ensayos son la forma más frecuente de evaluación (Evans, 2006; Losito y Mintrop, 2001). Un dato que reflejaría la conciencia del profesorado por desarrollar una evaluación coherente con el estilo didáctico desarrollado en clase. Sobre todo, si tenemos en cuenta que la práctica pedagógica más cercana a la participación activa fue la que primó. Sin embargo, nuestros

resultados se alejan de los hallazgos de otras investigaciones que señalan que los proyectos en grupo son la herramienta básica de evaluación (González, 2009a, 2012). Una estrategia que ninguno de nuestros participantes citó.

En esta línea de ideas, ambos estudios constataron que en la escuela concertada se empleó, en mayor medida que en la pública, el uso exclusivo de trabajos escritos como mecanismo de evaluación, y donde el examen escrito apenas se contempló. Una modalidad que, únicamente, se evidenció en el estudio transversal –en conjunción con el trabajo– y de la que solo informó algo menos de una décima parte de su alumnado. En cambio, el examen escrito estuvo siempre presente en la escuela pública; bien en solitario, bien en comunión con los trabajos.

En general, se han abordado –en clase– temas de diferente naturaleza, tanto jurídicos como políticos, culturales, éticos e intrapersonales. En menor medida, económicos, históricos y relacionados con la salud. Ambos estudios coinciden en señalar que los tópicos de carácter interpersonal, jurídico y ético son los que más peso han tenido. Según el estudio inicial, se han cubierto temas de carácter jurídico y cultural en mayor medida en la escuela pública que en la concertada. En cambio, de acuerdo al estudio posterior, en la escuela concertada se trabajaron, en mayor medida que en la pública, temas de cariz político.

En concreto, de acuerdo a los dos estudios, los temas que con más intensidad se han tratado han sido: los derechos, los deberes, las leyes, la discriminación, la tolerancia, las reglas de urbanidad, la buena ciudadanía y los valores. Unos datos que se aproximan a los hallazgos de otras investigaciones que certifican que estos mismos temas, así como otros que han citado nuestros adolescentes, son los que se trabajan en la mayor parte de las aulas de Educación para la ciudadanía (Evans, 2006; González, 2009a, 2009b; Losito y Mintrop, 2001; Martín, 2008; Meana, 2008; Schulz et al., 2010). Es posible que la prevalencia de ciertos temas sobre otros, se deba a la importancia que los docentes concedan a ciertos tópicos. Una explicación plausible si tenemos en cuenta que tanto la mayoría de los futuros docentes, como de los profesores de Educación para la ciudadanía en ejercicio, considera el tratamiento en clase de los derechos y deberes cívicos uno de los bloques de contenido más significativos (Blanco, 2007; Schulz et al., 2010). Igualmente, los derechos es uno de los tópicos que más se subraya en los libros de texto de Educación para la ciudadanía en España (Escandell, Ceballos y Páramo, 2009). Algo que reforzaría su primacía frente a otros temas.

En ilación con lo anterior, es preciso puntualizar que en la escuela pública, según el estudio transversal, se abordó, en mayor medida que en la escuela concertada, el estudio de los derechos y los deberes y, según el estudio longitudinal, la revisión de

personajes históricos. Sin embargo, en la escuela concertada se cubrió, en mayor medida que en la pública, el estudio de los valores políticos y la ingesta de sustancias, según el estudio transversal, y las leyes, las reglas de urbanidad y la estructura política, según el estudio longitudinal.

En este orden de ideas, es importante notar la escasa atención que se ha prestado en clase al tratamiento de temas controvertidos. Aunque se han trabajado ciertas cuestiones sensibles, como el aborto, la eutanasia, la ingesta de sustancias, la religión o la orientación sexual, otras muchas cuestiones han quedado silenciadas. Nos referimos, por ejemplo, al matrimonio entre las personas del mismo sexo, la clonación humana, la tauromaquia, el sida o los distintos modelos de familia. Estos datos convergen con los hallazgos de otras investigaciones anteriores que prueban que apenas se discuten cuestiones controvertidas en clase (Akar, 2012; Gómez, 2007a; Ho, 2010; Torney-Purta, 2002b). No obstante, nuestros resultados se alejan de otros trabajos que certifican que los profesores enseñan cuestiones controvertidas con una elevada frecuencia (Hahn, 1999; Oulton et al., 2004).

Tal vez, esta elusión se deba a la falta de confianza personal para dirigir, de una manera adecuada, el tratamiento de ciertos tópicos polémicos y sobre los cuales no hay consenso. En este sentido, estudios previos demuestran que solo una décima parte del profesorado de secundaria se siente muy bien preparado para enseñar cuestiones controvertidas (Oulton et al., 2004). También es posible que esta desatención nazca de su propio sistema de creencias acerca de la conveniencia de su comunicación en la escuela. Precisamente, otros trabajos informan que varios docentes consideran que la discusión de algunos temas controvertidos debe hacerse exclusivamente en el hogar (Estellés, 2013). Una concepción que, presumiblemente, ha podido estar presente en algunos docentes y, junto con una posible deficitaria formación, les haya llevado a evitar el tratamiento de ciertos temas polémicos o, en su defecto, hacer un desarrollo rápido y superficial sobre estos, como se infiere de nuestros hallazgos.

Por otro lado, basándonos en los dos estudios implementados en este trabajo, advertimos que cerca de la mitad de los adolescentes –que recibieron formación cívica– indicó que les había gustado la asignatura de Educación para la ciudadanía. Básicamente, por su metodología participativa y el aprendizaje conseguido. También, por su facilidad. Un motivo que en el estudio final emergió con más fuerza que en el inicial. Igualmente, se tuvieron en cuenta otras razones, entre ellas, el contenido de los temas y la metodología de *Laissez-faire*. En este sentido, pudimos observar, de acuerdo al estudio inicial, que, mientras que para los estudiantes de la escuela pública, el gusto por la asignatura descansaba, en mayor medida que para los estudiantes de la escuela concertada, en el aprendizaje, para estos, a diferencia de los

primeros, venía de la metodología de *Laissez-faire*. Unos resultados que nos permiten afirmar que, aunque, en general, la metodología participativa parece ser un elemento clave para lograr la satisfacción sobre la misma, en el caso de los estudiantes de la escuela concertada, no llega a ser una razón lo suficientemente importante. Un dato que, tomado en conjunto, ratificaría, en parte, la tesis propuesta por otros autores de que una metodología participativa es una garantía de éxito en la puesta en marcha de la Educación para la ciudadanía (Corts, 2009; Eurydice, 2005, 2012; García-Roca, 2007; Gómez, 2007b; Osler y Starkey, 2004). Igualmente, la mención acerca de su facilidad confirma la profecía autocumplida esgrimida por muchos profesionales de la Educación y profesores de Educación Secundaria de que Educación para la ciudadanía se convertiría en una “*maría*” (Argibay et al., 2011; Blanco, 2007; Escandell, Ceballos y Páramo, 2009; Pérez y Vera, 2009).

A colación con lo anterior, el desagrado por la asignatura vino motivado por la metodología –que desatendió la participación– y el conocimiento previo de los temas cubiertos. Secundariamente, se aludió al tedio o aburrimiento generado y su carácter adoctrinador. A este respecto, el conocimiento previo, según el estudio transversal, fue señalado en mayor medida por las adolescentes que por los adolescentes varones de la escuela pública. Una idea que, también, fue más prevalente entre los alumnos varones de la escuela concertada que entre sus homólogos de la escuela pública. Asimismo, de acuerdo a este primer estudio, el presunto carácter adoctrinador se hizo significativamente más patente entre los estudiantes de la escuela concertada que entre los de la pública como base de este disgusto. Además, de acuerdo al estudio dos, la metodología fue reconocida en mayor medida por las chicas que por los chicos como una razón de esta insatisfacción.

En esta línea de ideas, más de la mitad de los adolescentes, al inicio de la adolescencia tardía –esto es, después de cursar la asignatura de Educación para la ciudadanía–, consideró pertinente su carácter prescriptivo, según el estudio dos. Un dato que trasluce la predilección del alumnado por la fórmula que, en ese momento, gozaba esta materia curricular. Precisamente, esta inclinación individual hacia el *statu quo* institucional enlaza con los hallazgos de otros trabajos que ilustran que los profesores asienten el lugar que ocupa –en realidad– la educación cívica en su comunidad, cuando se les pregunta acerca de cómo esta se debería enseñar (Losito y Mintrop, 2001).

Los adolescentes que refrendaron la idoneidad de su carácter obligatorio indicaron que era una materia que promovía el aprendizaje. Adicionalmente, esta tesis se justificó en la viabilidad de su tratamiento y, en menor medida, en su facilidad. Los adolescentes que estimaron que debía cambiar de status, y pasar a ser una asignatura optativa, apoyaron su decisión, básicamente, en cuatro argumentos: la educación debía darse



en casa, su baja utilidad, la polémica suscitada y el conocimiento previo de los temas trabajados. En este sentido, las adolescentes, en mayor medida que los adolescentes, justificaron esta modalidad basándose en el conocimiento de los temas tratados. Igualmente, los estudiantes de la escuela concertada se fijaron más en la polémica generada que los estudiantes de la pública como una razón para que la asignatura cambiase a una forma curricular optativa.

Paralelamente, cuando pedimos a los adolescentes que nos informen acerca de la situación de la Educación para la ciudadanía en otros países, observamos cómo, en ambos estudios, sus concepciones oscilan desde la ignorancia hasta la creencia de que es una asignatura exclusiva de España, o bien, compartida por los sistemas educativos de otras naciones.

En este sentido, ambos estudios mostraron que algo menos de la mitad de los adolescentes estimó que Educación para la ciudadanía se impartía en otros Estados, creyendo, algo menos de un tercio, que era una asignatura propia de España, y el resto, que afirmó no saber cuál era su situación en el panorama educativo internacional. Precisamente, este conocimiento superficial, acerca de su desarrollo curricular internacional, se aproximaría a los hallazgos de otros autores que dan cuenta de que la mayoría de los docentes de Educación para la ciudadanía afirma no saber cuál es el estado de esta asignatura en otros países (Do Patrocínio, 2010).

En relación a este aspecto, en el estudio transversal se descubrió que los adolescentes, en la adolescencia media, curiosamente, eran más conscientes de la posición de la asignatura en los programas educativos de otras naciones que los adolescentes que habían entrado en la adolescencia tardía. No obstante, esta representación se mantuvo estable, según el estudio dos, donde no se apreciaron diferencias significativas en su conocimiento en virtud de la edad. Además, en el primer estudio, se observó que los adolescentes varones exhibieron un conocimiento más certero que las adolescentes acerca de su emplazamiento en los currículums internacionales. Sobre todo, en la adolescencia media. En general, tanto en el estudio inicial como en el longitudinal, se mencionaron países de Europa, como Francia, Alemania, Reino Unido e Italia.

Asimismo, se pidió a los adolescentes que valorasen dónde debía educarse la ciudadanía, si en la escuela o en el núcleo familiar. En ambos estudios, la opinión los adolescentes, tanto en la adolescencia media como al inicio de la adolescencia tardía, se encontró dividida, de manera casi equitativa, entre las opciones que se contemplaron: solo en la escuela, únicamente en el hogar, o tanto en la escuela como en el hogar.

A este respecto, el estudio transversal descubrió que, en el caso de los adolescentes varones, en la adolescencia media se apostó, en mayor medida que al inicio de la adolescencia tardía, por una educación compartida entre la escuela y el hogar. Una modalidad que, al inicio de la adolescencia tardía, perdió peso a favor de una educación cívica reducida al hogar. Sobre todo, entre los adolescentes varones de la escuela concertada.

Además, ambos estudios detectaron diferencias en función del centro escolar al inicio de la adolescencia tardía. Sin embargo, el primer estudio también destapó diferencias en la muestra general sin tener en cuenta la edad. En los dos casos, en la misma dirección. Concretamente, los estudiantes de la escuela concertada, al inicio de la adolescencia tardía –según ambos estudios–, indicaron, en mayor medida que los estudiantes de la escuela pública, que la formación cívica debía circunscribirse al ámbito familiar, en tanto que los segundos consideraron, en mayor medida que los primeros, que esta debía impartirse dentro de la institución escolar. Unas diferencias entre centros que, como apuntamos anteriormente, pueden deberse a la calidad de la formación cívica que se evidencia en los hogares de los estudiantes que asisten a centros privados en comparación con aquellos matriculados en centros públicos (Casas et al., 2005).

Los adolescentes que se inclinaron por una educación cívica en el hogar hablaron, principalmente, de que la familia es la única institución que tiene potestad para educar, que la asignatura *per se* es una pérdida de tiempo y que resta tiempo a otras áreas curriculares más importantes. En concreto, tanto en el estudio uno como en el estudio dos, la idea de la familia como una autoridad para educar en materia de ciudadanía fue mucho más prevalente en la escuela concertada que en la pública, aunque con un pequeño matiz: en el primer estudio, se notó en el caso de las adolescentes; y en el segundo, en la adolescencia media en la muestra general. Del mismo modo, la creencia de que la materia resta tiempo a otras áreas dominó entre los estudiantes de la escuela concertada, según el estudio dos. Por último, la visión de que la asignatura es una pérdida de tiempo se intensificó en la escuela pública, entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía, solo en el caso de las adolescentes, según el estudio transversal. Además, según el estudio longitudinal, en la adolescencia media, esta razón fue señalada más por las adolescentes de 13-14 años que por los adolescentes varones de su misma edad.

Los adolescentes que prefirieron que la Educación para la ciudadanía se diese en la institución escolar, aludieron varias razones para justificar su posición, siendo las tres más citadas en ambos estudios las siguientes: el aprendizaje alcanzado; la función compensatoria que ejerce la escuela cuando la familia descuida la educación cívica –

por inapetencia o falta de formación-; y la relevancia que tiene la ciudadanía para la formación individual.

El aprendizaje fue un motivo con el que argumentaron su posición más los adolescentes que habían entrado en la adolescencia tardía que aquellos que se encontraban en la adolescencia media, dentro de la escuela pública, según el estudio transversal. Este mismo estudio descubrió que, entre los adolescentes de la escuela concertada que defendieron una educación cívica en la escuela, la función compensatoria fue señalada más en la adolescencia media que al inicio de la adolescencia tardía, donde ninguno de los adolescentes de esta escuela la mencionó. Además, de acuerdo con el estudio longitudinal, la relevancia de la ciudadanía fue citada más por las adolescentes que por los adolescentes.

Los adolescentes que estimaron que la Educación para la ciudadanía debía darse tanto en casa como en la escuela apuntaron varios argumentos. Fundamentalmente, según el primer estudio y el segundo, el aprendizaje que se puede adquirir, la función compensatoria que ejerce la escuela y la idea de que la educación cívica es una tarea compartida. También, se mentó que en la escuela se puede dar una formación más rigurosa que en el hogar y que esta formación se llevase a cabo –en la escuela–, pero de una manera transversal. Es preciso puntualizar que este último aspecto solo fue notado en el estudio inicial. Curiosamente, esta fórmula curricular coincide con la visión de algunos docentes y miembros de la comunidad educativa acerca de cómo se debe enseñar la ciudadanía en las escuelas (Argibay et al., 2011; Blanco, 2007; Do Patrocinio, 2010; Labraña y Lamilla, 2009). En este sentido, se observó que esta modalidad de enseñanza fue apreciada más por los adolescentes al inicio de la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Dentro de la escuela pública, esta condición la señalaron más las adolescentes que los adolescentes. De igual modo, fue considerada más por los adolescentes varones de la escuela concertada que por sus homólogos de la escuela pública.

En relación a la función compensatoria, esta fue nombrada, según el estudio transversal, en mayor medida por los adolescentes varones en la adolescencia media que por sus compañeros varones al inicio de la adolescencia tardía, dentro de la escuela pública. Asimismo, la idea de que la educación es una función compartida entre ambas instituciones fue mentada en mayor medida por los estudiantes de la escuela concertada que por los de la pública, de acuerdo al estudio transversal. En cuanto a la rigurosidad, el estudio longitudinal desveló que, en la adolescencia media, las adolescentes de 13-14 años citaron más este argumento que los adolescentes varones de su misma edad.

Finalmente, los adolescentes, en ambos estudios, reflexionaron acerca del perfil del profesor de Educación para la ciudadanía ideal. Los adolescentes, cuando fotografiaron al profesor de Educación para la ciudadanía, se fijaron tanto en aspectos personales como en características propias de su ejercicio profesional y de su acción pública al margen de la institución escolar.

En general, la inmensa mayoría de los adolescentes, tanto en el estudio transversal como en el longitudinal, otorgó casi la misma relevancia a los componentes – personales, docentes y éticos– que configuran la silueta del docente. No obstante, según el estudio transversal, el aspecto más público, de carácter ético, fue mucho más prevalente en la adolescencia media que al inicio de la adolescencia tardía.

En cuanto a los aspectos personales, tres atributos emergieron con fuerza en ambos estudios. Estos fueron: la ausencia de prejuicios, ser respetuoso y ser comprensivo. Secundariamente, la posesión de valores fue otro rasgo que, aunque compartido en ambos estudios, en el segundo estudio cobró especial importancia para los adolescentes. De acuerdo a este último, la ausencia de prejuicios fue un atributo que, en la adolescencia media, tuvieron más en cuenta los adolescentes varones que las adolescentes. Además, según ambos estudios, la disposición de valores fue un atributo que consideraron en mayor medida los estudiantes de la escuela concertada que los de la pública. En cambio, estos, basándonos en el estudio transversal, estimaron, en mayor medida que los estudiantes de la escuela concertada, el valor de ser una persona comprensiva.

Por otro lado, las características vinculadas a su papel como docente, tanto en el estudio inicial como en el posterior, giraron en torno al conocimiento teórico, la formación específica, la experiencia práctica, la transmisión de buenas ideas y valores, la evitación del adoctrinamiento y la posesión de habilidades docentes. Con menor frecuencia, se aludieron otros atributos, entre ellos, ser objetivo, cuidar el clima y promover una metodología participativa en el aula.

Tanto en el estudio transversal como en el longitudinal, los adolescentes, al inicio de la adolescencia tardía, dieron más importancia a la objetividad, la metodología participativa y el no adoctrinar. De igual modo, en el estudio longitudinal, se evidenció un mayor reconocimiento a la posesión de habilidades docentes en la misma dirección. Precisamente, el incremento de la mención a la objetividad y el adoctrinamiento ha podido verse motivado por la experiencia de haber cursado la asignatura y haber percibido estos atributos, en un sentido negativo, en su profesor. Estudios anteriores demuestran que algunos profesores de Educación para la ciudadanía consideran que sí adoctrinan (Martí, 2008). De manera similar, otros

trabajos evidencian que a los profesores de Educación para la ciudadanía les cuesta ser neutrales y objetivos en clase (Akar, 2012).

Asimismo, se notó que las adolescentes, en mayor medida que los adolescentes, consideraron la objetividad, según el estudio transversal. Igualmente, de acuerdo al longitudinal, subrayaron la importancia de no adoctrinar. En particular, al inicio de la adolescencia tardía. Dentro de la escuela concertada, también se apreciaron diferencias basándonos en el estudio transversal. Las adolescentes de la escuela concertada, al inicio de la adolescencia tardía, apuntaron más que los adolescentes varones de la misma escuela, la posesión de habilidades docentes. Sin embargo, en la adolescencia media, los adolescentes varones de 13-14 años de la escuela concertada consideraron más importante que sus compañeras el poseer experiencia práctica.

Además, ambos estudios notificaron diferencias en función del tipo de escuela. Los estudiantes de la escuela concertada dieron significativamente más peso a la posesión de conocimiento teórico que los estudiantes de la escuela pública al inicio de la adolescencia tardía, según el estudio longitudinal. En esta misma dirección, ambos estudios descubrieron que, en la adolescencia media, los estudiantes de la escuela concertada resaltaron, en mayor medida que los estudiantes de la escuela pública, el tener experiencia práctica. Una diferencia que, en el caso del estudio transversal, se repitió en la muestra general. También, según este primer estudio, en la adolescencia media, los estudiantes de la escuela concertada se fijaron más en la objetividad que los estudiantes de la escuela pública. Sin embargo, los estudiantes de la escuela pública prestaron más atención que los de la concertada a la existencia de un buen clima en el aula, según el estudio transversal. Igualmente, al no adoctrinar, aunque este caso solo se percibió en las adolescentes al inicio de la adolescencia tardía en el estudio inicial.

Para concluir, conviene indicar que la cara pública del docente de Educación para la ciudadanía, relacionada con la ética, agrupó tres características, de acuerdo a los dos estudios efectuados en esta tesis doctoral. En ambos estudios, estas características se refirieron a la colaboración en causas y organizaciones sociales; ser un buen ciudadano en general; y proactivo, en cuanto que el individuo tiene interés por mejorar la sociedad en su globalidad. A este respecto, solo el estudio transversal destapó diferencias en uno de estos atributos: ser buen ciudadano. Esta cualidad fue señalada en mayor medida por los adolescentes en la adolescencia media que al inicio de la adolescencia tardía. En especial, en la escuela concertada.

## 11.6. Discusión de las hipótesis

### 11.6.1. Estudio I

El primer estudio que compone esta tesis doctoral se articuló a partir de cuatro hipótesis, las cuales traemos a colación para pasar a su discusión.

Hipótesis 1. Esperamos encontrar cambios significativos en las concepciones entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía. Así, los estudiantes de 4º ESO mostrarán una visión mucho más evolucionada que los estudiantes de 2º ESO acerca de lo cívico.

Nuestros resultados confirman, casi por completo, esta hipótesis. Los adolescentes, al inicio de la adolescencia tardía, manifiestan unas concepciones mucho más ilustradas y ricas que en la adolescencia media, en relación a varios de los tópicos de carácter cívico estudiados. Sin embargo, en algunas parcelas del dominio cívico no se han detectado diferencias significativas, manteniéndose su percepción, relativamente estable, entre la adolescencia media y la adolescencia tardía. Este ha sido el caso de la noción de ciudadano, la representación acerca de los fundamentos de la ciudadanía, el conocimiento del número de deberes o la concepción acerca del incumplimiento del Derecho. En estos casos no se han apreciado diferencias significativas en virtud de la edad, ni en la muestra general ni en ninguna de las submuestras en las que la principal ha sido descompuesta. Una división, como hemos visto en los capítulos precedentes, que ha atendido al género y al tipo de centro. En cambio, sí hemos descubierto diferencias significativas en otras tantas áreas de carácter cívico y político. En torno a ellas, se ha evidenciado un pensamiento mucho más complejo al inicio de la adolescencia tardía, lo cual se ha plasmado, en algunos casos, en la mayor proporción de adolescentes que han ocupado los niveles de desarrollo superiores en torno a estas cuestiones cívicas y políticas. Concretamente, los adolescentes que han entrado en la adolescencia tardía son significativamente más conscientes de que la esclavitud es un fenómeno presente, que el esclavo, como figura social, además de ser una persona sin libertad, no cuenta con ciertos derechos y suele ser objeto de maltrato y que la esclavitud tiene un pasado histórico. Además, en esta etapa, los adolescentes conocen un mayor número de derechos, tienen una visión positiva más delimitada acerca de los textos jurídicos y cartas que contienen los derechos y los deberes y de los mecanismos institucionales encargados de la protección de los derechos. En este sentido, ciertas convenciones, como la Declaración de los Derechos Humanos, son ya, de manera significativa, más consabidas. Lo mismo sucede con ciertas sanciones y medidas que, en la adolescencia media, eran prácticamente desconocidas, como la orden de alejamiento, la confiscación y la denuncia. Igualmente, saben más acerca de la nacionalidad, de los criterios legales para su

obtención y de los beneficios jurídicos concomitantes como los derechos. Asimismo, tienen más conocimiento acerca del mundo político. Señalan el cuerpo político como un claro condicionante de la ciudadanía y tienen más conocimiento acerca de dos sistemas políticos concretos: la democracia y la dictadura. Precisamente, estos dos regímenes políticos son más fácilmente reconocibles en la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Consecuentemente, se proporciona una denominación de los mismos atendiendo a ciertas reglas institucionales ocultas –en las que entran en juego los Poderes del Estado– y garantías constitucionales como los derechos y la libertad. Una competencia cognitiva superior que les llevó no solo a considerar la existencia actual de regímenes dictatoriales, sino a recordar otros pretéritos del contexto geográfico más cercano.

Hipótesis 2. Los estudiantes de escuelas concertadas tendrán unas concepciones mucho más adelantadas y sofisticadas que los estudiantes de escuelas públicas. Sobre todo, en relación a varios aspectos vinculados con la ciudadanía. Principalmente, ligados al mundo jurídico y político.

Nuestros hallazgos sustentan parcialmente esta hipótesis. Se ha notado un hueco más que patente, en las concepciones de los adolescentes de ambas escuelas, en relación a varios de los tópicos cívicos y políticos indagados. Dos ejes temáticos fueron los únicos que no arrojaron diferencias significativas entre ambos centros: la noción de ciudadano y la de nacionalidad. Tampoco se encontraron diferencias respecto a la presunta variabilidad de los derechos y deberes en la órbita mundial. En la mayoría de las otras áreas estudiadas, las diferencias se han apreciado en la muestra general. Sin embargo, en otros casos, estas diferencias se han evidenciado dentro de una submuestra particular. Nos referimos a la concepción de esclavo, donde estas diferencias se dieron únicamente entre las alumnas de ambas escuelas en la etapa de 2º ESO; el conocimiento de un mayor número de derechos, meramente en 2º ESO; la identificación de un mayor número de deberes, solo en 4º ESO; y el reconocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, también en 4º ESO. En relación a las otras unidades cívicas y políticas estudiadas, se han encontrado diferencias significativas en la muestra total según la dirección esperada. Además, muchas de estas diferencias se han repetido al aislar a los participantes en función de las otras dos variables controladas: el género y la edad. Así, los estudiantes de la escuela concertada tuvieron más presentes ciertos aspectos jurídicos cuando discutieron las divergencias entre un ciudadano y un esclavo. Igualmente, repararon, en mayor medida que sus homólogos de la escuela pública, en la política como un condicionante de la ciudadanía. Asimismo, fueron más conscientes de que la esclavitud es un fenómeno vigente y, al mismo tiempo, mostraron una concepción mucho más avanzada en cuanto a los fundamentos de la ciudadanía. Un conocimiento superior

que también se evidenció en su concepción política acerca de la democracia y la dictadura. Del mismo modo, exhibieron una representación más refinada acerca de la positivización de los derechos y los deberes, los sistemas de protección de los derechos de la ciudadanía y sobre el imperio de la Ley.

Hipótesis 3. En algunas áreas cívico-políticas los adolescentes evidenciarán unas nociones más avanzadas que las adolescentes, en tanto que en otras, serán las adolescentes las que mostrarán unas concepciones más elaboradas que los adolescentes.

Nuestros datos respaldan, en parte, esta hipótesis. Como esperamos, los hallazgos derivados de este trabajo resultan un tanto contradictorios. Básicamente, por no seguir siempre una misma dirección. De este modo, observamos una orientación divergente de nuestros datos, en función del área cívica o política en la que nos focalicemos. Así, existen ciertos tópicos cívicos y políticos donde no se han encontrado diferencias significativas a tenor del género de los adolescentes. En general, esta es la dimensión más prevalente. Sobre todo, porque existe un mayor número de temas en los que no se han descubierto diferencias estadísticamente significativas. En otros casos, ciertos ámbitos han destapado diferencias con una orientación contraria a la esperada. Concretamente, los temas que han evidenciado diferencias a favor de las alumnas, dentro solo de la escuela pública, tienen que ver con el origen de la ciudadanía y el conocimiento de los derechos en la adolescencia media. También, en la adolescencia media, pero, en este caso, en la muestra general, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, una carta que conocieron en mayor medida las adolescentes de 13-14 años que los adolescentes de su misma edad. Asimismo, la confiscación, en cuanto sanción, fue únicamente reconocida por las chicas. Por otro lado, otras cuestiones no han desprendido diferencias, mostrando los adolescentes de ambos géneros una concepción prácticamente similar. Nos referimos a la noción de ciudadano y esclavo; la idea respecto a la presencia de la esclavitud y la variabilidad de los derechos y los deberes; el conocimiento en el número de deberes; la concepción respecto a la positivización de los derechos y los deberes y las consecuencias asociadas a la violación de los derechos; la idea de democracia; y la creencia respecto a la vigencia de regímenes dictatoriales. Luego, nuestra hipótesis, solo se sostiene, incluso de manera parcial, en los siguientes aspectos: la idea de dictadura y la representación acerca de la protección institucional de los derechos –ambas en la muestra general– y el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la concepción de nacionalidad –dentro de la escuela pública–, fundamentalmente al inicio de la adolescencia tardía.

Hipótesis 4. Las alumnas mostrarán actitudes más favorables hacia la inmigración, y los derechos de los foráneos con distinta religión, que los alumnos.



Nuestros datos desestiman esta última hipótesis. Según nuestros hallazgos, el género no está relacionado con unas actitudes más favorables y abiertas hacia la inmigración y los derechos de los inmigrantes. En este caso, de los musulmanes. Precisamente, nuestros resultados no han revelado diferencias significativas en función del género en la percepción de la inmigración, sus límites y repercusión, ni en el ejercicio real de los derechos –por parte de los musulmanes– en la esfera pública. Tanto chicos como chicas han mostrado una postura similar en torno a estas cuestiones. De ahí que las féminas no hayan demostrado una inclinación más favorable en pro de la inmigración y el reconocimiento formal de los derechos de los musulmanes. Es más, en relación a esta última cuestión, en la escuela pública, al inicio de la adolescencia tardía se ha evidenciado una orientación que iría en una dirección contraria a la esperada. Los adolescentes varones, cuando discutieron acerca del reconocimiento institucional del derecho de los ciudadanos sobre la religión, apostaron por medidas más inclusivas que las adolescentes, con las que todos los miembros de la comunidad –fuesen inmigrantes o no– pudiesen hacer efectivo su derecho a practicar su religión en el espacio público de su ciudad.

#### 11.6.2. Estudio II

El segundo de los estudios llevados a cabo en esta tesis doctoral se ideó a partir de las siguientes once hipótesis, las cuales vamos a recordar y comentar, brevemente, a continuación.

Hipótesis 1. Suponemos una estabilidad en las concepciones acerca de lo que es un ciudadano, un esclavo y el origen de la ciudadanía, sin que existan diferencias significativas en la representación acerca de estos tópicos en función de la edad. Así, esperamos que, tanto en la adolescencia media como en el inicio de la adolescencia tardía, prime una noción fundamentada básicamente en aspectos jurídicos.

Los resultados de nuestra investigación no han podido poner a prueba completamente esta hipótesis dado que, por la distribución de nuestros datos, no se han podido aplicar pruebas de  $\chi^2_{MN}$  en dos de los objetos sociales estudiados: la noción de ciudadano y la representación acerca del origen de la ciudadanía. No ha sido así en el caso de la concepción en torno al esclavo. En relación a este tópico, sí se pudieron aplicar pruebas de  $\chi^2_{MN}$ , donde, contrariamente a nuestras expectativas, se observaron cambios significativos en su concepción. Justamente, entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía. Los adolescentes, cuando habían alcanzado los 15-16 años, mostraron una concepción mucho más sofisticada que cuando tenían 13-14 años. Una imagen que se articuló, en mayor medida que en la etapa anterior, en principios jurídicos –como la pérdida de derechos– y éticos –como el maltrato al que se

ve sujeto el individuo– como definitorios de la condición de esclavo. Respecto a los dos elementos cívicos anteriores, se han apreciado avances notables en su concepción al inicio de la adolescencia tardía. Aunque los datos de los que disponemos son meramente descriptivos, estos apuntan a una representación mucho más elaborada y menos estable de la que habíamos pronosticado. En cualquier caso, sí ha primado, tanto en la adolescencia media como al inicio de la adolescencia tardía, una imagen sustentada, principalmente, en atributos de carácter jurídico, tales como los derechos, los deberes y la libertad, justo como esperábamos. Sin embargo, esto no ha sido tan perceptible en la adolescencia media cuando se reflexionó acerca de los fundamentos de la ciudadanía.

Hipótesis 2. Confiamos en que, al diferenciar el esclavo del ciudadano, los adolescentes señalen en mayor medida diferencias de carácter contextual e intrapersonal en la adolescencia tardía y jurídicas en la adolescencia media.

Nuestros datos no sostienen esta hipótesis: no se detectaron diferencias significativas entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía en los aspectos contextuales e intrapersonales. El primero mostró un ligero incremento, pero este no fue significativo. El segundo se mantuvo estable. Respecto al componente jurídico, cuando se discutieron las diferencias entre el esclavo y el ciudadano, este fue apuntado más en la adolescencia tardía que en la adolescencia media. Unos datos que caminan en una dirección inversa a la presagiada. No obstante, no se pudieron aplicar pruebas de  $\chi^2_{MN}$  en este caso en concreto, con lo cual, no podemos determinar la significatividad de nuestros hallazgos en relación a este cambio positivo concerniente al campo jurídico.

Hipótesis 3. Entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía descenderá la creencia de que la esclavitud es un fenómeno extinto, siendo la mayoría de los adolescentes conscientes –al término de esta etapa– de que la esclavitud es una realidad vigente. Además, esperamos que esta creencia sobre su carácter finado sea mucho más prevalente entre los estudiantes de la escuela pública que entre los de la concertada durante la adolescencia media.

Nuestros resultados apoyan de manera fragmentaria esta hipótesis. Aunque, al inicio de la adolescencia tardía, encontramos un mayor número de adolescentes que advirtió que la esclavitud era un fenómeno presente en nuestros días, esta diferencia no fue significativa. Ahora bien, nuestros resultados sí confirman que, en la adolescencia media, los estudiantes de la escuela pública creen, en mayor medida que los estudiantes de la escuela concertada, que la esclavitud es un fenómeno finito. Una diferencia que, en este caso, sí fue significativa.

Hipótesis 4. La política, como factor que determina la pérdida de la ciudadanía, será considerado en mayor medida en la adolescencia tardía que en la adolescencia media y más por los estudiantes de la escuela concertada que por los de la pública. Sobre todo, al inicio de la adolescencia tardía.

Nuestros datos respaldan parcialmente esta hipótesis. Si bien, al inicio de la adolescencia tardía, los participantes aludieron, de manera significativa, con más frecuencia al terreno político como causante del reconocimiento de la ciudadanía, que en la adolescencia media, las diferencias entre centros solo fueron significativas en la adolescencia media. Concretamente, los adolescentes de 13-14 años de la escuela concertada se fijaron, en mayor medida que los adolescentes de 13-14 años de la escuela pública, en la política como un limitante en la concesión de la ciudadanía. Una diferencia que fue significativa en este periodo etario, pero no al inicio de la adolescencia tardía, donde los adolescentes de 15-16 años tuvieron una percepción similar en relación a este determinante político. En este sentido, es preciso puntualizar que la diferencia encontrada en la adolescencia media entre ambas escuelas camina, como hemos visto, en la dirección esperada.

Hipótesis 5. Esperamos que los adolescentes conozcan un mayor número de derechos que de deberes.

Nuestros resultados ratifican totalmente esta hipótesis. En efecto, los adolescentes conocen, en general, significativamente más derechos que deberes.

Hipótesis 6. Al inicio de la adolescencia tardía los participantes conocerán significativamente más derechos que en la adolescencia media.

Nuestros datos verifican ampliamente esta hipótesis. Los adolescentes, al inicio de la adolescencia tardía, nombraron significativamente más derechos que en la adolescencia media, lo que reflejó un mayor conocimiento sobre este privilegio jurídico en concreto.

Hipótesis 7. Aguardamos un descenso en la percepción del grado de utilidad de la asignatura de Educación para la ciudadanía, como consecuencia de la recepción de la misma.

Los resultados de nuestro estudio sustentan por completo esta hipótesis. La recepción formal de la asignatura, dentro de la institución escolar, condujo a los adolescentes a tener una imagen mucho más negativa respecto al provecho reportado por esta. De este modo, la cota respecto a su utilidad disminuyó, de manera significativa, entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía. Concretamente, en la adolescencia media, es decir, un año antes de cursar la asignatura, los estudiantes estimaron, en mayor medida que al inicio de la adolescencia tardía, esto es, el

momento siguiente a haberla cursado, que Educación para la ciudadanía era una asignatura útil.

Hipótesis 8. Esperamos encontrar una prevalencia en el uso de una metodología participativa en clase de Educación para la ciudadanía. Sobre todo, en la escuela concertada.

Nuestras notas certifican categóricamente esta hipótesis. El estilo didáctico de carácter participativo –basado en la discusión, el debate, la simulación y la implicación activa del alumnado en el proceso de enseñanza– fue el método pedagógico que, de manera significativa, imperó en la clase de Educación para la ciudadanía. Precisamente, esta práctica de enseñanza se usó, en mayor medida, en la escuela concertada que en la escuela pública. Una diferencia que fue significativa. Exactamente, en la escuela concertada se apostó significativamente más por un modelo participativo frente a la escuela pública, donde prevaleció un modelo de *Laissez-faire*.

Hipótesis 9. La escuela concertada apostará en mayor medida que la escuela pública por una evaluación a partir de la realización de trabajos en detrimento del examen teórico.

Los resultados de nuestro estudio apoyan ampliamente esta hipótesis. El ‘trabajo’ fue el único instrumento de evaluación utilizado en la escuela concertada, donde ninguno de los estudiantes indicó que se emplease otro medio para su evaluación, a diferencia de la escuela pública, donde se combinó el trabajo con la prueba escrita en forma de examen oficial.

Hipótesis 10. Confiamos que, en la adolescencia tardía, los participantes consideren en mayor medida que en la adolescencia media que la Educación para la ciudadanía es una asignatura exclusiva de España y en menor medida que en la adolescencia media que se implementa en las escuelas de otros países diferentes a España.

Nuestros resultados no respaldan esta hipótesis. Precisamente, no se evidenciaron diferencias significativas en la concepción respecto al emplazamiento de la asignatura en otros sistemas educativos internacionales. Descriptivamente, nuestros datos indicaron que los estudiantes, al inicio de la adolescencia tardía, consideraron en menor medida que en la adolescencia media que esta asignatura estuviese presente en otros países, aumentando –al mismo tiempo– la ignorancia respecto a su localización fuera de nuestras fronteras, en tanto que el porcentaje relativo a la posición española –como exclusiva– se mantuvo con el mismo índice en los dos momentos que duró la exploración.

Hipótesis 11. Suponemos un descenso en la consideración de la dimensión ética del docente de Educación para la ciudadanía entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía.

Los apuntes derivados de los análisis en torno a esta cuestión rebaten esta decimoprimer y última hipótesis. Aunque no se detectaron diferencias significativas en esta dimensión, se apreció un ligero repunte, en el plano ético que compone el perfil docente, entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía, una orientación que, aun sin ser significativa, iría en la dirección contraria a la vaticinada.

### 11.7. Implicaciones

Esta tesis doctoral intenta hacer una modesta contribución científica al área de la Psicología Evolutiva y el mundo de la Educación en materia de ciudadanía. Primeramente, los datos recabados en este trabajo añaden literatura a una parcela muy concreta del conocimiento social: el pensamiento cívico en la adolescencia. Gracias a los dos estudios complementarios, llevados a cabo en el curso de nuestra investigación, hemos podido comprobar cómo los adolescentes –entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía– razonan en torno a diferentes tópicos cívicos y políticos y cómo estas ideas van madurando. Al mismo tiempo, nos ha permitido descifrar cómo ciertas variables, tales como el género y el contexto social, han reflejado diferencias en esas concepciones. También, sus actitudes cívicas hacia otros grupos como los inmigrantes afincados en el territorio nacional.

En segundo lugar, esta contribución teórica se extiende, también, al campo de la Educación. Este trabajo nos ha ilustrado cómo las escuelas en general, y los profesores en particular, han respondido a las exigencias gubernamentales en relación a la puesta en marcha de una asignatura curricular: Educación para la ciudadanía. Un hecho que nos ha permitido conocer un poco más acerca de la pedagogía que impera en las aulas. Al menos, respecto a esta materia. Igualmente, aunque de manera indirecta, esta tesis nos ha mostrado el valor que la comunidad educativa ha otorgado a la educación cívica como medio para la preparación de la futura ciudadanía.

En este sentido, nuestro estudio evidencia la necesidad de revisar el desempeño de la institución escolar: sus estrategias y métodos de enseñanza cívica.

En general, la imagen relativamente pasiva que prevalece en la conciencia de los adolescentes en torno a la ciudadanía, nos invita a reflexionar sobre el papel que la escuela lleva a cabo a este respecto. De igual modo, cuando hablamos del desconocimiento conocimiento de la democracia. Obviamente, estos datos exigen que

la escuela reflexione acerca de las oportunidades que brinda a sus estudiantes para practicar la ciudadanía. Sobre todo, si estas son suficientes para lograr un compromiso cívico y político óptimo. Si queremos un ciudadano informado, responsable y participativo –tanto en el terreno político como cívico– la escuela está en la obligación de proveer experiencias que estimulen esas capacidades que sirven como soporte fundamental para dichas acciones.

Nuestros datos vienen a decir que la escuela debe jugar un papel más relevante y activo en torno a esta cuestión. Principalmente, fomentando el conocimiento, las habilidades y las disposiciones necesarias para el desarrollo de una conciencia política y cívica responsable. Para ello, la escuela debe promover y consolidar cambios educativos a través de la promoción de actividades concretas y la construcción de una atmósfera democrática.

La primera de estas tareas consiste en apoyar la participación del alumnado en un amplio rango de actividades sociales y comunitarias que ensanchen las bases de su conocimiento político y le orienten hacia la responsabilidad social futura. Una buena forma de hacerlo sería estableciendo vínculos con diferentes organizaciones y asociaciones sin ánimo de lucro que acercasen al alumnado al mundo del voluntariado y el trabajo mancomunado en pro de la comunidad. Un contacto que, a la vez, les puede hacer más lúcidos acerca del su mundo, sus problemas y la forma de resolverlos. Otro camino es el más estrictamente político, el cual se puede iniciar invitando a la escuela a personajes ilustres del ámbito político –como al alcalde, un parlamentario o al presidente de la comunidad– para que hablen a los estudiantes sobre diferentes temas ligados al juego democrático. También, alentándoles a crear un periódico escolar, donde redacten noticias acerca de la vida del centro o incluso de su localidad. Igualmente, animándoles a escribir cartas a distintos funcionarios públicos o visitando lugares de carácter político, como el ayuntamiento o el parlamento. En suma, se trata de ayudar a los adolescentes a establecer conexiones entre ellos mismos y el Gobierno. Naturalmente, cuantas más habilidades e información tengan los adolescentes acerca de las instituciones, la manera de acceder a ellas y su funcionamiento, más cercanos se sentirán a ellas. Un sentimiento positivo que puede hacer más probable que se incremente su interés político. Sobre todo, gracias a la toma de conciencia del lugar tan privilegiado que ocupan en la sociedad y de su poder político por medio del sufragio.

La segunda encomienda consiste en la aplicación de formas de funcionamiento democráticas en las que los estudiantes practiquen la democracia dentro de su escuela. Se trata de que la escuela ofrezca a los estudiantes un espacio prepolítico en el que puedan ensayar los propósitos y principios de la democracia. En concreto, por medio de un sistema de elecciones –donde los estudiantes elijan a sus

representantes–, colaborando en la elaboración de las normas de clase, constituyendo una asamblea dentro de su curso –en la que se discutan los problemas u otras observaciones relativas al grupo–, o dando más peso a la voz del alumnado dentro del consejo escolar. De este modo, se consolida una cultura política que lleva al alumno a considerar el sentido democrático a través de su ejercicio. Por ende, la comprensión de la democracia se verá reforzada con esta dinámica. Un contexto que, al mismo tiempo, potencia la participación activa del individuo en el campo político. La escuela se erige, así, como un minúsculo laboratorio democrático que, por medio de estas prácticas, inculca ciertos hábitos en el adolescente de gran utilidad para su transición posterior a la vida democrática propiamente real.

En resumen, se trata de crear un ambiente democrático que dote a los adolescentes de experiencias congruentes con esta dinámica política, que le hagan, el día de mañana, un ciudadano comprometido con el proceso electoral.

En este orden de ideas, esta tesis tiene un valor adicional, pues, además de mostrar las concepciones de los adolescentes en torno a la ciudadanía, nos adentra en sus actitudes cívicas. Una cuestión con poderosas implicaciones para la vida pública.

Precisamente, si estas actitudes negativas que evidencian algunos de nuestros adolescentes –hacia ciertos grupos foráneos– persisten en la adultez, es posible que generen un clima de tensión social y hostilidad entre ambos grupos, dentro de la comunidad, que desemboque en una convivencia más conflictiva que pacífica. Pero también, esto se puede traducir al ámbito escolar. Teniendo en cuenta nuestros resultados, es posible que, si un adolescente inmigrante se incorpora a un centro de secundaria de nuestro país, experimente algún tipo de prejuicio por parte de sus compañeros, o incluso sufra alguna forma de maltrato, como la exclusión social o la agresión verbal.

Con el fin de evitar estos sombríos pronósticos, la escuela tiene que dedicar mucha más atención a la multiculturalidad. Sobre todo, en las escuelas concertadas, donde, según nuestros hallazgos, las actitudes negativas parecen ser mucho más acusadas. Un dato bastante lesivo para este tipo de escuelas, dado que las coloca como núcleos donde aflora la xenofobia.

En este sentido, sería más que recomendable que las escuelas organizaran actividades donde estudiantes, de diferentes razas, etnias, culturas y nacionalidades, pudiesen interactuar. Un contacto que les permitiera familiarizarse con los otros *diferentes*, a través de la creación de vínculos interpersonales, gracias a los cuales pudiesen valorarse y comprenderse. Este conocimiento mutuo podría incrementar, indudablemente, la empatía hacia el exogrupo. De ahí que trabajar la educación emocional sea otro punto de partida a considerar.

Además, la escuela puede lidiar con la diversidad resaltando los aspectos positivos que la inmigración trae consigo. En las escuelas raramente se enfatiza cómo la inmigración afecta de manera positiva a nuestra sociedad. Luego, recalcar la contribución social, cultural y económica que los inmigrantes proporcionan a España es otro paso a dar.

Asimismo, la instrucción formal –dentro del aula en particular– debe reflejar esta preocupación por la reducción de las actitudes negativas y la promoción de un clima de bienestar. Especialmente, para los estudiantes de origen inmigrante. Sería apropiado que los docentes manifestasen este compromiso por la interculturalidad dentro de sus clases. Por ejemplo, fomentando prácticas que acercasen y conectasen, de manera intencional a los estudiantes con diferente *status* nacional. En este sentido, una alternativa didáctica podría ser el aprendizaje cooperativo o la colaboración en proyectos. Esto sin olvidar un discurso pedagógico centrado en la apreciación de la diversidad –y los derechos individuales–, donde se diesen pautas concretas para el desarrollo de una conducta adecuada y, a la par, respetuosa, y cómo el no implementarlas puede erosionar gravemente la convivencia social.

En este contexto, otra iniciativa que la escuela podría llevar a cabo, con vistas a evitar el ostracismo al que se pudiera verse sometido el inmigrante –recién llegado–, sería diseñar una campaña de acogida para los alumnos extranjeros de nuevo ingreso. Sobre todo, si tenemos en cuenta que la discriminación es la barrera más importante para la integración. En la misma, podría haber un grupo de estudiantes que acompañasen al inmigrante en sus primeros días de clase. Su misión consistiría en: enseñarle las instalaciones y servicios con los que cuenta el centro; compartir los recreos iniciales con él, promocionando el contacto con otros estudiantes de su misma edad; compartir momentos de charla y conversación; y hacer un seguimiento, en los meses siguientes, que certificase su evolución e inclusión. Estas notas podrían ser reportadas al Departamento de Orientación, como entidad coordinadora de esta campaña dentro de la institución escolar.

En esta línea de ideas, nuestros datos documentan la existencia de un período crítico entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía en relación a las actitudes cívicas. Un dato enormemente útil a la hora de diseñar cualquier intervención, pues nos permite ajustar con mayor precisión el momento de su aplicación, haciendo un diseño más acorde a la realidad.

En suma, cualquier intervención encaminada a mejorar las actitudes de los adolescentes hacia los inmigrantes y, a la vez, a mejorar la relación con estos, debe subrayar el contacto real entre ambos grupos. Al mismo tiempo, debe proveer de un conocimiento recíproco, que a su vez, clarifique sus similitudes. También, debe



enfaticar la preocupación por su bienestar y la promoción de actividades didácticas ligadas al encuentro social. Todo, sin descuidar la escucha de mensajes a favor de la inmigración por parte de los educadores dedicados a la instrucción. De forma que, todas estas acciones en su conjunto, ayuden al adolescente a desarrollar una imagen más positiva hacia el exogrupo. Una fórmula, gracias a la cual, el adolescente puede aprender a empatizar con los miembros del otro grupo, en lugar de verlos como una amenaza, promoviendo una convivencia más armónica entre la población de llegada y acogida.

Por otro lado, esta tesis hace una pequeña contribución a la didáctica. El reconocimiento de los saberes previos por parte de los estudiantes, en relación a la ciudadanía –y sus ramificaciones jurídicas y políticas–, constituye un aporte, tan provechoso como necesario, para esta disciplina pedagógica. Esta identificación previa le puede ayudar a determinar y adecuar los contenidos a enseñar de forma que se favorezca un encuentro entre los saberes previos y nuevos. Además, conocer el conocimiento con el que cuenta el estudiante permitirá diseñar una secuencia de enseñanza mucho más eficaz. Sobre todo, con el fin de asegurar la ampliación y reestructuración de sus ideas en la dirección buscada.

Así, los resultados de esta tesis doctoral nos ilustran cuál es ese punto de partida en el que el adolescente se encuentra a cada edad, el cual no se aproxima al mundo cívico como una *tabula rasa*. Esto hace a la didáctica iniciar cualquier lección magistral a partir de esos esquemas interpretativos previos –diferentes según la edad– y ajustar los contenidos con un alto grado de complejidad al nivel comprensivo del estudiante. Igualmente, conocer las ideas previas de los adolescentes contribuiría a alcanzar aprendizajes más significativos. La enseñanza –de este modo, ajustada a las concepciones de los adolescentes– tendría la voluntad de ampliar los conocimientos previos –y hacer comprender los nuevos–, más que de volver a repetir lo ya entendido y consabido.

Por ende, estos resultados nos permiten pensar estrategias para mejorar la enseñanza de las asignaturas vinculadas a las Ciencias Sociales –como la Historia– y la Ética –como Educación cívica–. Primeramente, no se deben ignorar las concepciones de los estudiantes. Sobre todo, para no someterles a una práctica pedagógica inadecuada, en la que se presente un conocimiento que no conecte con sus esquemas previos, o que sea tan inaccesible para ellos que escape totalmente a su comprensión. En segundo lugar, los adolescentes tienen una parcial y, a veces incorrecta, representación sobre ciertos aspectos políticos. Es importante que, en estos casos, la enseñanza les provea de conocimientos y hechos correctos que subsanen sus errores previos. La alfabetización política es absolutamente indispensable en nuestra sociedad. Por ello, las disciplinas curriculares –como la Historia y la Educación para la ciudadanía–

deben contribuir a ello a través de propuestas de enseñanza que eleven la cultura política y estén atentas ante estas posibles disonancias. Se trata de cumplir con la exigencia social de que todos los miembros de la sociedad dispongan de los conocimientos necesarios para participar críticamente en la comunidad. De igual modo, se debe suministrar una educación que posibilite una mejor comprensión de los fundamentos que rigen el funcionamiento de las democracias. En tercer lugar, ninguna práctica pedagógica puede negar los principios de la ciudadanía activa. Especialmente, en la asignatura de Educación para la ciudadanía. De ahí que el contexto pedagógico deba promover el desarrollo de ciudadanos para la democracia a través del diálogo, la reflexión y la participación activa del alumnado en clase. Solo así se podrá hacer efectiva esta exigencia cívica. Finalmente, la enseñanza tiene que lograr motivar a los estudiantes para ganar conocimiento cívico y político. Naturalmente, las lecciones clásicas no son la manera más eficaz de instalar esta motivación. El uso de otros materiales curriculares, la instrucción formal fuera de las paredes de clase, el empleo de otros métodos didácticos –como simulaciones o dramatizaciones– y permitir que el alumno adopte un papel más activo en clase conformarían un buen comienzo.

En esta línea de ideas, los profesores deberían aprovechar los resultados de nuestra investigación. En especial, aquellos dedicados a la enseñanza de Educación para la ciudadanía.

Uno de los beneficios de nuestro estudio es que ofrece a los profesores de Educación para la ciudadanía una fotografía de su práctica y, a la vez, una guía pautaada de las cualidades que deberían practicar, tanto dentro del aula como fuera de ella.

Este efecto espejo, en el que el profesor es visto por el alumno, tiene poderosas implicaciones, pues puede que este reflejo, involuntario, le haga repensar su práctica. Una sombra altamente instrumental, que, en última instancia, conduzca al docente a reconocer sus debilidades y también sus fortalezas, pudiendo generar ideas frescas que le ayuden a mejorar su ejercicio profesional. Se trata de una oportunidad única para hacer un ejercicio introspectivo en el que nos expliquemos, a nosotros mismos, el porqué de ciertos modos de enseñar y actuar, y su bondad. Esta toma de conciencia por parte del docente, que le conduce a la reflexión sobre su papel educativo institucional, le puede llevar a modificar su comportamiento en el sentido esperado por sus alumnos. Así, la información de retorno puede tener una influencia real. Es decir, puede producir un cambio en el docente. No obstante, la solución siempre dependerá del sistema de creencias personal de este. Luego, es posible que la lectura de estos datos –por parte del cuerpo docente– provoque alguna variación individual, cuya consecuencia final sea un cambio de conducta en la dirección fijada por el educando.

Por otro lado, nuestros resultados invitan a una reflexión pausada por parte de los docentes acerca de lo que tienen que enseñar en sus clases para conseguir una ciudadanía informada e implicada. Según nuestros datos, los profesores deben cultivar una orientación ciudadana más equilibrada y balanceada, donde se enfatice y valore no solo el proceso político, sino también la participación social en otros ámbitos de la comunidad. Para ello, los docentes deben dar más ideas a sus estudiantes acerca de cuáles son sus obligaciones cívicas. También, cómo pueden implementar estas en la esfera pública. De este modo, el docente está enseñando a los estudiantes acerca de su papel como ciudadanos en la comunidad. Un papel que va más allá de la mera posesión de derechos, pues implica el ejercicio activo de los deberes que este estatus lleva consigo. Se trata de enseñar a los estudiantes a participar de una manera significativa en la vida pública de su ciudad. Para que este aprendizaje sea efectivo, debe cuidar la forma en que presente el rol de la ciudadanía, el cual debe resonar con los marcos preexistentes de los adolescentes. En consecuencia, sería aconsejable que sus explicaciones estuviesen conectadas, en todo momento, con la vida cívica de la ciudad.

Nuestros datos también avisan a los docentes que muchos estudiantes no tienen unas representaciones cívicas bien establecidas, lo que les aleja aún más del contorno social, jurídico y político actual.

Así pues, para consolidar y construir un conocimiento más maduro y sofisticado, los profesores deben servirse de otros medios didácticos que resten exclusividad a las recurrentes explicaciones teóricas bastante tediosas. El cine sería una buena forma de hacer ganar conocimiento cívico a los estudiantes. Quizá, también, potenciar su compromiso. El visionado de películas como 'El gran dictador' o 'El último rey de Escocia' les puede acercar al mundo político. Otras, como '12 años de esclavitud' o 'Diamantes de sangre', les puede hacer más conscientes de esta realidad, la esclavitud, tanto desde una perspectiva histórica como actual. Otras cintas, como 'Difret' o 'Un asunto real' –basadas en hechos reales–, les pueden hacer reflexionar acerca de los derechos de la mujer, en el primer caso, y de la ciudadanía –en vísperas de la Revolución Francesa–, en el segundo. Por su parte, con un tono menos dramático, 'Monsieur Batignole' o más amargo, como 'La lista de Schindler' son dos filmes que ilustran acerca de la buena ciudadanía, y la ciudadanía *per se*, en tiempos de la II Guerra Mundial. La literatura sería otra vía que los docentes deberían valorar para completar las lagunas en el pensamiento adolescente. Además de leer fragmentos de filósofos clásicos, como Platón y Aristóteles, que dedicaron parte de su vida a tratar cuestiones cívicas, entre ellas la ciudadanía, la esclavitud y la política, los adolescentes podrían leer otro tipo de libros donde, desde otra perspectiva, se acercasen a ciertas parcelas cívicas, como la esclavitud, a través de obras como 'La

cabaña del tío Tom’, ‘Raíces’ o ‘La piel de la memoria’, o la política y los derechos de la mujer, con ‘El cuento de la criada’.

En esta línea de ideas, no se pueden obviar otras fuentes de información como los debates con los mayores e iguales. Por ende, el docente debe potenciar un clima abierto y dialógico en clase. La revisión de medios impresos de información, como los periódicos, sería otra alternativa. También la búsqueda de información a través de Internet. Ambas son un chorro inconmensurable de información social, jurídica y política reciente y significativa. En este sentido, se podría animar a los estudiantes a que leyesen los periódicos y extractasen las noticias que considerasen relevantes para su posterior discusión en clase.

Huelga decir que el uso de las tecnologías también podría avivar el compromiso cívico de los estudiantes. Por ejemplo, aprovechando el interés de los adolescentes en la red de redes, se les podría incitar a crear una wiki o blog en el que trataran temas cívicos que les atrajesen, como el medio ambiente, la inmigración o los derechos de ciertos sectores de la población. El profesor podría hacer un seguimiento de estas páginas, y, cada cierto tiempo, pedir a los alumnos que expusiesen a sus compañeros de clase el contenido y la evolución de su trabajo *online*. También se podría usar la informática lúdicamente, a través de videojuegos con propósito educativo, para trabajar la participación. Por ejemplo, *River City* –diseñado por un equipo de la Universidad de Harvard– es un dispositivo que da la oportunidad a los jugadores de tomar parte en discusiones sobre cuestiones cívicas y participar en la vida de la comunidad en un ambiente virtual.

Asimismo, nuestros datos plantean un desafío en la preparación académica del docente. Nuestros resultados advierten de la necesidad de mejorar la formación previa de los docentes encargados de impartir la asignatura de Educación para la ciudadanía. Una formación que debería pivotar sobre nuevos planteamientos metodológicos y estrategias didácticas; el uso de materiales multidisciplinares y variados; el dominio del corpus teórico; y la aplicación de criterios y técnicas de evaluación renovados, como el portafolio. En este sentido, sería conveniente que las autoridades institucionales, con competencias en el ámbito universitario, habilitasen un máster específico o curso de especialización para aquellos futuros docentes que se dediquen a la enseñanza de esta área curricular. Un espacio diseñado ex profeso para instruir a los universitarios graduados –con intención de impartir esta asignatura– o para aquellos profesionales que, estando en servicio, noten que deben mejorar su praxis. El curso equiparía a los docentes con las habilidades pedagógicas necesarias y conocimientos suficientes para dar a sus discentes una enseñanza cívica de calidad. Igualmente, el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria podría

contener algún curso en el que se trataran cuestiones relacionadas con la Educación para la ciudadanía.

Paralelamente, nuestros resultados podrían contribuir en parte al ámbito político institucional. Los datos presentados en esta tesis doctoral proporcionan información relevante para la mejora de nuestro sistema educativo y el desarrollo de reformas educativas más efectivas. Especialmente, en materia cívica.

En concreto, la lectura de nuestros hallazgos ofrece a la clase política una radiografía de la situación actual de la formación cívica de los adolescentes de nuestro país al término de la Educación Secundaria. Una etapa crucial, ya que para muchos, supone el fin de su educación, por no querer continuar estudiando. Este perfil de adolescente será el ciudadano de hoy y el futuro votante del mañana.

Igualmente, les informa del hueco existente entre las escuelas con diferente titularidad. Un hecho bastante preocupante, si tenemos en cuenta que los adolescentes de la escuela pública manifiestan un conocimiento menos elaborado –en relación al mundo cívico– que los adolescentes de la escuela concertada. Esta parece verse incapaz de mitigar las diferencias sociales e igualar, por medio de la enseñanza, ese capital cultural. Sin embargo, la escuela pública genera estudiantes más sensibles y con una actitud más positiva hacia otros grupos poblacionales que los adolescentes de la escuela concertada, que se muestran más reticentes a su entrada y al ejercicio público de sus derechos. Esto es un logro para la escuela pública.

Gracias a nuestros resultados, los políticos pueden detectar también cuáles son las lagunas cívicas que presentan los ciudadanos de hoy y mañana. Unas lagunas que incluso se pueden afianzar, a lo largo de la edad, en el caso de que la persona no siga formándose.

También se les documenta del funcionamiento docente en los centros en los que se imparte Educación Secundaria. En concreto, en relación a su desempeño profesional en el área de Educación cívica. Se muestra, así, cómo ciertos funcionarios han desarrollado su trabajo docente: los temas que han tratado y la metodología que han seguido. Algo que deberían valorar los inspectores educativos y el Ministerio de Educación.

Todas estas pruebas empíricas aquí recogidas pueden servir de referencia al Gobierno para repensar futuras medidas educativas en pro de la ciudadanía. Igualmente, cómo elevar la formación de los estudiantes en general, y de los alumnos de las escuelas públicas, en particular. No hay que perder de vista las razones institucionales que pueden estar en la base de estas diferencias, y que, indirectamente le conciernen. Nos referimos al número de recursos didácticos disponibles y a la calidad formativa de la

plantilla. También debería revisar, en sus partidas presupuestarias, el dinero destinado a becas. Quizá, proveer a las familias con menos recursos de mayores medios para la educación de sus descendientes contribuya a tener una ciudadanía más crítica y formada, eliminando, de este modo, esa brecha con las familias – económica y culturalmente– mejor posicionadas. Por último, estos datos les tienen que hacer reflexionar acerca del lugar que quieren dar a la Educación cívica en nuestro país. Obviamente, si quieren una ciudadanía informada, activa, comprometida y tolerante –alejada del letargo cívico–, no pueden relegar la Educación para la ciudadanía a un segundo plano. Ni, mucho menos, eliminarla o convertirla en una cenicienta o asignatura de segunda categoría. No es una cuestión baladí dejar la formación cívica de nuestros ciudadanos a su suerte. Sobre todo, ante estos inquietantes resultados y los presuntos deseos del Gobierno de contar con un ciudadano excelso.

Esta investigación debería ser, además, el fundamento para el diseño de materiales curriculares en la etapa de Educación Secundaria. Especialmente, en el área de Ciencias Sociales y Ética. Dichos volúmenes, que con esta investigación se ponen a examen, deberían articular su fondo en función de las concepciones de los adolescentes. Básicamente, con el fin de garantizar un correcto y efectivo aprendizaje de los tópicos cívicos que aborden.

En este sentido, sería recomendable que los libros de texto, guías y programas vinculados a estas dos áreas –como son los de Historia y Educación cívica– incluyesen, con más fuerza, elementos que animasen a la participación cívica y política individual. Sobre todo, en vista de la consideración superficial que algunos adolescentes han evidenciado en torno a estas dos facetas. Una fórmula que podría ayudar a superar la visión, un tanto restrictiva, de la ciudadanía que mantienen nuestros adolescentes.

Igualmente, estos diseños curriculares deberían tratar con mayor profusión tópicos de carácter político. Los mismos deberían ser tratados con descripciones más detenidas y ejemplos precisos que detallasen su expresión institucional. De este modo, se facilitaría su comprensión.

Asimismo, sería recomendable que las actividades propuestas en las unidades impulsasen acciones didácticas que animasen al debate, la discusión, la pregunta y la búsqueda de información.

Adicionalmente, sería importante que el contenido teórico se presentase, en los manuales de Educación cívica, de un modo estimulante. Algo mucho más fácil de conseguir que en los libros de Historia. Principalmente, para conseguir engarzar la motivación del estudiante. También, sería adecuado que este contenido estuviese

actualizado, encarando cuestiones contemporáneas relevantes desde diferentes ángulos y perspectivas, como la histórica.

Además, sus páginas deberían ser una ocasión para trabajar aquellos valores cívicos – como la tolerancia y la solidaridad– que promoviesen unas actitudes más positivas hacia las minorías entre los adolescentes. Mención especial debería hacerse a aquellos grupos que conviven con los adolescentes en su localidad, tanto en la escuela como en su vecindario.

Luego, nuestros datos sugieren una mejor adaptación de los contenidos cívicos en las áreas de Sociales y Ética. Si queremos superar este flagrante déficit cívico, los materiales curriculares a los que se enfrenten nuestros estudiantes deben proporcionar una mejor alfabetización ciudadana. De ahí que esta exploración sea de gran utilidad para los escritores de editoriales y legisladores encargados de la redacción de las líneas curriculares y su posterior materialización en los manuales escolares. En este sentido, nuestra investigación posibilita alcanzar un diseño más contextualizado, ajustado no solo a la realidad social, sino también a las habilidades cognitivas de los adolescentes de esta edad. Seguramente, nadie antes haya preguntado a los adolescentes, y examinado sus representaciones cívicas, y después se haya sentado a escribir un manual. Una labor capital si se quiere salvar el abismo que actualmente existe entre el conocimiento cívico del adolescente y lo que los manuales, junto con las directrices curriculares estatales, dan por supuesto que los alumnos saben.

Del mismo modo, nuestro estudio puede hacer un gran servicio a aquellos profesionales que se dedican a la preparación de otros instrumentos didácticos, para otros organismos nacionales e internacionales, cuyo objetivo es la protección de los derechos de la infancia y la promoción de la ciudadanía en la adolescencia.

#### 11.8. Limitaciones y líneas de futuro

Esta tesis presenta ciertas limitaciones que el lector debe tener en cuenta. En concreto, evidencia algunas debilidades metodológicas. El hecho de haber contado exclusivamente con adolescentes de una única localidad –en este caso, Santander– plantea la cuestión de la representatividad de nuestros datos. De igual modo, el tamaño muestral es otro aspecto a escrutar. Aunque el tamaño de la muestra es más que conveniente dadas las características de este tipo de estudio, hemos de reconocer que, aun así, es insuficiente para poder generalizar nuestros resultados al resto de comunidades autónomas. Sobre todo, si tomamos de manera aislada el estudio

longitudinal, donde la muestra fue bastante más pequeña que en el estudio preliminar.

Otra de las limitaciones encontradas tiene que ver con el curso de nuestra investigación inicial. En dos centros, el equipo directivo, o, en su defecto, el tutor de los estudiantes que participaron en la indagación, limitó al investigador el tiempo de duración de la entrevista. En estos casos, se redujo su tiempo al espacio temporal que ocupaba la hora curricular que, voluntariamente, algún profesor había cedido para su ejecución. Esto impidió, en algunos casos, ahondar con la profundidad suficiente en las respuestas de los sujetos, lo cual ha podido incidir negativamente en la categorización de nuestros datos. No obstante, esta restricción institucional se compensó, cuando fue posible, aprovechando el tiempo del receso que casualmente comenzaba al término del espacio horario previamente fijado.

Por otro lado, el procedimiento de análisis de nuestros datos también se podría enjuiciar. En ambos estudios, las respuestas de los participantes se han analizado de forma exclusivamente manual, cuando hubiese resultado pertinente haber cotejado y completado este análisis con el uso de otras herramientas. Por ejemplo, a través del uso de *software* especializado en datos cualitativos como NVivo, QDA Miner, NUD\*IST o Atlas.ti. En este sentido, un análisis adicional de nuestra información con estos paquetes informáticos hubiese resultado mucho más enriquecedor.

Con todo, nosotros hemos intentado paliar cualquier posible atonía estadística con un análisis de fiabilidad de nuestras categorías. Para ello, aplicamos el estadístico Kappa de Cohen a cada área temática estudiada. Este es otro punto que presenta una limitación a nuestro estudio. Algunas categorías, aunque pocas, ilustran unos índices de fiabilidad discutibles, lo cual debería ser tenido en cuenta a la hora de valorar la consistencia de nuestras conclusiones. Además, otras categorías no han venido acompañadas del valor de  $\kappa$ . Por ejemplo, en el estudio inicial, la *economía*, como categoría incluida en la cuestión sobre la variabilidad de los derechos y deberes de la ciudadanía; la *legislación*, como determinante de la condición de ciudadano; o las *medidas de control*, cuando se habla de inmigración, son algunas de las categorías con unos índices de fiabilidad bajos. En otras, como la *etnia*, la *religión* o la *identidad*, dentro de la parcela de las diferencias entre un esclavo y un ciudadano, no se ha podido determinar su fiabilidad. Igualmente, esta deficiencia la encontramos en el estudio longitudinal. En consecuencia, de cara a futuras publicaciones, sería necesario determinar la fiabilidad de cada una de las categorías encontradas. Para ello, deberíamos incrementar el número de entrevistas a valorar por un segundo juez. Sobre todo, con el fin de detectar la causa de este reducido índice, si esto es producto meramente del exiguo número de sujetos valorados, adheridos a esta respuesta, o bien si esto se debe a una mala redacción de la categoría por parte del autor.



El estudio longitudinal adoleció de una limitación metodológica complementaria asociada al tamaño muestral. No todos los estudiantes que comenzaron este estudio continuaron participando en el segundo punto de medida, lo cual nos llevó a contar con una muestra final más reducida a la ideada. Esto, junto con el notable avance en el desarrollo cognitivo de nuestros participantes –entre la adolescencia media y el inicio de la adolescencia tardía–, ha generado una distribución de nuestros datos que, *per se*, ha impedido determinar la significatividad de algunas de las diferencias encontradas en virtud de la edad. Justamente, por no poder aplicar  $\chi^2_{MN}$ . En estos casos, solo hemos podido hacer una descripción de nuestros datos. Sin menoscabo del valor gráfico, hubiese resultado mucho más revelador haber acompañado estos con su estadístico.

Este segundo estudio muestra una limitación adicional. Pese a que la mirada conjunta de este trabajo nos aporta una imagen bastante completa del pensamiento cívico del adolescente, gracias a los dos estudios desarrollados, el hecho de no haber indagado en este segundo estudio en otras de las áreas cívicas y políticas, que en el primero sí se trataron, nos limita, en parte, esta fotografía cívica. El haber contado con mayor evidencia empírica, algo que hubiese alargado aún más este trabajo, habría reportado, por otro lado, a la comunidad científica un campo de conocimiento con una envergadura temática más extensa. Lógicamente, esto hubiese permitido obtener una estampa más refinada sobre la cual se podrían hacer reflexiones más acertadas acerca de la influencia de la edad en el desarrollo del pensamiento político, por ejemplo, acerca de las formas de gobierno; jurídico, a través de la representación de la nacionalidad o la positivización de los derechos y los deberes; y social, gracias a la percepción de la inmigración o la buena ciudadanía.

Asimismo, solo un reducido número de variables sociodemográficas fueron estudiadas en esta tesis para explicar el pensamiento adolescente. Sin embargo, existen otras muchas otras variables que pueden estar en la base de este pensamiento cívico. Obviamente, no haber reparado en ellas constituye otra limitación. El haber tenido en cuenta otras variables nos habría ayudado a explicar de una forma más precisa y sagaz algunas de las diferencias halladas en esta tesis doctoral. Nos referimos a un amplio elenco de factores contextuales e individuales que nos hubiesen posibilitado retratar, el entorno y a nuestros participantes, de una forma más minuciosa, entendiendo mejor el porqué de algunas de sus respuestas. Estas variables son: el nivel máximo de estudios alcanzados por ambos progenitores; el número de libros en casa; los ingresos familiares anuales; la expectativa educativa futura; el rendimiento académico a través de la nota media; el interés por la política; la exposición a diferentes medios de comunicación: prensa, radio, televisión –noticiario– e Internet; la discusión sobre asuntos políticos, cívicos y sociales con los padres y los iguales; el

nivel de participación de los adolescentes, tanto dentro de la escuela –Consejo Escolar o como delegado de clase– como fuera de ella –actividades deportivas, recreativas, ambientalistas o de voluntariado–; el compromiso cívico de la familia –si alguno de los padres es miembro de alguna ONG o colaborador habitual en talleres y actividades a favor de la comunidad y la ciudadanía–; el compromiso político de la familia –como militante y votante–; el compromiso institucional de carácter escolar de la familia a través de la afiliación al AMPA; la afiliación religiosa del adolescente y sus cuidadores; y el clima del aula en las asignaturas del área de Ciencias Sociales dentro de la escuela.

Además, a esta limitación se le suma otro inconveniente, en una de las variables estudiadas: el centro escolar. Sobre esta, han caído de forma ligada otros indicadores que tendrían que haber sido conducidos de manera independiente y haberse examinado con mayor pulcritud. En primer lugar, la religión. Deberíamos haber medido *a priori* el grado de religiosidad de los adolescentes en el estudio inicial. Hemos dado por sentado que todos los estudiantes de la escuela concertada son religiosos, pero no sabemos con exactitud cuál es la intensidad de su fe. Un aspecto que nos podría ayudar a interpretar el curso de su razonamiento acerca de ciertos tópicos. Por ejemplo, cuando exploramos sus ideas acerca de: *a)* la Iglesia en la política; *b)* el ejercicio de la libertad de culto por personas de otro credo diferente al suyo; o *c)* su concepción acerca de la asignatura de Educación para la ciudadanía. Igualmente, disponer de un baremo religioso nos permitiría entender con más claridad algunos de los cambios etarios encontrados tanto en la escuela concertada como en la pública. Anecdóticamente, aunque probable, podría darse el caso de que en la escuela concertada hubiese adolescentes con un nivel de religiosidad ínfimo. Su ubicación en este centro respondería a otras razones que nada tendrían que ver con su filosofía. Las mismas tendrían que ver no solo con el prestigio social y académico del centro, sino también con el perfil económico de las familias de los adolescentes matriculados en él. Por ello, se podría esperar que alguna familia de nuestros participantes decidiese matricular a su hijo en este tipo de centros, no por sus convicciones religiosas sino movida por un interés más social y académico. En este sentido, también hubiese resultado enormemente beneficioso medir el número de años que el alumno llevaba inscrito en esta escuela. De este modo, se hubiese podido calibrar el impacto que la educación religiosa tiene en las ideas cívicas del adolescente. Aunque la mayoría de los adolescentes llevaba en la escuela concertada desde los 3 años, había otros que se habían incorporado con posterioridad.

Además, dimos por hecho que todos los estudiantes de la escuela pública no tendrían unas creencias religiosas tan arraigadas como los estudiantes de la escuela concertada o que fuesen ateos o agnósticos. Sin embargo, lo cierto es que varios de

ellos, en conversaciones espontáneas con el entrevistador, afirmaron su fe. Estos también informaron al investigador de que cursaban la asignatura de Religión en la escuela. También pasamos por alto la posibilidad de que hubiese estudiantes que profesasen otras religiones diferentes a la cristiana. Esta limitación la intentamos paliar en el estudio longitudinal. Para ello, llevamos a cabo un registro de aquellos adolescentes que en la escuela pública cursaban la asignatura de Religión. Aun así, este sigue siendo bastante sesgado. Sin duda, haber contado con una ficha adicional más completa, respecto a la afiliación religiosa de nuestros participantes hubiese resultado enormemente útil de cara a la revisión de nuestros datos y la elaboración de análisis estadísticos posteriores.

En segundo lugar, otro de los indicadores que ha caído de forma enredada dentro de la escuela ha sido el de la clase social. Nosotros únicamente llevamos a cabo una anotación sistemática y detallada de la ocupación profesional de los progenitores. Aunque esta nos ha aproximado al contexto social y cultural en el que se desenvuelven los adolescentes, no es una señal completamente fiable acerca del ambiente real en el que crece el adolescente. Fundamentalmente, por su carácter parcial y la ambigüedad adherida a ciertas posiciones ocupacionales –como estar desempleado, jubilado o ser ama de casa–, lo cual nos da una visión un tanto opaca y ambigua acerca del entorno de nuestros participantes. Es más, esto nos puede conducir a extraer, involuntariamente, conclusiones engañosas que desdibujen el contexto social y cultural del adolescente. Así, sería tan fácil, como errático, llegar a pensar que un padre que es camarero o una madre que es ama de casa no tienen estudios universitarios o que no están interesados por la cultura y la política. Por ello, deberíamos haber acompañado nuestra anotación con el apunte, al menos, del nivel de estudios superado por ambos cuidadores. Esto nos hubiese ofrecido una imagen mucho más nítida de la realidad social que envuelve a nuestros adolescentes.

Por ende, la investigación que siga a este trabajo deberá incluir un análisis más exhaustivo –con un registro pulido– de los factores que influyen en las concepciones de los adolescentes. A sabiendas de que hay ciertos factores que explican las concepciones y actitudes de los adolescentes, recomendamos que los autores examinen un abanico más amplio de indicadores que pueden estar en la base de estas representaciones. Precisamente, la adición de nuevas variables, que se estudien de manera desligada –distinguiendo mejor su papel–, suministrará una estimación más precisa de los elementos que median en la configuración del mundo cívico durante la adolescencia. Además, este análisis diferenciado –pudiendo mantener constantes otras variables o manipulándolas al unísono– nos dará también pistas acerca de la construcción de las habilidades cívicas. Con todo, antes de hacer cualquier afirmación

definitiva, se deben explorar más de cerca los factores que regulan la comprensión de la realidad cívica y política.

En suma, este trabajo es simplemente un primer paso hacia la demostración de la relación que existe entre el contexto, el género y la edad en la construcción del mundo social.

Adicionalmente, nosotros nos centramos únicamente en un tipo de temas, olvidando otros de carácter cívico y político de extrema importancia para el área del conocimiento social. Esta fue otra limitación de nuestra investigación. Por ejemplo, no abordamos temas como el origen de la esclavitud y sus causas; la noción de súbdito o las funciones de la ciudadanía; ni tampoco efectuamos un análisis nimio de otras formas de gobierno más allá de la democracia y la dictadura, cuando otras son posibles incluso en la actualidad.

Por otro lado, tampoco pudimos determinar la presunta calidad e impacto del estilo de enseñanza democrático. Confiando *a priori* en su bondad, frente a otros métodos pedagógicos, apenas tenemos información sobre cómo se llevaron a cabo, realmente, esos debates, discusiones y simulaciones. Es decir, si fueron discusiones profundas, en las que efectivamente se promovió la reflexión y se sostuvo el foco durante un tiempo razonado, o bien fue un mero intercambio de información, a modo de verbalización, que simplemente invitó a una comprensión superficial acerca del tópico indagado. En consecuencia, sería conveniente completar nuestros datos con entrevistas a profesores de Educación cívica –para determinar cuál es su cultura e ideas respecto a la asignatura y su enseñanza–, observaciones naturalistas en clase –a través del diseño de rúbricas que nos permitieran comprobar la naturaleza y la frecuencia de las oportunidades concedidas al alumnado para desarrollar competencias democráticas– y el análisis de diferentes artefactos usados –libro de texto, fichas de trabajo, fotocopias, guía docente o exámenes–, con el fin de tener una imagen más amplia y fiable de lo que verdaderamente se hace en clase y su calidad. Igualmente, esto nos ayudaría a desentrañar el porqué de dicha práctica didáctica y qué método funciona mejor.

Como hemos visto, el mundo cívico es un campo, tan vasto como complejo, que necesita más exploración. Sobre todo, investigación que aborde esta parcela del conocimiento social desde diferentes enfoques y conteniendo otros aspectos, no indagados en el presente trabajo, en torno al espectro cívico. Una segunda fase de investigación consistiría, primeramente, en continuar con el análisis de varios temas no incluidos en esta tesis doctoral y de los que se dispone de información por haber formado parte de nuestro estudio original. Concluir con este análisis y revisión es, ahora, nuestro objetivo principal.

También, nos inquieta avanzar en el estudio acerca de la comprensión y el funcionamiento del orden político. Estudiar otras derivaciones políticas y formas de gobierno, como el virreinato, la diarquía, la monarquía o la anarquía, nos parece acuciante para aproximarnos aún más al pensamiento político humano. Igualmente importante sería estudiar otras formas políticas en las que se puede organizar un Estado en la actualidad, tales como la república. También la esencia y funciones idiosincráticas de ciertas figuras políticas, como el presidente del Estado, el monarca, el príncipe, el virrey, el faraón o el emperador.

Asimismo, nos interesa continuar con el examen del pensamiento más cívico. Una línea de investigación que nos atrae especialmente es la representación de la esclavitud. Tratar este tema, abordando con mayor profundidad sus causas, origen, evolución, fundamentos y las diferencias entre la esclavitud pretérita y actual, es una cuestión que nos gustaría investigar. Del mismo modo, estudiar la nacionalidad desde su doble vía –atribución y adquisición– y con participantes con diferente experiencia migratoria y *status*, por ejemplo, ser refugiado, nos parece capital. También, estudiar las actitudes de los adolescentes hacia ciertos colectivos y minorías, incluyendo escenarios controvertidos, donde los adolescentes razonasen hacia el ejercicio de ciertas libertades y derechos –más allá del religioso– sería interesante para tener una imagen más clara acerca de cuáles son esas actitudes y si, hacia ciertos grupos o en relación a ciertos derechos, estas son más favorables.

En cualquier caso, nuestros resultados deberían ser reexaminados más atentamente en futuros estudios para determinar su estabilidad.

Teniendo en cuenta esta premisa, sería trascendental poder estudiar las ideas de los adolescentes en diferentes contextos sociales y políticos. En este sentido, sería interesante examinar si adolescentes de diferentes países, con la misma edad, mantienen concepciones similares. Enormemente ambicioso, pero a la vez valioso, sería desarrollar un estudio transcultural con adolescentes residentes en naciones con diferente historia política. Hablamos de Estados donde, por ejemplo, la religión tiene un peso oficial, como es el caso de Costa Rica –un Estado confesional–, o donde aún no ha llegado la democracia –como Cuba–, o donde esta tiene una historia más reciente –como en Polonia, Eslovaquia y la República Checa– tras la caída del comunismo. Igualmente, donde las democracias son más estables y tienen un pasado histórico más dilatado que en España. También, en aquellas naciones donde la forma de gobierno es peculiar, por su excepcionalidad, como el caso del Principado de Andorra –donde existen dos copríncipes: el obispo de Urgel y el presidente de Francia– o la República de San Marino –gobernada por dos capitanes regentes, elegidos cada seis meses por el *Consiglio Grande e Generale*– ambas diarquías; o donde estas están,

como Chipre, políticamente divididas *de facto*. En este caso, tras la ocupación turca en 1974.

Aun admitiendo una cierta universalidad en el pensamiento de este orden, dado que todo adolescente se enfrenta involuntariamente a algún poder político contextual, es posible que existan diferencias en sus concepciones atendiendo al contexto histórico, político y social en el que se halla inserto. De este modo, sería un desafío poder implementar un estudio comparativo con adolescentes de diferentes comunidades o que otros autores replicasen nuestra investigación en otra nación ¿Hasta qué punto las concepciones se reiterarán o modificarán? Es una pregunta que plantea un enorme reto a la investigación. Poder llegar a responderla algún día es nuestra aspiración.

Igualmente, somos conscientes de que, en futuros estudios, debemos ampliar la muestra a indagar. Especialmente, si emprendemos nuevos estudios de carácter longitudinal. En este sentido, aunque nosotros hemos sido capaces de examinar los cambios en una misma población adolescente, a lo largo de dos años, futuros estudios deberían capturar el desarrollo sobre un periodo de tiempo mayor con el fin de ganar una comprensión más completa acerca de los cambios cognitivos durante la adolescencia. En concreto, hacer una radiografía de las concepciones de los adolescentes desde la adolescencia temprana hasta el final de la adolescencia tardía sería lo ideal.

Por otro lado, sería recomendable poder desarrollar estudios con participantes con diferente rango de edad –por ejemplo, niños–; *status* étnico –por ejemplo, gitanos– y ubicación espacial en la localidad –por ejemplo, comparando niños y adolescentes de zonas rurales y urbanas dentro de una misma comunidad–.

Por último, otra línea de investigación que se podría abrir en el futuro sería aquella que tratase de estudiar las relaciones entre la didáctica y la cognición. Por ejemplo, evaluando los procesos de cambio en el pensamiento adolescente antes, durante y después de la enseñanza; viendo cómo cambian las ideas de los adolescentes y, a la vez, adivinando qué objetos cívicos y políticos son los que plantean mayores resistencias a su adquisición y comprensión una vez finalizada la instrucción. Otra posibilidad consistiría en indagar el impacto de la Educación cívica en el conocimiento social del adolescente. Dado que la Educación para la ciudadanía, como materia obligatoria, ha desaparecido en nuestro país, aprovecharíamos esta situación que ha generado el actual Gobierno, para estudiar su *alter ego* curricular: Valores Éticos. Una asignatura que, por su carácter optativo, nos ofrece una vía de estudio acerca de cómo puede repercutir la educación cívica en el pensamiento adolescente. Para ello, investigaciones ulteriores podrían comparar adolescentes que cursan la asignatura

con aquellos que no, analizando posibles variaciones en su pensamiento. Precisamente, estos son los faros que orientan nuestro camino hacia la investigación futura.





## Chapter 11. Conclusions and discussion

In this study, we have analysed the conceptions adolescents have of civics and examined their notions about some of the most relevant issues that make up this field, such as: citizenship, rights and duties, nationality or political systems. Likewise, we also analysed their attitudes vis-à-vis immigrants and political exercise. We also explored their view of the subject called Citizenship Education. To that end, we designed two studies. The first one has a transversal nature and helped us approach the representation and attitudes adolescents, of 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> year GCSE –hereinafter, ESO, as per its acronym in Spanish–, have towards each one of those social issues. The second has a longitudinal character and is aimed at studying in greater depth the students' thinking about citizenship –together with every citizen's rights and duties– and the subject called Citizenship Education. This new research allowed us shed some light on these two fields, and made the understanding and interpretation of our data easier. In prior chapters, we expressly specified the results obtained from the qualitative and quantitative analysis performed on each of the aspects under study. We also specified the significant differences related to age, gender and type of school. It is now time to reflect on how our data contribute to understand the issue, putting them in context with those obtained in prior studies. Nevertheless, before we go into greater detail, we will summarise the results obtained by way of reminder. In this sense, it should be mentioned that the conclusions reached herein are exclusively limited to those adolescents studied and to those aspects of civics under study. In any case, we are aware that there are many other important aspects that should be analysed.

On the basis of the objectives set forth at the beginning of this work, we can state as follows:

- Adolescents have many ideas regarding the different aspects related to civics.
- There are clear quantitative differences, both regarding their notions of civics and their attitudes, which have shown to be very significant depending on their age, gender and the type of school attended by the participants.
- There is progress in the conceptions of civics between middle adolescence and the beginning of late adolescence.
- The view adolescents have of the subject called Citizenship Education varies depending basically on age and the type of school, the latter variable being an element that determines the way it is implemented.

We are now synthesising the results obtained from both studies jointly, following the order of presentation set forth in prior chapters. We shall thus start with citizenship and the citizens' rights and duties. We shall then continue with the State and religion and the field related to living together, where we shall deal with immigration, nationality and good citizenship. We shall conclude with the subject called Citizenship Education.

In last place, we shall refer to some practical implications of the results obtained, as well as to some problems and future lines of work that it could be interesting to deal with in order to complete our knowledge of the conceptions adolescents have of citizenship in general terms.

### 11.1. Citizenship

Most adolescents in their middle adolescence and the beginning of their late adolescence see the citizen as a legal person defined on the basis of this type of precept. We are referring to rights, duties and liberty. Nevertheless, other much simpler and elementary notions still prevail in the adolescent minds of this age group. They have to do with a tautological reasoning related to this construct, which sees the citizen just like an inhabitant or which highlights the citizen's position within the community. This connotation underlines the ethical and legal requirements the citizen is subject to -both from a moral and institutional point of view- to guarantee good co-existence within society. The fact that this type of views is present, even at the beginning of late adolescence, may be due to the quality of education and to the preparation of curricular materials that students are exposed to. Regarding the former, this thesis emphasises that the concept of "citizenship" has barely been dealt with in the subject called Citizenship Education; therefore, it is understandable that some participants have a minimum and relatively narrow view of this figure at the beginning of their late adolescence. This can be aggravated if we take into account that many Citizenship Education textbooks do not approach this term's meaning (Rodríguez y García, 2012). Moreover, this concept is not included in other contents from other curricular areas such as Social Science, and is barely referred to in the academic discipline aiming at citizen training (Astiz, 2007). Nevertheless, it seems that adolescents have acquired the idea of citizen that is projected on textbooks. Indeed, most adolescents have given the citizen a legal identity that matches the model of citizen -possessing rights and duties within a nation- presented in Secondary Education textbooks (Christou & Philippou, 2010; Duplá, 2003; Gonzales et al., 2004; Llorent, 2008).

On the other hand, even though no significant differences have been found in terms of age in any of the two studies, the data obtained in the last one have made far more visible those changes operated in the adolescents' minds in this time frame, more specifically when they are aged between 13-14 years and 15-16. On the contrary, some significant differences have been found in terms of the gender. Specifically at the beginning of late adolescence. That said, these differences are found in the second study carried out only. In fact, male adolescents believe the citizen is a legal entity who is subject to institutional benefits and requirements to a greater extent than female adolescents.

This view of citizenship as a legal status matches the data obtained from other prior works conducted with adolescents (Araújo-Olivera et al., 2005; Echevarría, 2011; Valderrama, 2004) and adults working in the education field (Akar, 2012). Additionally, our results are different from those obtained from other research conducted with adolescents (Akar, 2007; Cabrera et al., 2005; Ordóñez, 2010; Pak, 2000; Santisteban & Pagès, 2009), young people (Koutselini, 2002; Lawson & Edmons, 2001; Morán & Benedicto, 2003; Ovelar, 2008; Thorson, 2012) and professionals from university and secondary education (Estellés, 2013; Sim, Print & Merrit, 2004).

Our data are relatively different from those obtained from other research that show how belonging to a community is a feature that dwarfs other legal features, such as the rights and duties inherent to citizenship (Cabrera et al., 2005; Lawson & Edmons, 2001; Ovelar, 2008; Santisteban & Pagès, 2009). In other cases, legal compliance is the feature above all the other legal features -rights- that are exclusive thereof (Akar, 2007). Likewise, other studies document the existence of said adjacent features together with other -more prevalent- aspects related to commitment, participation and active citizenship (Estellés, 2013; Koutselini, 2002); or combined with a more cosmopolitan of this social object (Ordóñez, 2010). These last two aspects were not found in our research. Similarly, other authors certify how young people define the citizen as an individual ascribed to a specific political community (Morán & Benedicto, 2003).

Our findings differ more dramatically from those obtained from other research that certify that said civic denomination means accepting people of another ethnic group or race (Pak, 2000), implementing individual actions -in the family, local and national context- aimed at taking care of and serving the community and the socio-political change (Thorson, 2012) and knowing the nation's history and its concomitant duties, as well as contributing to society as a result of an emotional bound (Sim, Print & Merrit, 2004).

It seems that the notion of citizen that Spanish students have –possessing legal rights and duties– is closer to a view of passive citizenship rather than to active citizenship.

Meanwhile, more than half of the adolescents who participated in both studies see the slave as an individual deprived of his/her original liberty and of certain civil and social rights; a legal constraint created within a framework of interpersonal relationships marked by inhuman, immoral treatment thereto. Nevertheless, this notion coexists with other far less sophisticated views around this social object. There are thus adolescents who present the slave as an individual without liberty -usually under the yoke or writ of another one- or just like a personal entity that is reified and denigrated by his/her master, owner or superior.

The view the adolescents have of the slave as a vexed figure supports the data obtained from other studies that highlight this offensive and improper treatment. Castro (2009) demonstrated that when young people and adults reflect on slavery, direct abuse -whether physical (shoving), verbal (insults, jokes and substituting the victim's name for pejorative names) or sexual– are referred to as usual practices suffered by female slaves in Latin America. On the other hand, the conceptions adolescents have of slavery are different of the way it is presented in Secondary Education textbooks. Upon reviewing more than sixty school textbooks, it was found that, in those more recently published, the interaction between the slave and his/her master is described on the basis of the deep love between them, a feeling enshrined in the care provided by the master when the slave was sick, who also made sure the latter ate and dressed properly and accompanied him/her to the religious services celebrated by the slaves, such as weddings or funerals (Wasburn, 1997). This romantic –and distorted- picture has nothing to do with the harsh picture projected by our adolescents. This divergence may be due to the fact that students have been exposed to other type of information sources -books, journals or films- offering them a less positive and softened description of this social practice. Therefore, they see slavery -and the way it is approached- in a purer and less unreal way.

Likewise, the notes collected in this analysis show substantial changes in the notion of slave depending on age and the school centre. That said, the differences derived from this last variable are found in the first study carried out.

As far as age is concerned, said differences are found in the overall sample of the second study and, in the case of female students, in the first study only. In both studies, the older participants provided a representation of slaves where deprivation of rights and liberty are highlighted more vehemently compared to that provided by younger participants.

As far as the school centre is concerned, we find that the proportion of female students of 2° ESO attending State-subsidised schools who described the slave as a being without rights suffering from abuse is greater than that of their counterparts attending State schools.

In this spirit, the adolescents reflected on the differences between the slave and the citizen. According to their reasoning, the five differences are of a different nature, namely: legal, contextual, interpersonal, intrapersonal and political. More specifically, these four last elements converge in the testimonies of the young people and adults who believe that female slaves in Latin America were exploited in their working environment and had fewer opportunities; they were abused both in the public and private sphere; they were slaves for reasons of race or skin colour; and they were also discriminated by politics (Castro, 2009).

In both studies, the adolescents gave more weight to the different levels in the order previously mentioned. In other words, they distinguished between both entities separately based on differences of a legal nature -rights, liberty, nationality- to a greater extent than on differences of a contextual nature -life and labour conditions and opportunities-, interpersonal -humane treatment-, intrapersonal -ethnicity, religion, identity, emotional and cognitive state or lineage- or political -participation in the public sphere-.

In this sense, we find the influence of the variables analysed -in the first and in the second work- both on these factors and their components.

Curiously, those differences of a legal nature were significantly mentioned to a greater extent by the younger adolescents. That is, by those participants aged between 13 and 14, notably by male adolescents of that age. This difference was even clearer among male students attending State schools. Nevertheless, these differences are found in the first study only. In this study, the differences in terms of centre are shown. More specifically, the proportion of students from the State-subsidised school who highlighted these differences was greater than that from the State School. This trend was repeated both in 2° ESO and 4° ESO, particularly, among female adolescents. This difference in students of 2° ESO in term of school centre attended was also found in the longitudinal study; exactly in that same line.

Although no differences were found in the first study regarding the attributes that made up the legal group, the second study demonstrated that rights were recognised at the beginning of their late adolescence instead of their middle adolescence. On its part, liberty was mentioned by all the female adolescents aged between 15 and 16, compared to approximately two thirds of their male peers of the same age.

In second place, the differences of a contextual nature were mentioned by the adolescents during their late adolescence more often, mainly by male adolescents and by students from the State-subsidised school as a whole. Such differences were repeated in both subsamples. Among the constituent elements, there were significant differences regarding the opportunities in the first study only. These differences referred to the gender and the type of school. While more than half of the female students from the State-subsidised school took the opportunities into account, none of the male students from the said school mentioned them. This circumstance was repeated in 4° ESO in the very same line. As far as the type of school is concerned, the female students from the State-subsidised school were the only who dealt with opportunities, when compared to their male peers from the State School. Especially, at the beginning of their late adolescence. These differences -depending on the type of school- were also found in the second study, which followed the same pattern. That said, we must not overlook a small detail: these differences were found in the overall sample and are more emphasised among those students aged between 13 and 14.

Therefore, the data obtained from this second study reaffirm the ability to mediate that schools have when considering this particular contextual element.

Similarly, the intrapersonal corpus showed significant differences in terms of age and type of school in the first study only. At the beginning of their late adolescence, the adolescents took into account aspects of an intrapersonal nature more often than in their middle adolescence, and see such aspects as a line separating the citizen from the slave. This fact was considered by the students from the State-subsidised school to a greater extent than by those from the Secondary School. It is worth stressing the case of the male students -at the beginning of their late adolescence notably-, where this difference is repeated.

Additionally, politics, embodied in the participation in the public sphere, is an attribute that is recognised by the male students from the Secondary School to a greater extent than their female peers from the same school, particularly in their middle adolescence. Similarly, those male students aged between 13 and 14 from the State school referred to this element more often than those from the State-subsidised school, basically because none of the latter even mentioned it.

In this order, the adolescents also reflected on slavery nowadays. The vast majority stated that slavery still exists but under different forms beyond the typically and commonly known figure of the slave as a productive force.

In this regard, we can see how the older adolescents significantly believe that slavery exists nowadays more frequently than the younger ones. This difference was also clear

in the second study, but not in a significant way, probably due to the sample's small size.

The first study highlighted these differences in terms of age as well as in the overall sample, between the group of male adolescents and the group of male students from the Secondary School. The case of those male students from latter is noteworthy.

Similarly, both studies showed significant differences depending on the school. As a matter of fact, the male students from the State-subsidised school stated that slavery is a current reality to a greater extent than their peers from the Secondary School. This difference was repeated not only among the male and female students –compared to their counterparts from the other school– but also among the students of 2º ESO. In the second study, the same differences depending on the school and in the same line were found as those identified in the preliminary study, precisely at this stage. This fact reinforces the initial results.

Additionally, it seems that those adolescents in their late adolescence and those students attending State-subsidised schools are more aware of the fact that slavery still exists today.

With regard to this issue, the adolescents gave four different meanings to slavery nowadays. The first one is more classic and associates slavery with under the traditional forms it has traditionally been analysed since ancient times: work, trade and war slaves. The second one is the result of a metaphor thereof, and associates slavery to the dependence generated by an individual towards another person or object. The third one has a political nature and refers to an arbitrary submission to a political authority that is seen as arbitrary. The fourth one has a social nature and refers to the involuntary ostracism experienced by certain groups due to their economic, biological or ethnic status. This last meaning matches the hypothesis proposed by Gómez (2007), who sees marginality as an equivalent to slavery in nowadays' western societies.

However, our data show that the classic meaning prevails in the adolescents' reasoning. It is followed by the figurative meaning, by the political one -or political and figurative if we take the results obtained from the second study into account- and the social meaning in last place.

More specifically, the classic conception was far more common in adolescent thinking, in late adolescence and middle adolescence. Nevertheless, this was the case among those participants who attended the State-subsidised school, all the foregoing according to the results obtained from the transversal study. This study showed significant differences in terms of gender regarding the figurative meaning at that

same school, particularly among those students of 4° ESO. According to our data, only those female students aged between 15 and 17 from the School saw that difference. Said difference moved to the Secondary State School -as an independent variable- in that same stage. Therefore, those male students of 4° ESO from the State School associated a figurative meaning to slavery to a greater extent than their counterparts from the State-subsidised school, especially because none of them approached slavery from this point of view.

On the other hand, the political representation of slavery revealed differences in terms of each in the two studies implemented, in a similar line in both cases.

These findings enable us to say that it is more likely that the political notion of slavery emerges in late adolescence rather than middle adolescence. More specifically, this conceptual particularity was associated to the students from the State-subsidised school in the first study, and to the overall sample, regardless of the school in the second study. Additionally, this second study revealed differences linked to the school attended by students, at the beginning of late adolescence, to be precise. Those students aged between 15 and 16 from the State-subsidised school thus approached slavery from a political point of view to a greater extent than their counterparts from the State School.

If both studies are taken into account, it seems that slavery takes a significant political hue at the beginning of late adolescence. For this reason, slavery starts to be defined within an institutional framework, whereby authoritarian, despotic political classes suspend rights and liberties, according to this social view.

At a second level, our results also revealed significant differences in terms of the variables analysed regarding the slavery practices associated to the classic view.

The first study revealed differences in the category associated to the work developed in the primary and secondary sectors of Economy. The male adolescents mentioned slavery situations linked to these feels more often compared to their female peers. Notably, among the students of 2° ESO from the State-subsidised school.

In this context, several adolescents saw immigrants as today's slaves. This view matches the findings obtained from other research conducted with adolescents. Therefore, this view of the immigrant as an individual who works under conditions that are close -or even similar to- those of slavery was already identified in prior empirical works (Baigorri, Chaves & Fernández, 2004). In this sense, the first study showed that those students from the State School see immigrants that way to a greater extent than those from the State-subsidised school.



Servitude is another practice that revealed significant differences. In the first study, these differences were in terms of gender. In the case of the second study, they were in terms of the school attended. With regard to the gender, the female adolescents took this practice in mind to a greater extent than their male peers. Especially, in the case of the State-subsidised school. These same differences also emerged among the students of 4° ESO from the aforesaid school.

One possible explanation to this difference in terms of gender could be that this practice is associated to the actor's gender. This interpretation is based on a prior study that demonstrates that textbooks report that there are children who work. In their pages, some textbooks devote part of their contents to the work performed by little girls who work as housekeepers and maids in many households in Morocco (Llorent, 2008). Therefore, being in contact with a guide that emphasises female labour as maids, through gender mediation, may generate a certain feeling of ownership in female readers, who is more aware of this kind of practice, which could be associated to slavery in this case.

With regard to the second study, the differences in terms of the school attended were found at the beginning of late adolescence. Our data show that almost all the students aged between 15 and 16 from the State School mentioned slavery practices linked to the conventional view, compared to barely one third of the students of the same age from the State-subsidised school.

Parallel to this, our results show differences regarding child slavery in both studies. In the first study, these differences are in terms of age and school. In the second study, they are in terms of school only.

Such differences in terms of age were only found in the Secondary state school, i.e., the State School, where the students of 2° ESO referred to cases of child slavery more often than the students of 4° ESO. This difference was also found in the same line among the female student from that school.

With regard to the school, the differences are limited to the students of 4° ESO. The students of 4° ESO from the State-subsidised school referred to child slavery situations to a greater extent than their counterparts from the State School, especially among the female students therefrom. Surprisingly, this trend reverses in the second study, with the characteristic that it took place among the students of 2° ESO. To be precise, those students aged between 13 and 14 from the State School referred to child labour episodes, while none from the State-subsidised school did.

This second study also revealed differences in term of gender in the category related to slave trade nowadays, at the beginning of late adolescence, especially. Approximately,

nearly half of the male adolescents aged between 15 and 16 referred to human trafficking and purchase or sale of human beings, an aspect that was not referred to by any of the female adolescents of the same age.

Gender also revealed differences in this same line regarding sexual exploitation. Nevertheless, they emerged in late adolescence, according to the first study, the only one where they were found.

In this context of conventional slavery, some adolescents referred to offshoring as a factor that promotes and shores up slavery nowadays. In this sense, the first study showed that this fact was identified to a significantly greater extent by the female students from the State-subsidised school than by their counterparts from the State School.

In last place, some adolescents spontaneously reported slavery episodes or fragments in the past. According to both studies, there are significant differences in terms of age. The adolescents in their late adolescence are those who refer to past events associated to slavery to a greater extent in their responses. According to the first study, such differences are also extended to the subgroup of male adolescents one hand and to the subgroup of female adolescents on the other hand. They are also extended to the subsample of the male students from the State-subsidised school. Likewise, they are extended to the overall sample therefrom. This minimalistic -even reductionist- conception of slavery in ancient times reinforces the following theory: children and adolescents have a fairly narrow conception of History during their preadolescence and middle adolescence (Bombi & Ajello, 1988). These authors precisely found that both preadolescents and those adolescents at the beginning of their middle adolescent who participated in their study had little knowledge of History, appeared to be ignorant and referred to episodes of everyday life from ancient times synchronously.

It thus seems that the diachronic view of slavery is consolidated during adolescence. At the beginning of late adolescence, this fact results in greater knowledge about its situation in History. More specifically, those adolescents in their late adolescence showed greater cognitive proficiency than those in their middle adolescence. Their intellectual development was evidenced through their knowledge on slave practices and events related thereto that took place in ancient times. Therefore, it could be argued that the beginning of late adolescence is a critical period when the historical view of slavery crystallises. This is mainly due to the intellectual achievement evidenced in a more precise and sophisticated awareness of slavery in the past.

We subsequently analysed the origin of citizenship. Our results reveal that many students accept citizenship is based on a legal -mainly based on the possession of rights- and a political corpus, which is associated to the democratic system that

covers it. Nevertheless, these two entities are very rarely linked and are approached independently most times. They were linked, from a chronological point of view, at the dawn of Antiquity -or Ancient Greece- and the Contemporary Age. Nevertheless, such link has also been associated to other presumptions. Said presumptions generated other notions that differ from the original ones. One of them, the most prevalent one, is articulated on the view of the citizen as a natural person, whose qualifier bursts forth thanks to permanent coexistence, whether in an urban or primitive context. The other one has an average dominance and is based on the view of the citizen as a civil being. With regard to this idea, there are some criteria that converge. We are referring to liberty, social order, legislation and politics in general. Similarly, there were those who could not explain when this denomination emerged concisely.

More specifically, we find some differences in terms of gender and school regarding this issue. The former are found in the state school only. In this sense, the first study showed that the female students from the State School approach the origin of citizenship on the basis of legal and/or political principles to a greater extent than their male peers from the same school. This reasoning is more elaborate and clearly more advanced, at least with regard to this issue. Indeed, this difference was greater at the beginning of late adolescence in this same school context. In this sense, the results obtained from our second study support these differences in terms of gender found in the preliminary study. As a matter of fact, the analyses performed in our second research showed differences in terms of gender in their late adolescence. In this particular case, in the overall sample, regardless of the school of origin. These results are in the same line as the official ones, which do definitely support the existence of differences in term of gender regarding the foundations of citizenship. Such results are very different from those obtained in other studies that document that male adolescents have greater knowledge on citizenship than their female peers (Amadeo et al., 2002; Ichilov, 2007). On the contrary, our data are closer than those obtained from other works that show that girls have greater knowledge (Schulz et al., 2010). In this sense, our data enable us to say that female adolescents have a far more evolved, learned knowledge than their male peers on the founding principles of citizenship. This happens notably at the beginning of late adolescence and especially in the Secondary State School. On the other hand, the differences in terms of the school attended were found in the preliminary study only. The students from the State-subsidised school underpinned the foundations of citizenship on different legal and political elements more often than the students from the State School. Mainly, the male students and notably those students of 4 ° ESO.

Finally, the adolescents reflected on the possibility that people from certain places are called "citizens". Both studies unanimously concluded that almost all the adolescents

supported that hypothesis. In this sense, only the first study revealed significant differences regarding this hypothesis on this issue. To be precise, in terms of the school attended. The students from the State-subsidised school believed that there are people who are not called "citizens" nowadays to a greater extent than their counterparts from the State School. This conclusion was repeated in this same line both in middle and late adolescence. Likewise, it was repeated among the male students, on one hand, and among the female students, on the other.

Consequently, the status of individuals as citizens emerges as a qualifier that is seen as a non-universal entity *a priori* for the vast majority of the adolescents. This is precisely because of its volatile nature and because of the fact that it is not acquired by birth. Therefore, according to the adolescents, this status depends on certain external factors, namely: the slavery suffered by certain groups, the quality of the nation's Government or politics, underdevelopment, the existence of tribal communities, social threats, the type of legislation, the individual's administrative registration, the institutional guarantees acknowledged by the State and abandonment. The stronger reasons were -by far- the following: slavery, politics and underdevelopment. Hence these three factors are seen as the most important and most damaging causes to be deprived of citizenship.

Both of them allowed us to find differences in terms of age, gender and type of school in the two studies.

In first place, according to the preliminary study, slavery was a cause referred to by male adolescents in their middle adolescence than in their late adolescence. More specifically, at the State-subsidised school.

In second place, politics showed that a nation's Government -of a tyrannical, despotic or dictatorial nature- turns to be an aspect that, according to the first study, was referred to by those adolescents at the beginning of their late adolescence more often than in their middle adolescence; by male adolescents notably. This difference was also evidenced at the State-subsidised school. In this case, the pattern was identical. Likewise, some significant differences were found at this school in the subsample of male students, on one hand, and the subsample of female students, on the other. In this sense, the results obtained from the second study reaffirmed these initial findings, because the data obtained were identical: it is more likely that adolescents identify politics as a modulator of citizenship in their late adolescence than in their middle adolescence.

Additionally, both studies found differences in terms of the school attended with some particular features. Nevertheless, the results obtained therefrom were in the same line. In the first study, it was found that the male students from the State-subsidised

school highlighted the nation's politics to a greater extent than their counterparts from the State School. This fact was repeated among the female students. Likewise, it was repeated in the subsample of female students of 4° ESO. Similarly, it was found in the overall sample of 4° ESO. Unexpectedly, in a subsequent study these differences were only significant in their middle adolescence and not in their late adolescence.

Particularly, this political view -focused on the system or, in the absence thereof, the government authority- as a power that mediates negatively among the citizens, when conceived as despotic or dictatorial, would support the data obtained from other studies conducted with youths who believed that certain political conditions must be in place for the exercise of citizenship (Ovelar, 2008). These conditions are related to liberty, the right to vote or the existence of a democratic State. These same features were mentioned -*inter alia*- by our participants when they referred to politics as a citizenship reducer or abductor.

In third place, some differences were found regarding underdevelopment in terms of age, gender and school. In the first study, it was found that underdevelopment is a condition referred to by male students of 2° ESO to a greater extent than by their peers of 4° ESO. Notably, among the male students enrolled in the State-subsidised school. This school is where differences in terms of gender became evident precisely. Exactly, in their late adolescence. Hardly more than one fourth of the female students of 4° ESO from the State-subsidised school mentioned underdevelopment, while none of their male peers from the same school did. This result was subsequently repeated in the second study. Nevertheless, these differences were found in the overall sample, not in a specific school. These data would reaffirm the hypothesis of the existence of differences in terms of gender at the beginning of late adolescence. In this regard, more than two fifths of those female adolescents aged between 15 and 16 mentioned underdevelopment as a factor that undermines citizenship, while none of the male peers of the same age saw it as an inhibitor thereof. With regard to the type of school, some differences were found in the main study only. In the case of male adolescents, they were found during their late adolescence: while the male students of 4° ESO from the State School did refer to underdevelopment, none of their counterparts from the State-subsidised school did.

Secondarily, two more reasons revealed significant differences: the social and administrative aspects. They were found in the main study only. As far as social aspects are concerned, these differences were only found among the students from the State-subsidised school. Said differences were in terms of age and gender. More specifically, the male students of 2° ESO from the State-subsidised school referred to the social aspects, while none of their peers of 4° ESO from the same school did. It is ironic that this trend reversed in the case of their female peers. More specifically, the

female students of 4° ESO from the State-subsidised school were the only ones who mentioned the social aspects, because their peers of 2° ESO from the same school did not. It is obvious that, if we take the gender into account, as expected, the male students of 2° ESO from the State-subsidised school mentioned arguments of a social nature, while none of their female peers from the same school did. This pattern reverses among the students of 4° ESO from the same school. As far as administrative aspects are concerned, some differences were found in terms of age, gender and school. With regard to age, the differences were found among a group of female students from the Secondary State School only. Only the bureaucratic and registration process was referred to by those female students aged between 13 and 14 from the State School, compared to their older peers. On this basis, we found differences in terms of gender among the students of 4° ESO. Although this time they were found in the overall sample only. The male students of 4° ESO were the only ones who referred to aspects related to the legal registration compared to their female peers of 4° ESO. With regard to the school, the differences are limited to the students of 2° ESO. The male students of 2° ESO of the State School mentioned aspects related to the official administration, while none of their counterparts from the State-subsidised school did. In this same line, this difference was repeated among the female students of 2° ESO.

### 11.2. Rights and Duties

All the adolescents, in both studies, mentioned several rights and duties in relation to citizenship.

Generally, adolescents noted rights of differing natures. They spoke of civil and political rights; economic, social and cultural rights; and the rights of peoples. They also mentioned children, although the latter only surfaced in the initial study. This variety of rights gives an indication of the knowledge of this specific legal concept among adolescents, which had already been pointed out previously by other authors (Soriano, González & Osorio, 2005).

The first group of rights was precisely the one that took prominence in both inquiries. This area of rights, however, only showed differences in the initial study. These appeared, on the one hand, within State-subsidised schools, where there was an increase in the mention of rights of this nature among students in their middle adolescence and at the onset of late adolescence, and on the other hand in State schools, where female adolescents mentioned civil and political rights more than their male counterparts.

Conversely, regarding the group of economic, social and cultural rights, significant differences were apparent in the two studies we conducted. Whereas in the first study

the differences were related to age and gender, in the second one they had to do with the type of school. Specifically, male adolescents mentioned more rights of an economic, social and cultural nature at the onset of late adolescence than in middle adolescence, especially in State schools. In gender terms, the differences only took place in State schools, exactly at the onset of late adolescence, being the point where male adolescents mentioned rights of this kind more than their female counterparts. Regarding type of school, the longitudinal study showed that students from State-subsidised schools mentioned these kinds of rights more than those of State schools, especially at the onset of late adolescence.

In this regard, it should be noted that, both in the cross-sectional study and in the longitudinal study, the same rights were mentioned most frequently. Thus, with minor percentage variations, the five civil and political rights that adolescents knew most were: freedom, freedom of speech, voting, being respected, and life. Simultaneously, the five economic, social and cultural rights that the participants acknowledged more often were housing, work, education, healthcare and food. Last of all, rights related to peoples were the least mentioned. Solidarity and having an appropriate environment showed up more often among these. In the second study, however, only one these was noted: the right to enjoy an appropriate environment.

Accordingly, the fact that some rights are highlighted more than others could suggest a positive personal appraisal of those rights. Freedom of speech, healthcare and education are the rights that are appraised more positively among adolescents (González, 2013). Precisely these rights are among the ones mentioned most often in our research, thereby backing our interpretation. There could be a possible cognitive relationship leading an individual to consider these rights more than others that they do not value as strongly.

At the same time, our data partially coincide with other inquiries conducted with adolescents and youths who, from among the rights that were mentioned more often, find some of those which the participants named more frequently, such as work, education, housing, freedom of speech, healthcare and life (Jover, 2001; Sherrod, 2003; Soriano, 2006).

In our study, certain rights showed significant differences, both in the cross-sectional and in the longitudinal studies, which we shall comment below.

Regarding civil and political rights, two rights arose in terms of their consideration between middle adolescence and the onset of late adolescence: the right to life and safety. The former appeared in both the cross-sectional and the longitudinal studies, whereas the latter only surfaced in the first of those studies. Likewise, other rights were cited more often at the onset of late adolescence than in middle adolescence,

according to the cross-sectional study. These were: the right to vote and the right to respect, in State-subsidised schools –among female adolescents–; the right to a fair trial, among girls, and the right to private property, exclusively among boys. Conversely, two rights were mentioned more often in middle adolescence than during the onset of late adolescence: the right to travel and freedom of thought. The former showed up among girls while the latter was found among boys.

Gender also appears behind the voicing of certain civil and political rights. In some cases, the rights were recognised more often by boys, whereas in other cases the pattern was reversed. There was one right that was mentioned more often by male adolescents than by females, according to the longitudinal study: freedom. On the other hand, four rights were named more often by female adolescents than by males. These were: the right to respect –at the onset of late adolescence and in State-subsidised schools, based on the cross-sectional study–; the right to private property –in middle adolescence, according to the longitudinal study–; and the right to a fair trial and to freedom of choice –at the onset of late adolescence–, respectively according to the cross-sectional and longitudinal studies.

Differences were also apparent according to the type of school. Specifically, four rights were stated more often by students in State schools than by those from State-subsidised schools. These rights were: the right to travel, freedom of choice, vote and private property. The first of these, the right to travel or move around, was found in both studies: in the cross-sectional study among boys, and in the longitudinal study it was found in the general sample –especially at the onset of late adolescence–. The second right, freedom of choice, was apparent in the longitudinal study. The third one, the right to vote, was detected –in both studies– in middle adolescence. The fourth one, the right to private property, was found –in middle adolescence– only in the second study. However, another four rights were mentioned more often by students at State-subsidised schools than by their counterparts at State schools. These rights were: freedom –only in the longitudinal study–; respect –in both studies, although in the first one among female students at the onset of late adolescence, and in the second one in the general sample in middle adolescence–; the right to life –in both studies, particularly at the onset of late adolescence–; and equality, only in the longitudinal study.

In relation to economic, social and cultural rights, it was found that the right to education, according to the initial study and among male adolescents, was much more prevalent in middle adolescence than at the onset of late adolescence. This outcome is similar to the findings of other inquiries reporting that certain rights, for instance education, are considered more important in middle adolescence than at the onset of late adolescence (Sherrod, 2008). Along these same lines, the right to food was



mentioned more often in middle adolescence than at the onset of late adolescence by male students in State-subsidised schools. Interestingly, the pattern was the opposite in State schools. Male students in State schools spoke more often of the right to food at the onset of late adolescence than in middle adolescence.

On the other hand, the cross-sectional study showed that the right to food was more prevalent in the thought of male adolescents than among females. Conversely, according to the longitudinal study, the right to work and to wages were stated more often by female than male adolescents. Precisely, the greater recognition of the right to work among female adolescents can be linked to the findings of other inquiries reporting that certain 'freedoms', for instance the right to work, are deemed more important by girls than by boys (Sherrod, 2008). This appraisal of relevance has led, in this specific case, to the spike in favour of female adolescents.

Likewise, healthcare and education, according to the longitudinal study, are two rights that were noted more often by students in State-subsidised schools than by those from State schools. Also, based on the cross-sectional study, the right to a decent life, the right to water and the right to a workday were mentioned more often by students in State-subsidised schools than by those in State schools.

Accordingly, both studies showed that, at the onset of late adolescence, adolescents know more rights than in middle adolescence. Also, the second study showed that the passage of time, interacting with the school, has a positive effect on the knowledge of the number of rights in State-subsidised schools, contrasting with what occurs in State schools.

The first study also showed differences according to gender, in middle adolescence, in State schools. The second study, however, did not show any such differences in either of the two age brackets. This inconsistency in our results leads us to view those initial differences with caution. Exactly, female adolescents aged 13-14 from State schools cited more rights than male adolescents aged 13-14 in the same type of school. Taking this finding in isolation, we could say, referring exclusively to the cross-sectional study, that this datum comes near to the results of other studies stating that, in middle adolescence, girls know significantly more rights than boys (Casas et al., 2005). At the same time, this would move away from other inquiries certifying the non-existence of gender differences in terms of the knowledge of rights (Covell & Howe, 2001). This latter datum comes closer to the findings of our second study. Last of all, in both the cross-sectional and the longitudinal study, differences were found according to the type of school. Students from State-subsidised schools named more rights than students in State schools. Now these differences were seen in middle

adolescence, in the first study, and at the onset of late adolescence, in the second study.

On the other hand, adolescents detailed duties of a social and interpersonal nature in their replies. Precisely social duties, in the case of male adolescents, were considered more often at the onset of late adolescence than in middle adolescence, according to the initial study. Similarly, although this time among female adolescents, interpersonal duties surfaced more frequently at the onset of late adolescence than in middle adolescence. As in the previous case, this difference was only found in the cross-sectional study. This study also showed that, at the onset of late adolescence, male adolescents mentioned more social duties than females. The latter, however, stated interpersonal duties than male adolescents. Likewise, the cross-sectional study found that students from State-subsidised schools cited interpersonal duties more than State school students. The longitudinal study also showed that, at the onset of late adolescence, students at State-subsidised schools have a greater consideration for social duties than those from State schools.

Accordingly, the social duties most often mentioned by adolescents in both studies were: compliance with the law, working, caring for the environment, and studying. To a lesser extent, they stated taxation and paying for the expenses resulting from the supply of goods and services. Strikingly, political involvement was hardly mentioned in the initial study and dispensed with altogether in the latter study. This is food for thought—there appears to be a latent lack of political adherence among our adolescents. Regarding interpersonal duties, there were two salient responsibilities in both inquiries: respect and helping others. At a secondary level, there were mentions of caring for their family and the duties of not stealing and not killing.

Generally, these data in respect of citizenship duties converge with the findings of other authors documenting that the obedience of the law, respecting others, helping others, working and paying taxes are some of the duties that both adolescents and youths consider essential (Dejaeghere & Hooghe, 2009; Morán & Benedicto, 2003; Sherrod, 2003; Uğurlu, 2013; Valderrama, 2004). On the other hand, they move away from other papers showing that the primary responsibility for any citizen is that of promoting racial relations and national unity (Ho, 2010). We have not detected this aspect in our research. Also, the attention that our adolescents pay to certain social and interpersonal duties is partly removed from the types of duties underscored in Secondary Education textbooks in the Civic Education area, where references to political obligations are prominent and there is scarce mention of social and ‘non-legalist’ obligations (Gonzales et al., 2004). Thus, at least in this case it appears that teaching has not had an effect on the promotion and knowledge of political duties

such as voting and being informed of the political system. These duties have hardly been considered or they have been ignored altogether.

In this regard, certain social duties had greater prevalence in middle adolescence than at the onset of late adolescence within State schools, according to the initial study. These duties were: working, studying and paying taxes. The latter, however, was only observed among female adolescents. Gender patterns were also found in middle adolescence in relation to the duty of working, in the cross-sectional study, and in compliance with the law, in the longitudinal study. Both these duties were mentioned more often by female adolescents aged 13-14 than by their male counterparts of the same age.

Likewise, in relation to interpersonal duties, in the cross-sectional study it was found that respect was mentioned more frequently at the onset of late adolescence than in middle adolescence, and that caring was stated by male adolescents from State-subsidised schools more often in middle adolescence than at the onset of late adolescence. It was also found –in the initial study– that, at the onset of late adolescence and in State-subsidised schools, the duty of caring for family was only pointed out by female adolescents. Also, this same study showed that, in State schools, the duty of not killing was acknowledged to a greater extent by male than by female adolescents. On the other hand, both studies revealed significant differences in the duty of helping, according to the type of school, especially in middle adolescence. Students from State-subsidised schools mentioned solidarity with greater frequency than students from State schools. Conversely, according to the cross-sectional study, male students from State schools considered the duty of not killing and not stealing to a greater extent than their counterparts from State-subsidised schools. There were differences in the latter of these duties between both types of school, in the general sample, in middle adolescence.

Besides this, both studies verified that, at the onset of late adolescence, students from State-subsidised schools know more duties than students from State schools. This assertion merits a minor qualification in the initial study: these differences were only found among female adolescents. Also, the longitudinal study revealed that the passage of time, coupled with the school, had a positive effect in terms of the knowledge of the number duties among students in State-subsidised schools compared to students from State schools.

In keeping with the foregoing, it should be pointed out that, both in the cross-sectional and in the longitudinal study, adolescents showed a greater knowledge of rights than of duties. This finding coincides with those of other inquiries conducted with adolescents and youths, which show a greater knowledge of rights than of duties

(Cabrera et al., 2005; Megías et al., 2005; Morán & Benedicto, 2003). At the same time, however, our data move away from the results of other inquiries documenting that adolescents point out more duties than rights when they reflect on citizenship (Valderrama, 2004).

The fact that adolescents know a greater number of rights than duties may be due to the type of teaching: education inclined to making students know about their rights to the detriment of their duties, the immediate result being the pre-eminence of the former. Earlier studies show that, both in Civic Education curricula and in Social Science and Civil Education textbooks, rights are mentioned with greater frequency than duties (Astiz, 2007; Gonzales et al., 2001, 2004). This imbalance is also shown in practice, where teachers, influenced by curricular materials, highlight rights more than they do duties, thereby contributing to strengthening the unknowledge of their responsibilities among adolescents. This fact is confirmed by the two studies developed here. They have shown us how, in Education for Citizenship, greater attention is dedicated to civic rights than to duties. In both studies, mentions of rights double those of duties when students speak of the topics they work on in the classroom.

This datum should not be neglected, and it adds consistency to the image of passiveness among our adolescents that we dealt with earlier.

Focusing on a second level, a substantial majority of adolescents considered that rights and duties change depending on the geographic context in which we are located. Five reasons were indicated for this shift: politics, culture, legislation, the economy, and the level of development of the community.

Politics, understood according to the type of government –democratic or non-democratic– or based on the unipersonal decisions of the governing authority, was an aspect that was mentioned more often at the onset of late adolescence than in middle adolescence, but only in State-subsidised schools. However, the idea associated to the type of government as the regulator of the differences of rights and duties between nations was more prevalent at the onset of late adolescence than in middle adolescence in the general sample. Similarly, adolescents at the onset of late adolescence stated culture more than in middle adolescence, especially in State schools. On the other hand, the economy was pointed out more often in middle adolescence than at the onset of late adolescence, especially in State schools. It was also found that male adolescents mentioned aspects related to the level of development of the local community more than females. At the onset of late adolescence, this aspect was stated more frequently in State-subsidised schools than

at State schools. Conversely, at the onset of late adolescence, students from State schools considered culture more than students in State-subsidised schools.

Hence, we may assert that adolescents, at the onset of late adolescence, explain the variability of rights and duties on a political basis, and secondarily according to culture, whereas in middle adolescence this change is generally justified by economic reasons.

On the other hand, when asking adolescents to reflect on the positive nature of civic rights and duties, we may observe how their thought progresses from the absence of a written formalisation, then moving on to the formal recognition thereof –though in a vague, imprecise manner–, and finally concluding with the assertion that they are present in a number of specific legal texts such as the Spanish Constitution and the Universal Declaration of Human Rights.

These data come tangentially near the findings of other papers showing that some children and adolescents, when reflecting on the possibility of the rights of children being written down, contend that they are not written anywhere, whereas others mention undetermined texts and still others mention specific legal texts such as the Declaration of the Rights of the Child (Seguro, 2010).

In this context, it was observed that most of the adolescents understood that rights were stated mainly in the Constitution and in a Statute of Rights. Differences in adolescent thought were found, however, according to their age. In middle adolescence, they showed a much more naïve representation of the formalisation of rights than at the onset of late adolescence. Precisely at the onset of late adolescence is when adolescents have a much more exact image of where rights are written down, stating specific legal documents such as the Constitution and the Universal Declaration of Human Rights. This datum is close to the findings of other authors who report that starting in middle adolescence is when adolescents start to learn about the Constitution (Delval, 1986; Lenzi et al., 2007). Their progress in the knowledge of legal texts and their contents may have been affected by teaching. Prior studies show that, following deliberate teaching in the area of Social Science, most children stated the Constitution as one of the major national legal codes (Berti & Andriolo, 2001).

Likewise, differences were seen according to the type of school. Students from State schools were less knowledgeable of where to find those rights stated than the students from State-subsidised schools.

Differences were also found regarding one of the legal documents that were listed: the Universal Declaration of Human Rights. It was recognized to a greater extent at the onset of late adolescence than in middle adolescence, especially among students from

State-subsidised schools. Also, in middle adolescence, this text was cited more often by female than by male adolescents. This converges with the findings of other authors who report that, in middle adolescence, female adolescents have a better knowledge of the Universal Declaration of Human Rights than their male counterparts (Torney-Purta, Wilkenfeld & Barber, 2008). However, this pattern is reversed in State schools, particularly at the onset of late adolescence. Interestingly, male students from State schools considered this text with greater frequency than their female counterparts in the same type of school. It was also found that, at the onset of late adolescence, this text was mentioned more often by students from State-subsidised schools than by those in State schools.

In parallel, when adolescents think about the protection of their rights, they point out different social figures and institutional bodies entrusted with their protection and conservation. First of all, adolescents state the family as the figure entrusted with caring for and protecting individual rights. Next, they mention different institutional figures such as the police, the *guardia civil*, lawyers and judges, among other public officers. Last of all, they consider different state entities such as the government and supranational bodies. In respect of this area, a distinction was made between those who only consider the government as the entity responsible for protecting the rights of citizens through individual, direct action, and those who also consider that this action is mediated through public officers or bodies –such as the Ombudsman or the Army– and international bodies –for instance the United Nations–. These documents coincide with the findings of other previous papers documenting that family, the police and the UN are the bodies that are mostly mentioned by children and adolescents when thinking about where they may go if their rights are not respected (Montenegro & Ocaña, 1994; Seguro, 2010). Likewise, our results match the findings of other inquiries illustrating this same progression in thought when children and adolescents reflect upon rights (Delval, Del Barrio & Espinosa, 1995).

We also find that the huge majority of adolescents, both in middle adolescence and at the onset of late adolescence, state the government, together with other state and international organisations, as the main bodies entrusted with safeguarding citizens' rights. These results are in keeping with the findings of other inquiries showing that most adolescents consider the state as the national mechanism entrusted with the protection of personal rights (Delval, Del Barrio & Espinosa, 1995). However, our data partly move away from other research showing that, in middle adolescence, many adolescents assure that they do not know the bodies in charge of protecting rights (Montenegro & Ocaña, 1994). In the case of our participants aged 13-14, this unknowledge was not apparent.

On the other hand, differences were found according to the type of school, especially in middle adolescence. From these differences, it may be inferred that civic knowledge is greater among students from State-subsidised schools. Although most students from State-subsidised schools mentioned the government and other national and international bodies, just over half of the students from State schools took them into consideration.

Along these lines, differences were found, according to participants' age and gender, between adolescents who mentioned the government and other state-level and supranational bodies entrusted with their protection. Adolescents, at the onset of late adolescence, showed a much richer and extensive knowledge of the protection of their rights than in middle adolescence, because they consider the mediated and indirect action of the government in overseeing that protection and because they consider the existence of other national and international protection devices. In terms of gender, it was found that male adolescents showed more advanced notions regarding this topic than their female counterparts. Whereas nearly all male adolescents mentioned the existence of governmental enforcement through its officers, and that of other national and international bodies with authority in the sphere of rights, most female adolescents upheld an image of protection simply based on the direct, individual action of the government.

Last of all, we have found that the image that adolescents have about regulatory infringement progresses throughout adolescence. This representation starts with the automatic application of a penalty by the police authority, it then goes on to the consideration that the penalty must be in proportion with the type of infringement, and it then arrives at the observation that any infringement, before being punished, must be judged by the judicial apparatus, who will decide the penalty to be applied under the principle of proportionality. In this respect, our data show that a majority of adolescents, both in middle adolescence and at the onset of late adolescence, show a somewhat 'lawyerlike' conception of what follows when you break the law, which comes near the consideration of court intervention as the institutional mechanism entrusted with deliberating on the punishment that is to follow any violation. This outcome coincides with the findings of previous research documenting that in middle adolescence youths already have notions regarding the judicial system, stating that, after breaking the law, a legal process commences whereby the alleged culprit is to be judged (Berti & Ugolini, 1998). Likewise, our data, which have the penalty as the guiding thread in the entire reasoning about a violation, converge with other inquiries stating that both children and adolescents propose punishment as a consequence of the breach of the law or the violation of a right (Berti & Andriolo, 2001; Kohen, 2007; Montenegro & Ocaña, 1994). Along this train of thought, the emphasis on punishment

and its types, as something arising from a transgression, which our adolescents have interiorised thoroughly, matches with the model projected by textbooks on citizenship, which underscore the consequences following actions that do not abide by the law (Kwan-Choi Tse, 2011).

In this context, significant differences were detected according to the type of school, especially at the onset of late adolescence. Precisely, students from State-subsidised schools showed a much more literate conception of infringement of the law than students from State schools. Whereas the vast majority of students from State-subsidised schools articulated the derivations following the violation of a right starting with a deliberation process commenced by the judicial system, fewer than half of the students from State schools took the intervention of the judicial system into account, simply stating the automatic application of a penalty –under the proportionality principle or otherwise– by the police body. This outcome coincides with the findings of prior inquiries reporting that children going to schools in economically less wealthy environments show less knowledge of the judicial procedure than those whose schools are located in wealthier environments (Flin, Stevenson & Davies, 1989).

On the other hand, we have seen that the most cited penalties and measures were those with a punitive and mixed nature and, to a lesser extent, those with a proactive purpose. Prison, fines, payment of a compensation and community service were the penalties most often mentioned. Regarding these, we find that certain measures, such as restraining orders, confiscation and reporting to the police are better known at the onset of late adolescence than in middle adolescence. The same occurs with fines –as Barrios (2005) and Barrios and Del Barrio (2007) found–, although in this case the difference according to age was only apparent in State schools. These data show the advancement, during adolescence, of knowledge of the judicial order. We also detected that confiscation was a penalty that was only identified by girls. Also, we found that life sentence was mentioned more often by students from State-subsidised schools than by those in State schools, and that community service and fines were stated more frequently, at the onset of late adolescence, by students from State schools than by those in State-subsidised schools.

All in all, it should be noted that a small portion of adolescents considered a process in parallel to the strictly institutional route, which had to do with moral considerations. This process, which is of a psychological nature, referred to the emotions felt by the offender after committing an offence, which may range from indifference to attrition. This finding converges with the results of other inquiries suggesting that children contemplate internal measures such as reflection and repentance when they dwell upon the consequences of legal intromission (Kohen, 2007).



### 11.3. State and Religion

The immense majority of adolescents show a clear preference for democratic forms of political organisation. This is a personal bias that coincides with the findings of other research that show this positive view and their personal support for the system (De Groot, Goodson & Veugelers, 2014; Flores, 2007). It is a favour shown in other explorations –such as our own– choosing that political regime over others due to considering it more adequate (Aquín, Nucci & Acevedo, 2007; Flores, 2007; Injuve, 2011, 2014b; Jover, 2001; Megías et al., 2005). However, other studies carried out with adolescents have shown that nearly half of them sustain a fairly unfavourable view of that form of government (Sterck, 1983). In this case, this datum would differ considerably from our results.

It is possible that such a disproportionate predilection shown by our adolescents vis-à-vis such form of government has been promoted by their education, above all by their reading of school textbooks. Prior studies point out textbooks such as those of Social Science and Citizenship Education are found to provide a positive value and praise for democracy in their pages (Berti, 1994; Gómez & García, 2012).

In that line of ideas, the majority of adolescents chose the form of government that simulated democracy in its dynamics, above all because all citizens could participate and express an opinion. Precisely participation was the attribute more students from State schools than from State-subsidised schools noticed more.

The prevalence of some of these reasons, such as participation or being able to express themselves match the findings of other research that report that these are two of the democratic principles adolescents consider most important when reflecting on democracy (Cabrera et al., 2005). Moreover, when dealing with the subject of democracy, the main association Citizenship Education textbooks establish -with citizenship- is that of participation (Rodríguez & García, 2012). Likewise, being able to express individual opinions is another of the democratic values that is most emphasised by adolescents when considering democracy (Schulz et al., 2010; Torney-Purta et al., 2001).

On the other hand, nearly a third of adolescents referred to possible consequences arising from such organisation to back their political choice. In that sense, our results uncovered significant differences in middle adolescence according to sex and the type of school. Thus, male adolescents aged between 13-14 from State schools spoke more of the possible consequences than their female peers aged between 13-14 from the same school, than their counterparts from the State-subsidised school.

Three consequences were mentioned by the adolescents at this level: common benefit, happy people and harmonious coexistence. Specifically, the last two derivatives are linked to the utopian view of a happy world projected by some Citizenship Education textbooks when dealing with democracy (Gómez & García, 2012), a fact that may have influenced the responses by some of our participants. In that sense, our data indicate that the benefits were mentioned to a greater extent by those adolescents in their late adolescence than by those in their middle adolescence in the State school, and more by the students of State-subsidised schools than by those of State schools in middle adolescence. Moreover, boys in their late adolescence are probably more likely to be more aware of the supposed popular content than girls.

Parallel to this, when adolescents reflected on the sense of justice in relation to politics, they all affirmed that the democratic form of government was fairer. This datum matches the findings of other research that document how both children as well as adolescents tend to consider democratic political alternatives to be fairer than non-democratic ones (Helwig, 1998; Helwig et al., 2007).

In relation to this matter, adolescents considered the sense of justice from three different but complementary points of view. The first, and the most prevalent of all, was to think of justice based on the idea of equality. Such equality was understood from a double point of view, civil and legal. The civil notion referred to the possibility of participation in political affairs by all members, either directly or indirectly through suffrage. Precisely the mode of direct participation was pointed out to a greater extent in middle adolescence than at the beginning of late adolescence in the case of female adolescents. Moreover, that formula was considered to a greater extent by girls than by boys who, in general terms, spoke of indirect or electoral participation. The legal notion referred to the citizens being assumed to hold rights, an aspect that was noted more by students from State-subsidised schools than their peers from State schools, above all in middle adolescence. The second, named by nearly a third of the participants, corresponds to the idea of liberty, a conception that linked justice with liberty. That idea was stated more at the beginning of late adolescence than middle adolescence, above all in State-subsidised schools. Moreover, girls appreciated justice more as liberty than boys. The third one -only mentioned by a tenth of the respondents- links justice with social harmony. This vision refers to a climate of concord and popular contentment in society. Specifically, this representation was shared more by adolescents in middle adolescents than at the beginning of late adolescence, in particular by students from State schools.

On the other hand, we have seen how the notion of democracy advances throughout adolescence, a thought that begins with lack of knowledge to later form an idea based on mere participation by citizens and, afterward, a conception linked to suffrage and

rights, ending with a representation articulated in the division of the powers of the State. In that sense, nearly half of the adolescents conceived democracy as a political system linked to electoral participation and promotion of rights and freedom. Notwithstanding this, somewhat less than half had no knowledge of it. Very few defined it based on disintegration of the powers of the State. Curiously, that notion only became apparent at the beginning of late adolescence. Moreover, there were few adolescents who understood it simply as a participatory political game.

That prevalent view of democracy, as a political system that attends to rights and the political vote, coincides with the results obtained from other investigations that show that democracy is understood as voting, liberty and rights (Araújo-Olivera et al., 2005; Flanagan et al., 2005). Likewise, it is near to the findings of other authors who illustrate that, in middle adolescence, the majority of adolescents do not recognise the division of powers when reflecting on democracy (Tirado & Guevara, 2006). However, it is far from other studies conducted with adults, where the majority defined democracy as a simple form of government and at least half included aspects such as rights and liberty (Bishop & Hamot, 2001).

With regard to the notion of democracy, significant differences are found in terms of age. Specifically, the majority of adolescents, at the beginning of their late adolescence, appear to conceive democracy in a much more sophisticated way than in their middle adolescence. While during their middle adolescence, more than half of adolescents recorded their lack of knowledge of democracy, at the beginning of their late adolescence, the majority described it as a system established on the basis of elections, rights & liberty. That flagrant ignorance of democracy in middle adolescence proves the findings of other research that show that both in preadolescence as well as in middle adolescence, the majority of children and adolescents ignores the meaning of democracy (Berti, 1994; Delval, 1986). This weakness has also been perceived by other authors who report that in middle adolescence, adolescents do not yet have a consistent idea regarding democracy (Husfeldt & Nikolova, 2003; Torney-Purta, 2002b). Likewise, our data would be nearer to other findings that reveal that democracy is first mentioned with greater strength as of middle adolescence as a political system in charge of regulating life in a community (Berti, 1988). Notwithstanding this, our results are far from the findings obtained by other authors who state that, in middle adolescence, adolescents have a good knowledge of democracy (Sterck, 1983). With all this, it is necessary to specify that this cognitive progress detected in our participants, in relation to the concept of democracy, coincides with the findings of our research carried out with children and adolescents that show that older children and adolescents show a more precise, complete

knowledge of democracy (Agazzi & Berti, 1995; Amadeo et al., 2002; Flanagan et al., 2005; Husfeldt & Nikolova, 2003; Kuş & Çetin, 2014).

Such differences between middle adolescence and the beginning of late adolescence, in relation to the notion of democracy, may have arisen through education. The fact of having had more Social Science classes and having completed the subject of Citizenship Education may lie at the basis of these differences. Precisely the prior studies prove that democracy is a central content of Citizenship Education programmes in the stage of Secondary Education (Corts, 2009; Lindström, 2013). As pointed out in other publications, that attention is also noted in Citizenship Education textbooks, which deal decisively with democracy (Davies & Issit, 2005; Gómez & García, 2012; Sánchez & Vargas, 2017). Moreover, the preliminary research has detected that democracy is a subject Citizenship Education teachers work on in the classroom (Martín, 2008). Other work, conducted with future teachers of Social Sciences and History, teachers in general and Citizenship Education teachers in particular, show how these teaching professionals consider democracy to be one of the central content of the subject Citizenship Education and civic training (Blanco, 2007; Canal & Sant, 2012; Evans, 2006; González, 2009a, 2009b; Labraña & Lamilla, 2009). Likewise, other papers have pointed out that teaching the political systems is one of the topics covered in Citizenship Education class (Losito & Mintrop, 2001). Likewise, other explorations conducted with adolescents show that democracy is one of the subjects worked on in the classroom and that is most enjoyed by the students in the Citizenship class (Akar, 2007).

It is important to note that no gender-based differences were found in how democracy is conceived, a fact that matches the results obtained from other research carried out with adolescents (Flanagan et al., 2005; Tirado & Guevara, 2006). However, our results are far from other studies that have detected that girls have a more elaborate conception of democracy than boys (Kuş & Çetin, 2014) and that, although female adolescents in pre-university schools have a more solid representation than male adolescents from the same school, male adolescents in vocational schools show they conceive this more solidly than female adolescents from the same school (De Groot, Goodson & Veugelers, 2014). Likewise, our data draw away from other explorations that attest to the fact that men have a higher knowledge of democracy than women (Marcus, Mease & Ottomoeller, 2001).

On the other hand, we detect differences according to the school concerned. Exactly students from State-subsidised schools showed they conceive this in a much more advanced, richer way than students from State schools. These are results that, if we consider the socioeconomic context of our participants, coincide with the findings in other research that certify that children and adolescents with greater financial and

cultural resources show a wiser perception of democracy (Flanagan et al., 2005; Kuş & Çetin, 2014; Tirado & Guevara, 2006). Likewise, this matches the data from other papers that show that students from schools in which the students are from families with a high status have a greater political knowledge than those enrolled in schools where the majority of the students are from families that are less well-off (Martens & Gainous, 2013; Pammett, 1971; Sterck, 1983). This also coincides with those which indicate that the socioeconomic status of families correlate positively with political knowledge (Dassonneville et al., 2012; Furnhman & Gunter, 1983). However, it is possible that other factors, beyond the economic status of schools and families, may have had an effect on these differences between both types of scales. We consider that exactly three additional factors may have been able to influence these differences in relation to the representation of democracy, above all, at the beginning of late adolescence. The former is related to the selection criteria used by State schools when choosing the curriculum subjects. Prior studies have proven that one of the basic principles that regulate choice of text books for Citizenship Education in State schools is for them to have the least theoretical explanation possible (Parcero, 2009). This is a fact that, in the case of our respondents, may have had a negative influence on their concepts of democracy, due to having been exposed to more demanding teaching materials. The second comes from initial training of professors. Prior studies show that teachers with prior training in Humanities do not consider it important to deal with the subject of democracy in class, compared with other teachers with different training –such as those who graduated in Geography, History, Politics or Sociology– who consider this a key concept to be dealt with in their classes on Citizenship (González, 2009a). In that sense, students in State schools may perhaps had a Citizenship Education teacher with prior training in Humanities who, considering the results of González (2009a), may have disregarded dealing with democracy in the classroom, which has cased State school students to have a poorer conception of democracy. The third requires to the atmosphere in the Citizenship Education class. Preliminary examination certifies that an open class climate contributes to a more robust notion of democracy and its principles (Fairbrother & Kennedy, 2011; Hoskins, Janmaat & Villalba, 2012). Knowing –according to our results– that students from State-subsidised schools experienced an open atmosphere in class to a greater extent than students from State schools may have contributed to them having a much more developed notion of democracy than their counterparts from State schools.

Parallel to this, we have seen how the notion of dictatorship is developed throughout adolescence. From initial ignorance, it goes through a conception based on a political regime in which a sole person holds all the power –generally due to a coup d'état– and that is usually punished –with fairly severe penalties– by those who do not agree with it, with a person –in this case the dictator– who is the only one with real power to

change the rules of the community. Afterward, that image is enriched by adding other characteristics and attributes. Thus, later on, dictatorship is considered as an authoritarian regime in which the tyrant not only suppresses the citizens' rights and liberties, but also remains in power indefinitely. This progress concludes with a representation that involves concentrating the three powers of the State –Executive, Legislative and Judicial– in the hands of the dictator.

In that sense, we see how somewhat more than half of adolescents, both in their middle and in their late adolescence, understood dictatorship as a *de facto* autocratic system, where neither rights or liberty were present, that persecuted those who criticised the authority, a representation that bears a relation to the findings of other research conducted with adolescents and youths who identify a dictatorship as a system in which a sole person concentrates all power and suppresses liberty (Agazzi & Berti, 1995). Notwithstanding this, on the contrary to these authors, it appears that our adolescents show a much richer understanding, due to taking many other elements into account in their definition of a dictatorship, such as the way power is obtained, the unlimited term of office, persecution of dissidents, control of the media, absence of rights and concentration of the three powers of the State in the dictator's hands.

We also note differences in terms of age, gender and school attended by our respondents.

While in middle adolescence somewhat more than a third were not aware of that kind of government and half conceived it as a system without rights and liberty, at the beginning of late adolescence, the majority defined it as a government without juridical guarantees –rights and liberty–, and somewhat more than a tenth, as a government in which the three powers of the State are vested in the figure of the dictator. This is data that illustrates the progress of the political notion of dictatorship and that would support the findings of other prior studies that show the increase in political knowledge during adolescence (Iyengar, 1979), progress that may be brought about by civic instruction. Prior studies provide proof that receiving training in social and political matters increases political knowledge (Rich, 1976). Likewise, the number of civic topics covered has a positive effect (Martens & Gainous, 2013).

Thus, we detect that male adolescents show more sophisticated conceptions than female adolescents regarding the meaning of dictatorship, especially at the beginning of their late adolescence. In general, the majority of male adolescents conceived dictatorship as a government that denies rights and liberty, and a tenth, as a system in which the three powers are held jointly by the Head of State, while somewhat more than a third of female adolescents showed their lack of knowledge of such a kind of

government and a similar proportion imagined it as a government without guarantees. These results would be nearer to the findings in other investigations that report that boys have more political knowledge than girls (Attar-Schwartz & Ben-Arieh, 2012; Furnhman & Gunter, 1983; Hooghe & Dassonneville, 2011; Rich, 1976). Likewise, our data is far from other approaches that point out the non-existence of such gender-based differences in the level of political knowledge (Martens & Gainous, 2013; Sterck, 1983). Such gender based differences may possibly be due to boys liking politics more and that inclination having provided them a more learned, elaborated conception, in this specific case regarding dictatorship. This is a plausible explanation, if we consider that the previous research shows boys are more interested in politics than girls (Cicognani et al., 2012; Dassonneville et al., 2012; Megías et al., 2005) and that an interest in politics is the best predictor of political knowledge (Furnham & Gunter, 1983).

On the other hand, we noted that students from State-subsidised schools showed a more sophisticated knowledge of dictatorship than those from State schools, especially in their middle adolescence. Thus, while the majority of adolescents from State-subsidised schools conceived dictatorship is a political system without juridical guarantees, nearly half the adolescents in State schools ignored that political system. It is a fact that, as when discussing the subject of democracy, would become apparent in other research that shows that students from families where the financial status of the student's families is higher show a greater political knowledge than their cohort from financially less well-off families (Martens & Gainous, 2013; Pammett, 1971; Sterck, 1983). Likewise, this fits with other research that shows that adolescents who live in a wealthy family setting know more about politics (Dassonneville et al., 2012; Furnhman & Gunter, 1983).

In that order of things, the immense majority of adolescents affirmed that, nowadays, there are autocratic regimes in different countries in the world, a perception that was significantly greater at the beginning of late adolescence than in middle adolescence, especially at State-subsidised schools.

Those adolescents who considered the existence of such non-democratic governments mainly named South American countries, such as Cuba and Venezuela; Asian countries, such as China and North Korea; and undetermined territories on the African continent. Such places were referred to most. In that regard, we find that some of them, such as Cuba, China and North Korea, were mentioned more at the beginning of late adolescence than in middle adolescence, a fact that would show the increase in political information during adolescence. On the other hand, Cuba and China were mentioned more by boys than girls.

A fact that would strengthen such gender based differences is when we are discussing dictatorship. Likewise, the Cuban and North Korean dictatorships were mentioned more by students from State-subsidised schools than those in State ones, although the former –Cuban– only in the case of the girls. As in the preceding case, the data would provide greater consistency to the differences between schools regarding the field of politics.

It is interesting to note that nearly a third of adolescents spoke of past dictatorships during the interview, above all European ones. The adolescents referred to the Franco dictatorship in Spain, that of Hitler in Germany, of Mussolini in Italy, of Stalin in Russia, and that of Portugal. These are results that would partially match those of other researchers who found that Hitler and Mussolini are the dictators best known to adolescents (Agazzi & Berti, 1995). Latin American dictators were mentioned to a lesser extent, such as those of Chile and Argentina, and the Middle East, such as Saddam Hussein in Iraq. In that sense, three European dictatorships were mentioned more by those adolescents in their late adolescence than in their middle adolescence: in Germany, Italy and Russia, a difference that may have been brought about by civic education. Upon analysing the textbooks used for Citizenship Education, it was found that Hitler and Stalin were presented as the anti-ethical epitomes opposing democratic principles (Gómez & García, 2012).

A matter that deserves special mention is the matter of the powers of State as a mechanism to regulate the notions of democracy and dictatorship. It appears that the powers of the State are a fairly hard political core, which it is hard to acquire, even at the beginning of late adolescence. Difficulty in comprehending them is what is inferred by our results, where a minimum proportion of adolescents referred to them when discussing democratic and dictatorial government. Such data would provide solidity to the findings in other previous research that reports that political knowledge of the three powers of the state –their autonomy and function of mutual control– resists even specific and formal teaching (Lenzi, 1998, 2001). Likewise, our data would be nearer to the results of other research that documents that critical, impenetrable nature of the powers of the State, that report that at the end of late adolescence, some adolescents still do not bear these in mind when reflecting regarding government (Lenzi et al., 2007), also showing a weak understanding, with some lacunae, regarding their bodies and functions, when they are asked to reason regarding their meaning (Agazzi & Berti, 1995).

Placing ourselves on a second level, when adolescents reason regarding the possibility of the Church intervening in political matters, the majority of adolescents appear reluctant to such intervention. This result would match other research carried out with adolescents, which shows that only a minority of them are in favour of the



Church influencing society (Schulz et al., 2010). Notwithstanding this, our data show differences according to the type of school. Adolescents from State-subsidised schools supported the Church having a say in politics to a greater extent than those in State schools. That difference may be due to the type of socialisation adolescents are subject to during adolescence. If that is the case, our data would show the power of certain contexts of socialisation -in this case in the school- on forming their conceptions regarding whether the public role of the Church is appropriate.

In that order of ideas, those who were against it pointed out that the Church and politics were two independent, non complementary areas, an aspect noted more by boys at State-subsidised schools than girls at the same school. That reason was also pointed out more by students from State schools than those at State-subsidised ones in middle adolescence. There were also those who backed their rejection by stating the popular displeasure its participation would cause; something that was considered to a greater extent by girls than boys, above all in State-subsidised schools. This idea was also more prevalent among female students at State-subsidised schools than State ones in middle adolescence. To a lesser extent, there was talk of it acting in its own interests and of the past as harmful examples of its intervention. In that sense, it is important to note that referral to the past was only considered at the beginning of late adolescence, a reason that, at the same time, was noted more among students in State-subsidised schools than State ones.

On the other hand, those who backed its intervention basically spoke of the good ideas and ethical ends of the clergy. Curiously, significant differences were found regarding these two aspects within State schools. While in middle adolescence, the adolescents considered good ideas more, at the beginning of late adolescence, they considered their ethics more. Likewise, boys were more trusting of good ideas from the Church than girls and, at the beginning of late adolescence, in their ethics. Differences were also found according to the school regarding good ideas, although only in the case of female students. Female students from the state-subsidised school trusted in good ideas to support intervention by the clergy to a greater extent than their counterparts from State schools, above all in middle adolescence. However, there were also those who declared their participation subject to two conditions: merely as a consulting body and only with competences in matters that affect them directly. The former factor was pointed out more significantly by girls from State schools than boys from the same school, and more than girls at State-subsidised schools.

Lastly, the majority of adolescents defend public exercise of the right of immigrants – Muslims in this case– to be able to practice their religion in a space provided *ad hoc* for them to pray. This posture is apparent both in their rejection analysis of the local authorities, which ignore the rights of Muslims to have a temple to pray in, as well as

in their personal action –undertaking the role of local authority–, that tends to favour a mosque being built.

In that sense, we observe how in their middle adolescence, adolescents show a more favourable attitude toward the right of Muslims than at the beginning of their late adolescence, above all in State-subsidised schools.

On the other hand, our data does not appear to show a more positive attitude toward the rights of immigrants in the case of female adolescents, as has indeed been shown in previous research (Amadeo et al., 2002; Hooghe & Wilkenfeld, 2008; Schulz et al., 2010; Torney-Purta, 2001; Torney-Purta, 2002b; Torney-Purta et al., 2001; Torney-Purta, Wilkenfeld & Barber, 2008). Moreover, our data show that male adolescents, at the beginning of their late adolescence, show a more inclusive gesture toward citizenship rights than their female peers. Although only in State schools, precisely due to considering their failure to provide both temples –a church and a mosque– according to the rights of both groups –Christians and Muslims– involved.

From our data, it is also inferred that school is a powerful factor that influences attitudes and support toward such right of Muslims. Although adolescents expressed a high level of acceptance and approval of religion-related rights of Muslims, State-subsidised school students showed less sensitivity than those in State schools to publicly exercising that right within the city. The fact of adolescents at the State-subsidised –Catholic– school having a less favourable attitude to the rights of Muslims may be due to lack of contact with students from other cultures and religions. Prior studies have shown that the frequency of relations between natives and immigrants encourages development of more positive attributes and attributing rights to immigrants (Desrues, Jiménez & Molina, 2008; Ramírez & Rodríguez, 2006). This fact would be near to the findings by other authors that show that in schools where there are few minority students, the perceived prejudice among their equals is greater (Benner, Crosnoe & Eccles, 2015). In that same line, other research documents that where there are more immigrants is where more empathy is detected (Baigorri, Chaves & Fernández, 2004). Moreover, it is possible that this gap, between State and State-subsidised school students, has been increased depending on their place of residence. Prior studies show that children who live in areas where there are hardly any immigrants have a more unfavourable view of them (Cuadrado et al., 2003).

#### 11.4. Living together

Most students assured that in Spain there has been an increase in the coexistence problems caused by the arrival of immigrants to their community. This argument was far more prevalent among those adolescents in their late adolescence than among those in their middle adolescence. Mainly, among those students from the State-subsidised school. This hypothesis was also more prevalent in the State-subsidised school than in the Secondary State School, among female students specially and, more specifically, among those in their late adolescence. In fact, some significant differences were also found among their male peers. In a similar line, this trend was found in the overall sample of 4° ESO: the male students of 4° ESO from the State-subsidised school referred to an increase in problems of coexistence more often than their counterparts from the State School.

Consequently, our data seem to show that the adolescents from the State-subsidised school have a more negative view of immigration than their counterparts from the Secondary State School. This difference is precisely more marked in their late adolescence than in their middle adolescence, when no significant differences among the students of both schools are found. Additionally, we found that age is linked to the view of immigrants as a group that is harmful to society among the students of the State-subsidised school. It was evidenced that this link is negative. This data would be in line with those obtained from other studies that certify as people grow up have less favourable vision about immigrants (Cuadrado et al., 2003; Gozávez, 1998; Retortillo & Rodríguez, 2008).

Indeed, this widespread view would confirm the findings of other publications showing that adolescents see the influx of immigrants as something that is clearly harmful (Vacek, 2001; Vacek & Lasek, 2002).

Nevertheless, when we explored the reasons for this argument, we found that most adolescents referred to factors that are external to the immigrant status itself. Therefore, the total increase in the problems was partially exonerated. The adolescents referred to the lack of resources and opportunities they face, as well as the rejection from the native population. These were the two main exogenous reasons. Other Spanish adolescents have referred to the rejection issue previously. In a prior study, the adolescents assured that rejection was one of the major problems immigrants had to face in Spain (Baigorri, Chaves & Fernández, 2004). Likewise, some immigrant adolescents residing in southern Spain referred to racism as one of the first unfair situations they have to live with (Soriano, 2006). These references would reaffirm our data regarding rejection. They would equally reveal a climate of latent xenophobia among the adolescent population at large and in Spanish society in particular. More

specifically, rejection was pointed out to a greater extent by those female adolescents aged between 13 and 14 from the State School than by their male peers from the same school. The female students from the State-subsidised school also referred to this aspect to a greater extent than their peers of the same age.

Nevertheless, some also referred to endogenous aspects, such as their culture, their conflictive nature and certain vices -such as lust- that cast doubt on the alleged honesty of newcomers. Lust was precisely a feature that the students of 4° ESO associated to immigrants to a greater extent than those of 2° ESO. This idea is in line with the conclusion reached by some adolescents regarding the thefts committed by immigrants, which is linked to the overriding quest for a fast buck. The result of this is a hedonist profile characterised by idleness, greed and boasting.

Other sources such as the media, scientific literature or their own personal experience were referred to a lesser extent. Conjecture, based on observation of evidences - whether journalistic or scientific- or on personal experience for having been witness or victim in any type of aggression or incident with the involvement of a foreigner, were argued to a greater extent by the female adolescents of 4° ESO from the State School than by their male peers from the same school.

Equally, those who were reluctant to the alleged increase trust the good intentions of this group and argued that the personal quality of offenders is not linked to their national origin at all. They also argued two additional reasons: attributions based on clichés and the view the native population have of immigrants as scapegoats; as well as the belief that conflict is inherent to all human relations. This last idea was more prevalent among the students of the state school compared to those from the state-subsidised one. This first idea was more prevalent among the adolescents in their late adolescence. More specifically, among those attending the state school.

On the other hand, in order to gain more in-depth knowledge of the perception of immigrants and its impact in the public sphere, it was asked if reducing immigration would be a feasible solution to these problems.

Just over the half of the adolescents saw it as an appropriate solution. This result softens the previous findings and gives a far more tolerant and supportive picture towards immigrants. Nevertheless, it is far from being an exultant picture. This apparently supportive picture converges with the indulgent attitude of adolescents from the autonomous community of Extremadura towards immigrants (Baigorri, Chaves & Fernández, 2004; Calvo, 2012). Likewise, our data are similar to those obtained by González (1998), who found that approximately half of Spanish people were in favour of limiting the arrival of new immigrants to Spain.

With regard to this issue, we find some differences in terms of gender and school regarding this issue. The former were found in the state school only. More specifically, the younger adolescents supported the idea of reducing immigration more clearly than the older ones. Especially, the male adolescents. As far as the type of school is concerned, the students of the State-subsidised school believed that it would be advisable to reduce immigration for social harmony to a greater extent than their counterparts from the State School. This belief was especially prevalent among the male adolescents. More specifically, among those in their late adolescence. This difference was also clear among the female students of the same age. Hence, the differences between both schools are far more evident among the students of 4° ESO.

In this sense, our analyses did not reveal differences in terms of gender; it can thus be concluded that both boys and girls have a similar view of reducing immigration, which is in line with the overall result. This fact is at variance with the results obtained from other works that demonstrate that male adolescents are in favour of reducing immigration in their nation to a greater extent than their female peers (Maitles, 2010).

In this sense, disagreement with the possibility to reduce immigration was based on multiple reasons. The reasons more frequently put forward were: behaviour does not depend on nationality; the main obstacle is the racist attitude of the native population; conflict is inherent to all human relations; immigrants have the possibility or right to remain anywhere. This last idea would overlap the moral duty emerging from cosmopolitanism based on recognition of the rights of others and on universal respect for anybody's will to seek happiness (Vilafranca & Buxarrais, 2009). Two additional reasons were referred to at a second level: the benefits provided to the country; the improvement of their integration; the problem is the prevailing picture of the scapegoat; and problems are alien to immigration. In this sense, we emphasise some of the most striking differences. The students from the State-subsidised school mentioned that integration should be improved and that immigration should not be limited because foreigners have a beneficial impact to a greater extent than their counterparts from the State School. On the contrary, the students from the State School argued that the immigrant is someone with the right or possibility to move anywhere more often than those from the State-subsidised-School. On the other hand, conflict was referred to more often by the male students of 4° ESO from the State School than by their peers of 2° ESO from the same school. Similarly, the female students of 2° ESO of the State School pointed out such idea more often than their male peers of the same level from the same school.

Some of those who supported the idea of reducing immigration argued that immigrants engage in criminal conducts. To a lesser extent, they predicted that it would improve the welfare of Spanish people and that it would ease tensions between

foreigners and the native population. They also argued that control and homogenisation measures should be put in place as the best remedy to prevent any social disruption. Some of these ideas, such as the first one and the fourth one, were already identified in other research, in which adolescents associated immigration to crime, illegality and violence, and they proposes certain selection criteria to be applied to newcomers (Calvo, 2012). Regarding the control measures, they were referred to by the students from the State-subsidised school to a greater extent than their counterparts from the Secondary State School. In the case of male adolescents, this idea was considered in their late adolescence more often than in their middle adolescence.

These data -taken as a whole together with prior findings- would presumably betray a slightly friendlier attitude vis-à-vis immigrants than we had originally thought. Nevertheless, these conceptions, partially retreat from certain values such as plurality and diversity, suggest that adolescents are far removed from that social ethics that calls for open-minded, respectful citizens towards other people -newcomers- who have a different cultural, religious and ethnic identity. In last instance, this position may help to attain peaceful, calmed coexistence at a local level.

In this line, just over two fifths of the sample argued that the national population did not treat immigrants well, in combination with one fifth approximately having a relativistic view. This view reflected a fluctuating conception that ranged between good to bad conduct equally. Consequently, only one third of the adolescents believed that immigrants are treated well in Spain.

This result is fairly worrying and may even conceal the quality and type of conduct that adolescents actually have towards this specific group. In any case, this datum indicated there is a latent climate of xenophobia in Spanish society. At least, within the territorial limits adolescents live in. This can be concluded thanks to the view adolescents have as social spectators and also to their individual view regarding the boundaries of immigration and their perception regarding who are -really- responsible for Spain's social ills.

The adolescents have expressly mentioned that the native population rejects and discriminates against immigrants, has prejudices about them and hinders their integration in the labour, public and education spheres they live in. The fact it has prejudices is an aspect referred to more often by those adolescents in their late adolescence than those in their middle adolescence. Notably, by the adolescents from the State-subsidised school.

On the other hand, those adolescents who believed that immigrants are definitely treated well in Spain, argued that Spanish people accept them, promote their

integration, allow them to cross the country's borders and do not ignore their beneficial impact at a local level. Ironically, some personal positions that are closer to discrimination and intolerance instead to respect and inclusion may be inferred from some of the responses that contained the foregoing reasons. Therefore, this positive interpersonal response should be treated cautiously because, in some cases, it can be false from the point of view of tolerance. Mainly because they take account of the personal interests, values and ideas that may challenge certain ethical rules -such as tolerance and solidarity- that are closer to intercultural philosophy.

That said, it should be pointed out that integration was more frequently supported by the female students from the State-subsidised school than the male students from the same school, as evidence of this benevolent conduct. This difference was also repeated among the male students from both schools, being referred to by those from the State School more than by those from the State-subsidised school.

Parallel to this, the adolescents reflected on nationality within the migration context.

Most adolescents, both in in their middle adolescence and at the beginning of their late adolescence, see nationality as a legal form that can be modified through a bureaucratic process of a legal nature. Those adolescents who have a more advanced level, even referred to certain criteria required for the acquisition thereof -such as the temporary nature of residence permits, having a job or a house- and predicted some legal benefits upon its acquisition, such as certain constitutional rights.

To a lesser extent, the adolescents saw nationality as something unchangeable that is carved in stone, which can only be modified through a voluntary and individual process of cultural assimilation. These data are in line with the findings obtained from other preliminary research that reveal that the view adolescents have of nationality ranges from a static, unchangeable notion -linked to the country of birth- to other views that support cultural assimilation and legal regulation (Carrington & Short, 2000; Hoyos, 2003; Hoyos & Del Barrio, 2006; Hoyos, Del Barrio & Corral, 2004). On the contrary, our study is at variance with other works that certify that the only possible way to acquire nationality is by adopting the customs and lifestyle of the country's native population (Morán & Benedicto, 2003).

Additionally, our data converge with those obtained by Hoyos (2003), Hoyos, Del Barrio & Corral (2004) and Hoyos & Del Barrio (2006), who found that most adolescents aged between 13 and 17 have a legal notion of nationality as a modifiable entity.

In this sense, we find significant differences between middle adolescence and the beginning of late adolescence regarding the conception of nationality. As a matter of

fact, those adolescents at the beginning of their late adolescence showed a far more sophisticated legal representation of nationality than those in their middle adolescence. Precisely, the former included the legal requirements for the acquisition of nationality and the legal benefits inherent thereto to a greater extent than the latter in their conceptualisation.

Prior studies document that History textbooks deal with the migration process from a wide range of approaches, among which nationality and integration through acculturation practices are included (González, 2004). In this sense, it is reasonable to think that coming into didactic contact with these materials had a positive impact on this informed conception of nationality. Especially, at the beginning of late adolescence. This may be due to the fact that they were exposed to this type of social content included in this curricular area for a longer period of time. Also, because they received more lessons in other additional subjects that may have reinforce this notion. That would be the case of the subject called Citizenship Education. Although the data collected in this doctoral thesis do not show that this issue is dealt with in this curricular area, prior research evidenced that the exercise of citizenship is linked to nationality (Rodríguez & García, 2012) in some textbooks of Citizenship Education. This could explain the differences found between middle adolescence and the beginning of late adolescence.

On one hand, significant differences were found in terms of gender among 4° ESO students from the Secondary State School. In legal terms, the female adolescents evidence a far poorer conception of nationality. This is mainly due to the fact that their interpretations, compared to those from their male peers, hardly referred to the legal requirements and subsequent legal benefits.

Finally, if we take into account that no differences were found in terms of school, we can conclude that the type of school and the members thereof do not affect social knowledge on nationality.

The conception adolescents have of good citizenship was analysed parallel to the foregoing.

Our results show a view of the good citizen that, far from being unitary, is multifaceted and fluctuating, and is more related to the social and citizenship sphere than to the political sphere. This is due to the fact that the features that are seen as more relevant were, compared to the other, the following: adherence to law, fulfilling one's duties, assisting others and caring for the environment. Other aspects seen as clearly important were the following: the exercise of a professional activity, family care and patriotism. Other personal, social and political features are almost irrelevant because they were referred to less frequently. Such features are, for example, the defence of the



rights of others or the political participation within the community, a feature that was hardly referred to.

Our data reveal a representation of the good citizen that combines almost equitably certain elements inherent to conventional citizenship and to citizenship linked to social movements. In fact, adolescents attach almost equal importance to aspects related to the traditional view of citizenship, such as adherence to law, duties or patriotism, and to aspects related to social movements, such as respect, assistance and care for the environment and the defence of the rights of others.

These data suggest that adolescents approve the actions carried out both in the context of conventional citizenship and social movement citizenship, which they emphasise for the exercise of good citizenship.

As a matter of fact, our results almost totally match those obtained from other research conducted with adolescents (Akar, 2007; Alazzi & Chiodo, 2008; Cabrera et al., 2005; Chiodo & Martin, 2005; Granizo, 2011; Injuve, 2014b; Jacott et al., 2008; Martin & Chiodo, 2007; Prior, 1999; Soriano, González y Osorio, 2005; Tupper, Capello & Sevigny, 2010) and youths (Sherrod, 2003), which show that those features participants see as defining in terms of good citizenship are mainly related to the respect for others, adherence to law, assistance, and also to the compliance of the civic duties, care for the environment and patriotism.

On the contrary, our data are relatively at variance with those found by the authors of other works conducted with adolescents (Dejaeghere & Hooghe, 2009; Ichilov & Nave, 1981; Morán & Benedicto, 2003; Rowe et al., 2012; Torney-Purta, 2001; Torney-Purta et al., 2001). Our data can only be tangentially equated, by order of importance, with one only feature: adherence to law. These studies argue that regulatory compliance is the feature that best defines a good citizen. Nevertheless, this feature was seen by the adolescents who participated in our study as of secondary importance far behind the respect for others, a quality that is essential to them. Other features were referred to after adherence to law, such as loyalty, the defence of the rights of others, the interest in community issues or reporting social crimes to the institutional authorities. The first one is linked to patriotism in our case and, just like the second one, they were hardly mentioned. The two latter were not even referred to at all. In other cases, adherence was accompanied by assistance and the fulfilment of duties. These aspects, due to their position, are closer to our classification.

Our results are at great variance of the findings from other studies conducted with adolescents (Amadeo et al., 2002; Schulz et al., 2010), youths (Dyngenson, 1992) and teachers of Citizen Education from Lebanon, Singapore and the United Kingdom (Akar, 2012; Sim, Print & Merrit, 2004; Sáenz, 2007). The first group of studies

evidenced that the vast majority of adolescents included voting and participating in activities for the town's benefit among the major features of good citizenship. The second group found that the ability to make good decisions and the concern for the welfare of others were the two features most valued by youths. In last place, the teachers had a quite heterogeneous view of good citizenship that they do not always share; in some cases, it ranges from adherence to Law to the development of national identity and the personal responsibility towards the -individually assumed- duties; and, in other cases, it ranges from scholarship and competitiveness to handle information to playing an active role in society. All these elements were hardly visible in our research or were in other line.

In general terms, our data show that adolescents see good citizenship has more to do with respect and adherence than with participation, especially from a political point of view. This fact evidences attachment to other social spheres very different to the political one. In fact, the view of good citizenship Spanish adolescents have would demonstrate that the civic engagement undertaken by today's citizenship go down other roads than the traditional view. Indeed, the adolescents' representations reveal that political involvement is hardly valued, a very gloomy aspect for democracy; nevertheless, other social intervention practices are emphasised, such as assistance, care for the environment and, to a lesser extent, the defence of the rights of others. It would have been a far more encouraging scenario if higher rates in these civic adjacent aspects had been obtained, or if other categories linked to participation had been found, mainly because these results reinforce our initial view of their passive attitude. Nevertheless, in the light of these results, it would be erroneous to assure that citizenship is not committed nowadays. The thing is that this commitment's approach is more focused on a civic corpus rather than on a political corpus. Hence that our data support the hypothesis of replacement proposed by Dejaeghere & Hooghe (2009), who detected a shift in the forms of civic commitment of adolescents, who seek civic formulas rather than traditionally political formulas.

In this spirit, the notes collected in our research revealed significant differences in some of the features indicated.

Respect was the first of them, which was referred to a greater extent at the beginning of their late adolescence than in their middle adolescence. Especially, in the case of female students. Particularly, among the female students of the State-subsidised school.

On the contrary, adherence to law was a feature that was mentioned to a greater extent by those adolescents in their middle adolescence than those at the beginning of their late adolescence. Mainly, among the students from the State School. In the case

of female students, this difference was repeated in this same line in this same school. Following this same pattern, this difference was also found in the group made up by female students only. This result is in line with other findings from other studies documenting that, when adolescents refer to good citizenship, they refer more often to adherence to law in their middle adolescence than in their late adolescence (Alazzi & Chiodo, 2008; Chiodo & Martin, 2005; Martin & Chiodo, 2007). Nevertheless, this result is at variance with other works evidencing certain stability between middle adolescence and the beginning of late adolescence with regard to this civic feature (Rowe et al., 2012).

On the contrary, fulfilling one's duties was referred to in their late adolescence more often than in their middle adolescence. That said, only by male students.

Assistance is another feature that revealed significant differences. To be precise, in terms of the school attended. The male students from the State-subsidised school referred to assisting others more often than their counterparts from the State School. Especially, by those in their middle adolescence, when this difference emerged more markedly, which is the case of the female students too and, more particularly, among those in their middle adolescence.

It is curious that, when the adolescents discussed issues related to the duties inherent to citizenship, certain identical significant differences were found both in the transversal and the longitudinal study in both schools: assistance was referred to by the students from the State-subsidised school to a greater extent. Upon analysing these results, this finding in terms of the school is even reinforced.

As a matter of fact, these differences between both schools would emphasise the power of religion as a factor that stimulates philanthropy among believers. In this case, among the students from the State-subsidised school. This datum supports the findings from other research that assure that those adolescents who are linked to religion are stronger advocates of solidarity than those who are alien thereto (Tutiaux-Guillon, 2001). It would also certify the results obtained from other more recent works that evidence that those youths and adolescents who volunteer in their communities - assisting others- commonly have religious beliefs (Marzana, Marta & Pozzi, 2012; Zaff, Malanchuk & Eccles, 2008).

This difference in terms of religion could be explained by the steady contact that the students from the State-subsidised school have with Christian faith and the precepts thereof. This doctrine emphasises charity on a recurrent basis in its holy books. Charity -seen as asylum, assistance to the poor and the hungry, care to the sick and support to the bereaved and money donation- is an essential concept of Christianity. Indeed, charity is an issue that is dealt with in most narratives of the biblical books.

The Gospels are a good example because they constantly refer to mercy and charity through parables -such as the Good Samaritan's- and the different works performed by Jesus until his death. Such verses emphasise and also exemplify this Christian virtue. For this reason, it can be concluded that an educational environment of a religious nature -where students are intentionally instructed under their norms and rules- may have an impact on their notion of assistance as an essential feature of good *Christian* citizens.

In this sense, our data connect with the findings of other investigations conducted in our country, which conclude that adolescents and young people who have studied in public schools report a lack of education that focuses on helping others, compared to those who have studied in religious schools that indicate that they have received an adequate education which does center on creating solidarity amongst themselves and others (Injuve, 2014a).

Likewise, our results are in line with the findings from other research that show that those students who attend schools where most students come from middle-class families refer to assistance as a feature of good citizenship significantly more often than those students who attend schools where most students come from working-class families (Tupper, Capello & Sevigny, 2010).

Consequently, the social status emerges as another factor that potentially promotes working for the good of others. It should be mentioned that the students from State-subsidised schools belong to a richer social environment compared to their counterparts from the Secondary State Schools in terms of their economic status. It thus seems that the social class has an impact on how adolescents participate in citizenship.

Notwithstanding the preceding explanation, the fact that they have fewer resources may clearly limit the exercise of solidarity. The social status of students of the Secondary State Schools generally and of their families particularly may prevent them from being philanthropists. Precisely for this reason, because they do not have the material and economic means that are seen as necessary to perform said action. Hence this material deprivation conditions them negatively and prevents them from having this civic virtue. As a matter of fact, the lack of such means clearly and obviously limits the exercise of altruism and philanthropy. These students probably do not keep in mind assistance to define good citizenship for this reason. The fact that they belong to a less favoured background may lead them to see themselves like recipients of aid rather than donors -extracting themselves from the very essence of citizenship- and reinforces our hypothesis that they consider this feature to a lesser extent.

Additionally, our findings could be explained on the basis of the parents' dynamics implemented in the family environment. Prior research show that those students who belong to highly educated households are more likely to have heard their parents emphasise the importance of social responsibility at home, through messages highlighting the importance of serving the needs of others (Flanagan et al., 2005).

We should take into account that the students from State-subsidised schools belong to households where, in the vast majority of cases, one of the parents -or both- hold higher educational certificates. Therefore, if the preceding results are taken into account, assistance would be borne in mind doubly, both at school and at home, which helps the adolescents from the State-subsidised school become more aware of this idea.

Nevertheless, our notes are at variance with those obtained by other authors from their studies, in which it is verified that adolescents -when they think about good citizenship- refer to assistance more often in their middle adolescence than in their late adolescence (Martin & Chiodo, 2007).

To sum up, steady contact with religion, in combination with the financial resources and the parents' advice to help others, seem to be the variables that lead the students from the State-subsidised school to see assistance as one of the volitional acts that best represent good citizenship.

On the other hand, the feature care within the family showed differences in terms of gender. As a matter of facts, the female adolescents refer to care within the family as one distinctive feature of good citizenship to a greater extent. This difference was repeated in their late adolescence. Similarly, among the group of students from the Secondary State School. As in the case of the previous category, i.e., assistance, the difference related to gender in terms of family was already identified. Some differences were found in this line when dealing with the duties inherent to citizenship in the initial study, although with some slight particularities. This result emphasises the value of the family, within the margins of citizenship and supports the hypotheses that female adolescents are more imbued with this value than their male peers. This fact was verified in prior publications that showed that female adolescents are more inclined to this value than their male peers (Herrera, 2007). This may be due to the effects of differential socialisation, which promotes the internalisation of certain divergent roles and functions according to the participant's gender. In the case of girls, this fact may be linked to the role traditionally played by women, that of mothers and wives. Kind, devoted women who are inside the private sphere and, by extension, the nucleus family. In the case of female adolescents, this picture may thus transcend

these margins, and places the role women play in the public scene as an exemplary citizen -mother and wife-.

Patriotism is another aspect of civics that shows significant differences. In this case, in terms of age, gender and school. This issue was irrelevant (Dynnenson, 1992; Tupper, Capello & Sevigny, 2010) as well as in other studies that dealt with the idea of good citizenship. Patriotism was referred to more often by those adolescents in their late adolescence than by those in their middle adolescence. Especially, in the case of male students. Similarly, patriotism was evidenced to a greater extent among the male students than among their female peers. Notably, among those in their late adolescence. Likewise, patriotism is more evident among those students from the State-subsidised school than among those from the Secondary State School. Mainly, among those adolescents in their late adolescence and among the group of male students. This result -depending on the type of school- is in line with other data obtained from other studies that evidenced that patriotism is a feature that was referred to more often by those students from schools where most of the population belong to middle-class families than by those students who belong to working-class families (Tupper, Capello & Sevigny, 2010).

Nevertheless, it seems that patriotism -as a distinctive feature of good citizenship-, seen as the attachment to a community and culture in general more than to national emblems -such as the national anthem or flag- is far more prevalent among those male adolescents in their late adolescence from the State-subsidised school.

Equally, the defence of the rights of others was referred to by one fourth of the male adolescents in their late adolescence from the State-subsidised school and by none of the female adolescents.

On the other hand, political participation was referred to by less than one tenth of the adolescents. This datum matches the results obtained from other research that demonstrate that this is an incidental feature of good citizenship in the opinion of adolescents and youths (Alazzi & Chiodo, 2008; Chiodo & Martin, 2005; Ichilov & Nave, 1981; Martin & Chiodo, 2007; Morán & Benedicto, 2003; Sherrod, 2003). Nevertheless, this depoliticised view of good citizenship is also at variance with other studies that verify that this is one of the key features of good citizenship that are more frequently referred to by adolescents (Amadeo et al., 2002; Torney-Purta et al., 2001; Schulz et al., 2010).

In this sense, it should be emphasised that the little importance attached to the political side of citizenship is reinforced by our prior findings related to the duties inherent to citizenship. As a matter of fact, in the initial study a similar proportion to that found here referred to the duty of participation in the political sphere. In this

same line, it is very striking that in the longitudinal study none of the adolescents, whether in their middle adolescence or at the beginning of their late adolescence, referred to the duty of participation in the political sphere. These findings reinforce this little concern for institutional politics even more.

Indeed, political participation is a feature that showed significant differences in terms of age. This feature was not referred to by those adolescents in their middle adolescence but it was mentioned by those adolescents in their late adolescence. This significant difference, although it is rare, may reveal an increase in the interest in politics emerging between the middle adolescence and the beginning of the late adolescence towards to the civic activities inherent to that sphere. We are referring to voting or sympathising with a political party. This datum, taken in isolation, is in contrast with the findings obtained from other studies that do not identify any significant changes between the middle adolescence and the beginning of the late adolescence, with regard to the will and commitment to participate in the political sphere (Cicognani et al., 2012; Eckstein, Noak & Gniewosz, 2012). Nevertheless, other works conducted with adolescent and adult populations, identify an increase in the political commitment during the transition to adulthood (Jover, 2001). Other publications conducted with adolescents and youths equally report and increase in the political commitment of those older age groups (Megías et al., 2005).

In our case, this positive turning point between middle adolescence and the beginning of the late adolescence can be attributed to citizenship education. As a matter of fact, political participation is one of the issued covered in most Citizen Education textbooks (Gómez & García, 2012; Gonzales et al., 2004). Nevertheless, although our participants did not refer to participation as an issue dealt with in Citizenship Education expressly, it may have been concealed among the other duties they worked on.

In last place, knowledge of rights is a feature that was only referred to by male adolescents. In fact, this difference may be attributed to greater awareness -as women- of the disadvantages faced by women in multiple areas of society, either labour -with regard to wage differential or occupying posts of responsibility- or institutional -such as political representativeness- and that may have lead women to see knowledge of rights as an important condition to defend such rights when they are violated or not balanced against those of men.

In this spirit, most male adolescents reported specific examples of people they see as models of good citizenship. Nevertheless, the adolescents from the Secondary State School were far more reluctant in this regard and assured that there are no perfect archetypes in this sense. This human civic mistrust was precisely was emphasised in

their middle adolescence. Also among the group of female students, especially at the beginning of their late adolescence.

At this level, the figures that emerge more strongly as models of good citizenship were their family's members. Especially, their parents. Their mothers rank first. This datum evidences the parents' power, especially the mother's, when adopting a citizenship model and, by extension, in the public exercise of good citizenship. This result is in line with the results obtained from other research that show that the adolescents see their parents as their main social models that have to most powerful impact on the development of the personal meaning they give to citizenship and civic conduct (Prior, 1999). The parents' influence -embodied in their promotion as exemplary citizens- may not only be the adolescents' initial, closer and most deeply-rooted educator compared to that instilled by other social agents. Certain behaviour particularities of a civic nature may also play this role in the adolescents and make them feel closer to the former, promoting an omnipresent nature, even when we refer to citizenship. In fact, when the children and the adolescents reflect on assistance, which is referred to herein as a virtue inherent to good citizenship, they all refer to their parents -the adolescents refer to their mothers notably- as the persons who are more supportive to them (Jackson, 1971; Warwick, 2008). It can be expected that qualifier "civic" is placed before the parents because, in the opinion of the adolescents, their parents are loving to them, help them and are always by their side.

Within the family nucleus, the grandmother's figure should be highlighted, basically due to the differences identified in terms to the type of school. In fact, the grandmother projects an image of good citizenship among those students from State-subsidised schools to a greater extent than among their counterparts from Secondary State Schools. More specifically, among those adolescents in their middle adolescence. Likewise, among male adolescents. Especially, among those at the beginning of their late adolescence.

This result is very interesting due to the civic implications this figure may have in the development of the adolescents' citizenship behaviour and awareness. With regard to the context of the State-subsidised school, the grandmother seems to be a relatively important figure that thus has an impact on the citizenship awareness and behaviour of their grandchildren. More specifically, on those in their middle adolescence. Nevertheless, it seems that grandmothers have a greater influence on their grandsons than on their granddaughters, especially at the beginning of their late adolescence.

Indeed, this prevalence around the family nucleus would reinforce the idea of a more private, local citizenship rather than of a public, institutional citizenship. A citizenship



that is closer to the immediate and the known than to which can be interpreted from other type of sources, either informative or illustrative.

In second place, friends are referred to as citizenship desideratum. In fact, they were referred to significantly more often by the male adolescents from the Secondary State School than by their counterparts from the State-subsidised school. This result may reflect greater attachment to their equals in the case of those boys who attend state schools.

Friends are followed by the perception of themselves as citizenship models. This argument was more prevalent among those adolescents in their late adolescence than among those in their middle adolescence. Notably, among those attending state schools and, more specifically, among male adolescents. This egocentric view also revealed differences in terms of the school attended. This idea was prevalent among those male adolescents from the Secondary State School who are at the beginning of their late adolescence, compared to their counterparts from the State-subsidised school, who did not see themselves as citizenship models.

Certain historical figures were mentioned subsequently as citizenship models: Gandhi, Mother Teresa of Calcutta, Jesus and Nelson Mandela. As a matter of fact, three of this figures –Gandhi, Mother Teresa of Calcutta and Nelson Mandela– feature prominently in the textbooks of Citizenship Education in Spain (Escandell, Ceballos & Páramo, 2009). This fact may explain the slight increase in the references to Mother Teresa of Calcutta and Nelson Mandela by those adolescents in their middle adolescence and at the beginning of their late adolescence. Some significant differences were found in terms of the type of school in this group. This idea was more present among those male adolescents from the State-subsidised school than among their counterparts from the Secondary State School.

In last place, far less frequently, references were made to the members of the Catholic Church, their teachers or the national and international law enforcement agencies.

These few references to political representatives is remarkable, given that their main objective is seeking the community's welfare, and this fact may respond to some kind of veiled disenchantment with politics and their civil servants. This hypothesis is not unreasonable when the results obtained from other research are taken into account, because they show high levels of mistrust toward politics and the intentions of politicians among the population (Aquín, Nucci & Acevedo, 2007; Araújo-Olivera et al., 2005; Boixader, 2005; Cabrera et al., 2005; Calderón, 2008; Flores, 2008; Frias, 2001; Megías et al., 2005; Sterck, 1983).

### 11.5. Education for Citizenship

The vast majority of adolescents aged 13-14, according to the two studies conducted in this doctoral thesis, have heard about Education for Citizenship. Nearly all of them identified it with the subject they would be taking in the next school year. In this respect, over half the adolescents in that age bracket assured that it was a mandatory subject. However, that conception regarding its status, both in the first and second study, was much more prevalent among students in State-subsidised schools than among those in State schools. The latter, much more than the former, thought it was an elective subject.

Likewise, in both studies, when adolescents aged 13-14 spoke about this subject, over a third of them added an appraisal to their conception. Some of them made their own appraisal, whereas others borrowed from popular opinion or from other students who had already taken the subject. Female adolescents, both in the cross-sectional and in the longitudinal study, were the only ones who took into consideration its alleged efficacy. In the second study, however, the subject was only valued negatively, and they asserted that it was ineffective. This belief was widespread among students from State-subsidised schools compared to those from State schools, where this idea was not found. Also, according to the second study, at State-subsidised schools the idea that civic education should be taught at home was prevalent. This perception might be due to the fact that adolescents attending this type of school allegedly receive good civic education at home. Precisely, previous studies show that teachers from private schools are significantly more satisfied than their peers from State schools about the civic training that parents give their children at home (Casas et al., 2005). Conversely, according to this last study, students from State schools believe to a greater extent than their counterparts at State-subsidised schools that the subject serves a purpose. According to the cross-sectional study, however, they give more signs of the disdain afforded to this subject than students from State-subsidised schools.

Likewise, around a tenth of the adolescents, in both inquiries, took into consideration the controversy that this subject had generated among the Spanish people.

Along these lines, most of the adolescents aged 13-14, both in the initial and in the later study, considered that Education for Citizenship would teach them to be good citizens, know rules of urbanity, acquire attitudes and values and learn about different legal and political topics. To a lesser extent, they spoke of other purposes, such as participation, the development of social knowledge and religion. Interestingly, this perception of the learning goals, for instance civic and political knowledge, the development of attitudes, values and civic conducts and the fostering of participation, converges with the teaching purposes around which this curricular area is articulated

(Eurydice, 2005, 2012). This representation of its curricular development at the same time coincides with the image that university professors have about its purposes, which in their opinion have to do with political alphabetisation and civic involvement (Estellés, 2013).

Thus, according to the cross-sectional study, female adolescents, to a greater degree than their male counterparts, expect this subject to teach them about legal and political matters. According to the same study, this assumption was more prevalent among students in State schools than among those from State-subsidised schools. In both inquiries, however, it was found that students from State-subsidised schools are of the opinion, to a greater extent than those from State schools, that this subject will furnish students with attitudes and values.

This accurate image of the subject that most adolescents have coincides with the widespread knowledge thereof that other members of the educational community possess (Argibay et al., 2011; González, 2009a). These data, however, deviate from the results of other studies documenting that most students are unaware of the existence of Education for Citizenship at their schools (Omo-Ojugo, Ibhafidom & Otote, 2009). Likewise, our findings differ from those of other inquiries showing that the future teachers of Secondary Education –in the Social Science area– hardly have any idea whatsoever about this curricular area (Blanco, 2007).

Setting ourselves at a second level, when adolescents value the usefulness of this subject, we can see that, both in the initial and the final study, most of them make a positive assessment of its usefulness. This coincides with the findings of other inquiries that ratify this same impression among part of the students (Meana, 2008). However, both studies ascertain a decline in the perception of its usefulness, between middle adolescence and the onset of late adolescence, especially at State-subsidised schools. This would serve as evidence that the experience of taking this subject has a negative influence in relation to its usefulness.

Besides this, the cross-sectional study showed differences between the two types of schools. Precisely, students from State schools appreciated the usefulness of this curricular area to a further extent than those in State-subsidised schools. The image of uselessness –present among students in State-subsidised schools– matches the results of other inquiries indicating that the members of the educational community belonging to any kind of Christian association consider it to be a very useless subject (Argibay et al., 2011).

In both studies, adolescents pointed out, among the reasons for its uselessness, the prior knowledge of the topics they worked on, the unyielding nature of the individual and the methodology implemented in the classroom.

Specifically, the reference to the prior knowledge of the topics comprised in this area is linked to the findings of other inquiries documenting that the contents assessed by this subject were already dealt with in other curricular areas (Argibay et al., 2011). There are also ties with those showing that teachers of Education for Citizenship find the contents of this subject of little use, because they do not manage to draw the attention of their students (Sáenz, 2007). Perhaps, as suggested by our data, it is because those contents are already well known.

In this respect, according to the longitudinal study, adolescents at the onset of late adolescence took into consideration, to a greater extent than in middle adolescence, the prior knowledge of the topics dealt with. Also, at the onset of late adolescence, this perception was much more prevalent among male adolescents than among females. Regarding the impossibility of changing the conduct of an individual, in State-subsidised schools this belief was shown to a greater degree by girls in middle adolescence than at the onset of late adolescence, and also more than their fellow male students of the same age, according to the initial study.

The adolescents who considered that Education for Citizenship was a useful subject, both in the first study and in the second one, basically grounded their opinion on three arguments. These were the contribution of the subject to training good citizens, the improvement of community relations, and the acquisition of knowledge. Additionally, they mentioned the development of cognitive processes and instrumental capacities.

The promotion of good citizenship was an aspect that, in both the first and the second study, was considered more in middle adolescence than at the onset of late adolescence. However, acquiring knowledge and triggering off cognitive processes were two aspects that were stated more by adolescents at the onset of late adolescence –i.e., after having taken the subject– than in middle adolescence, according to the preliminary study. Likewise, the longitudinal study reported a substantial increase in the latter aspect between middle adolescence and the start of late adolescence.

Also, female adolescents –according to the longitudinal study– mentioned the acquired knowledge as one of the reasons for its usefulness, to a greater extent than their male counterparts, and within State-subsidised schools –according to the cross-sectional study– the promotion of good citizenship was mentioned in like fashion.

Also, students from State-subsidised schools endorsed the usefulness of the subject, to a greater degree than those from State schools, because of two reasons: the promotion of good citizenship and the improvement of community relations, according to the cross-sectional study. The latter reasons showed a similar pattern in the longitudinal study, though merely in middle adolescence.

In this contest, most of the adolescents who took the study, both in the first and in the second study, reported that it had been developed following a democratic teaching approach. This method is based on student participation, debate and discussion. Other teaching styles, however, were also present in the classroom. The first one went along the lines of traditional teaching, based on a master class. The second one was marked by the neglect of the teaching process, where –under the *laissez-faire* formula– teachers gave students absolute freedom to do whatever they pleased, regardless of whether it had to do with citizenship.

The primacy of the democratic style over other teaching methods coincides with the findings of other preliminary inquiries that attest to the open and participative climate enjoyed by students in class, where debate, the voicing of ideas and teamwork are regular practices (Do Patrocínio, 2010; González, 2009a, 2009b, 2012; Hahn, 1999; Killeavy & Clarke, 2002; Lawson & Edmons, 2001; Leenders, Veugelers, De Kat, 2008; Martí, 2008; Martín, 2008; Martin & Chiodo, 2007; Meana, 2008; Oulton et al., 2004; Peterson & Knowles, 2009; Sáenz, 2007). Likewise, this comes close to other probes showing that some teachers of Education for Citizenship adopt an active teaching approach (Evans, 2006; Sim, Print & Merrit, 2004). On the other hand, it deviates from other studies documenting that a traditional approach is used in class, providing very little scope for debate and discussion (Akar, 2007; Araújo-Olivera et al., 2005; Kahne, Rodriguez, Smith & Thiede, 2000; Losito & Mintrop, 2001; Martens & Gainous, 2013; Prior, 1999).

The prevalence of the democratic style against the other teaching styles may be partly due to the contents and the methodological indications provided in the Education for Citizenship textbooks. Prior studies show that text books encourage the use of methods promoting debate, reflection and participation (Gómez & García, 2012; Llorent, 2008). This recognition can also be seen in certain official programmes (Luna, 2007). The pattern may have been taken into consideration by teachers when conducting their lessons, explaining why this teaching approach has prevailed in class.

Regarding the methodology, however, significant differences were found between the two types of schools. These differences were detected in both the initial and the final study. Whereas in State-subsidised schools the democratic method is the one that prevailed, at State schools there was a greater presence of the traditional method and that of *laissez-faire*. Specifically, other authors already detected a similar practice in some schools, linked to *laissez-faire*, where students were allowed to do the homework from other subjects in class hours, or using it as a free hour or dedicating it to another subject on the official programme (Akar, 2012).

In this respect, we think that the use of different teaching methods by teachers of Education for Citizenship may be the result of three factors. The first one refers to their individual conceptions of citizenship. It could be that their representation of citizenship has had an influence on the use of one teaching method to the detriment of another. Prior studies document that teachers with a more active conception of citizenship embrace teaching that encourages debate and participation (Akar, 2012; Estellés, 2013; Sim, Print & Merrit, 2004). The second factor refers to their particular conception about where students should be educated. It is likely that an idea contrary to civic education in school has led some teachers responsible for the subject to remain undaunted by this. A previous study already showed that this subject had been given an indifferent and sceptical reception at some schools (Argibay et al., 2011). If we add to this the imposition of teaching the subject by management or the department, we find the perfect breeding grounds for the emergence of a *laissez-faire* approach to teaching. Precisely, some prior inquiries warned that several teachers of Education for Citizenship —both in Spain and in other countries— taught the subject following a decision of the institution itself and not because they chose to (Do Patrocinio, 2010; González, 2009a; Parceró, 2009; Sáenz, 2007). The third factor refers to an alleged educational deficit in terms of civic education and methodological approaches. This may have led teachers to follow the textbook very closely and hence to give a master class. It could also be that their self-perception of their limitations takes them to grant students the utmost freedom to perform other activities —removed from civic education— in the classroom. This hypothesis is strengthened if we consider that both teachers of Education for Citizenship and future Secondary Education teachers openly acknowledge that they have hardly been trained in the field of citizenship and that they need additional preparation concerning its contents and several teaching strategies (Akar, 2012; Argibay et al., 2011; Blanco, 2007; Canal & Sant, 2012; Labraña & Lamilla, 2009; Losito & Mintrop, 2001; Parceró, 2009; Prior, 1999).

On the other hand, most of the adolescents who took the subject Education for Citizenship, both in the first and second study, indicated that submitting written papers was the major evaluation instrument. Secondly, the traditional written examination was used, which in some cases was joined with the drafting of papers and in other cases was taken on its own to draw the student's final grade. These data come near the findings of other studies showing that teachers of Education for Citizenship in Spain use examinations and papers for the quarterly evaluation of their students (Do Patrocinio, 2010). However, this prevalence of the written formula versus proficiency tests comes closer to the results of other inquiries proving that tests are the most frequent form of evaluation (Evans, 2006; Losito & Mintrop, 2001). This would show that teachers were intent on developing an evaluation consistent with the

teaching style developed in class, especially if we take into consideration that the teaching practice that came close to active participation is the one that prevailed. Our results, however, deviate from the findings of other inquiries pointing out that group projects are the basic evaluation tool (González, 2009a, 2012). This is a strategy that none of our participants mentioned.

In this context, both studies ascertained that in State-subsidised schools, to a greater degree than in State schools, written papers were used as the exclusive evaluation mechanism, whereas written exams were hardly contemplated. The latter method only showed up in the cross-sectional study –together with handing in papers– and was reported by just under one in every ten students. Conversely, written exams were always present at State schools, either on their own or together with papers.

Generally, in class topics of differing nature have been assessed, legal, political, cultural, ethical and interpersonal. And to a lesser extent, economic, historical and health-related issues. Both studies coincide in stating that topics of an interpersonal, legal and ethical nature are the ones that held more water. According to the initial study, legal and cultural topics were assessed to a greater extent in State schools than in State-subsidised schools. On the other hand, according to the latter study, at State-subsidised schools, political issues were worked on more extensively than in State schools.

Specifically, according to the two studies, the issues that were dealt with more intensely were rights, duties, laws, discrimination, tolerance, rules of urbanity, good citizenship, and values. These data come near the findings of the other inquiries that certify that these same matters, as well as others mentioned by our adolescents, are the ones that are worked on in most Education for Citizenship classrooms (Evans, 2006; González, 2009a, 2009b; Losito & Mintrop, 2001; Martín, 2008; Meana, 2008; Schulz et al., 2010). It may be that the prevalence of some issues over others is due to the importance that teachers attach to certain topics. This is a plausible explanation if we consider that most future teachers and current teachers of Education for Citizenship consider class discussions on civic rights and duties is one of the most significant content areas (Blanco, 2007; Schulz et al., 2010). Likewise, rights are one of the topics that is most often highlighted in Education for Citizenship textbooks in Spain (Escandell, Ceballos y Páramo, 2009). This reinforces the primacy of rights over other issues.

In connection with the foregoing, it should be noted that at State schools, according to the cross-sectional study, to a greater extent than in State-subsidised schools, rights and duties were discussed and, according to the longitudinal study, also the revision of historical characters. However, to a greater degree at State-subsidised schools than

at State schools, they studied political values and the ingestion of certain substances, according to the cross-sectional study, and laws, rules of urbanity and the political structure, according to the longitudinal study.

In this context, we must note that scarce attention has been afforded to controversial issues in class. Although certain sensitive topics have been discussed, for instance abortion, euthanasia, the ingestion of substances, religion, and sexual orientation, many other issues were silenced. We are referring, for example, to same sex marriage, human cloning, bullfighting, AIDS or alternative family models. These data converge with the findings of previous inquiries proving that controversial issues are seldom discussed in class (Akar, 2012; Gómez, 2007a; Ho, 2010; Torney-Purta, 2002b). However, our results diverge from other studies certifying that teachers frequently address controversial issues (Hahn, 1999; Oulton et al., 2004).

Perhaps this circumvention is due to a lack of personal confidence in their ability to adequately conduct the treatment of certain polemical issues, regarding which consensus is wanting. In this respect, previous studies show that only one in ten secondary education teachers feel well-prepared to teach about controversial issues (Oulton et al., 2004). It is also possible that this neglect issues from their own system of beliefs regarding the convenience of discussing these matters in school. Precisely, other studies report that several teachers consider that the discussion of certain controversial issues should take place exclusively at home (Estellés, 2013). Presumably, this conception may have been present in some teachers and, added to possible deficiencies in their training, has led them to shy away from addressing certain polemical issues or otherwise to pass over them rapidly and superficially, as inferred from our findings.

On the other hand, based on the two studies conducted here, we found that nearly half of the adolescents –from among those who received civic training– stated that they liked Education for Citizenship as a subject, basically because of the participative method and for what they learned but also because it was easy. In the final study, this reason emerged more strongly than in the initial study. Other reasons too were considered, among them the contents covered and the *laissez-faire* method. In this respect, according to the initial study, we observed that, while for students from State schools learning was more important in their reasons for liking the subject than for their counterparts in State-subsidised schools. For the latter, unlike the former, it was grounded on the *laissez-faire* teaching method. These results warrant our assertion that, although the participative method generally seems to be a key element for reaching satisfaction, in the case of students from State-subsidised schools it is not a sufficiently important reason. Taken with everything surrounding it, this fact would partly ratify the thesis proposed by other authors, namely that a participative method



guarantees success in the implementation of Education for Citizenship (Corts, 2009; Eurydice, 2005, 2012; García-Roca, 2007; Gómez, 2007b; Osler & Starkey, 2004). Likewise, the mention of its being easy confirms the self-fulfilling prophecy contended by many professionals in the field of Education and Secondary Education teachers, namely, that Education for Citizenship would become a *soft* subject (Argibay et al., 2011; Blanco, 2007; Escandell, Ceballos & Páramo, 2009; Pérez & Vera, 2009).

Along the lines of the foregoing, the distaste for the subject was caused by the teaching method –participation was neglected– and prior knowledge of the topics reviewed. Secondly, they stated the tedium or boredom that arose and the doctrinal nature of the teaching. Accordingly, prior knowledge, according to the cross-sectional study, was pointed out to a greater degree by female adolescents than by males in State schools. This idea was also prevalent among male students from State-subsidised schools, much more than among their counterparts at State schools. Likewise, according to the first study, the alleged doctrinal nature was significantly more patent among students from State-subsidised schools than among those from State schools as the basis for this displeasure. Also, according to the second study, the teaching method was indicated more by girls than by boys as a reason for their dissatisfaction.

Along these lines, over half of the adolescents, at the onset of late adolescence –i.e., after taking the subject of Education for Citizenship–, considered that its prescriptive nature was relevant, according to the second study. This suggests that students preferred the formula attached at the time to this curricular matter. Precisely, individual inclination towards the institutional *statu quo* links with the findings of other studies depicting how teachers attest to the place that civic education actually occupies in their community, when they are asked about how it should be taught (Losito & Mintrop, 2001).

The adolescents who endorsed that ideally it should be a core subject stated that it is a subject that promotes learning. In addition, this thesis was justified by the viability of treating the subject and, to a lesser degree, because of how easy it is. The adolescents who considered that it should change its status and become an elective subject basically grounded their decision on four arguments: education should be taught at home, its low usefulness, the controversy it involved, and prior knowledge of the topics worked on. In this respect, female adolescents, to a greater extent than males, justified this based on their knowledge of the topics discussed. Likewise, students from State-subsidised schools paid more attention to the controversy than those from State schools as a reason for the subject becoming an elective matter in the curriculum.

In parallel, when asking adolescents for information on the status of Education for Citizenship in other countries, in both studies we can see that their conceptions range from ignorance to the belief that it is a subject taught exclusively in Spain, or that it is shared with the educational systems of other nations.

In this respect, both studies showed that just under half of the adolescents considered that Education for Citizenship was taught in other countries, while just under a third thought it was a subject pertaining to Spain, and the rest of them stated that they did not know what its situation was in the international educational scene. Precisely, the superficial knowledge about its international curricular development comes close to the findings of other authors, who point out that most of the teachers of Education for Citizenship indicate that they do not know about the status of this subject in other countries (Do Patrocínio, 2010).

In relation to this aspect, it was found in the cross-sectional study that adolescents, in middle adolescence, interestingly, were more aware of the position of the subject in the teaching programs of other nations than those in their late adolescence. This representation remained stable, however, according to the second study, where significant differences did not surface regarding what they knew about it by virtue of their age. Also, in the first study it was seen that male adolescents showed a more accurate knowledge of its presence in international curricula than females, especially in middle adolescence. In general terms, both in the initial study and in the longitudinal study, European countries such as France, Germany, the United Kingdom and Italy were mentioned.

The adolescents were also asked for an assessment of where citizenship should be taught at school or in the household. In both studies, their opinion, both in middle adolescence and at the onset of late adolescence, was divided almost equally between the three options that were contemplated: only at school, only in the household, or both at school and in the household.

Accordingly, the cross-sectional study revealed that, in the case of male adolescents, they were inclined, to a greater extent in middle adolescence than at the onset of late adolescence, towards shared teaching between school and household. But at the onset of late adolescence, this option gave way to civic education limited to the household, especially among male adolescents in State-subsidised schools.

Also, both studies detected differences by type of school at the onset of late adolescence. The first study, however, also uncovered differences in the general sample regardless of the age brackets. In both cases the direction was the same. Specifically, students from State-subsidised schools, at the onset of late adolescence – according to both studies–, indicated, to a further degree than students from State

schools, that civic training should be limited to the household, whereas the latter considered, to a greater degree than the former, that it should be taught at school. As we suggested earlier, these differences between schools may be due to the quality of the civic training found in the households of students attending private schools compared to those in State schools (Casas et al., 2005).

The adolescents who were inclined towards civic education in the household spoke mainly about the family being the only institution with the power to educate, stating that the subject in itself is a waste of time and detracts from the time dedicated to other more important curricular areas. Specifically, both in the first study and in the second study, the idea of the family as an authority able to teach in the matter of citizenship was much more prevalent in State-subsidised schools than in State schools, though with a small proviso: in the first study, this was noticed in the case of female adolescents; in the second study, it surfaced in middle adolescence in the general sample. Likewise, the belief that it takes time away from other subjects was dominant among students in State-subsidised schools, according to the second study. Last of all, the view that the subject is a waste of time was intensified at State schools, between middle adolescence and the onset of late adolescence, only among female adolescents, according to the cross-sectional study. Also, according to the longitudinal study, in middle adolescence, this reason was pointed out more by female adolescents aged 13-14 than by male adolescents in the same age bracket.

The adolescents who preferred that Education for Citizenship be taught at school alluded to a number of reasons to justify their position, and the three most often mentioned in the two studies were the following: what was learned; the fact of the school making up for neglect of civic education in the household –because they do not feel like it or they lack training– and the relevance of citizenship for individual training.

Learning was a reason used to argue their position among adolescents in their late adolescence more than by those in middle adolescence, in State schools, according to the cross-sectional study. This same study revealed that, among the adolescents from State-subsidised schools who vouched for civic education at school, the fact that it made up for shortfalls in the household was noted more in middle adolescence than at the onset of late adolescence, where none of the adolescents from this type of school mentioned it. Also, according to the longitudinal study, the relevance of citizenship was mentioned more by female than by male adolescents.

The adolescents who considered that Education for Citizenship should be taught both at home and at school pointed out several arguments. Essentially, according to both studies, what is learned, the fact that the school can make up for other shortfalls, and

the idea that civic education is a shared task. It was also mentioned that more consistent training can be had at school than in the household, and the fact that this training takes place –at school– in a cross-cutting fashion. It should be highlighted that the latter aspect was only noted in the initial study. Interestingly, this curricular formula coincides with the vision of some teachers and members of the educational community regarding how citizenship is taught at school (Argibay et al., 2011; Blanco, 2007; Do Patrocínio, 2010; Labraña & Lamilla, 2009). In this respect, it was seen that this teaching method was appreciated more at the onset of late adolescence than in middle adolescence. Within State schools, this was noted more by female than by male adolescents. Likewise, it was considered more by male adolescents from State-subsidised schools than by their counterparts from State schools.

Regarding the fact that teaching at school makes up for shortfalls at home, this was mentioned, according to the cross-sectional study, to a greater degree by male adolescents in middle adolescence than by their male counterparts at the onset of late adolescence, within State schools. Also, the idea that education is a function that is shared between the two institutions was mentioned to a greater extent by students from State-subsidised schools than by those at State schools, according to the cross-sectional study. Regarding consistency of teaching, the longitudinal study revealed that, in middle adolescence, female adolescents aged 13-14 cited this argument more than male adolescents in the same age bracket.

Last of all, in both studies, adolescents reflected on the profile of the ideal teacher of Education for Citizenship. In their snapshot of the teacher of this subject, adolescents paid attention both to personal aspects and to the characteristics pertaining to their professional practice and their public activity outside the school.

In general, the huge majority of adolescents, both in the cross-sectional and in the longitudinal study, attached virtually the same relevance to the various components – personal, teaching-related and ethical– making up the teacher profile. However, according to the cross-sectional study, the public aspect, which is of an ethical nature, was much more prevalent in middle adolescence than at the onset of late adolescence.

In terms of the personal aspects, three clear attributes emerged in both studies. These were: being unbiased, respectful and understanding. Secondly, being endowed with values was another feature which, even though it was shared by both studies, became especially important for the adolescents. According to the last study, being unbiased was an attribute which, among those in middle adolescence, was considered more by males than by female adolescents. Also, according to both studies, possessing values was an attribute that was considered to a greater degree by students in State-subsidised schools than by their counterparts in State schools. Likewise, the latter,

based on the cross-sectional study, value their being an understanding person to a greater extent than those from State-subsidised schools.

On the other hand, the characteristics linked to their role as a teacher, both in the initial and in the later study, hinged around theoretical knowledge, specific training, practical experience, transmitting good ideas and values, the avoidance of indoctrination and the possession of teaching skills. Less frequently, students alluded to other attributes, including being objective, taking care of the atmosphere and promoting a participative approach in the classroom.

Both in the cross-sectional and in the longitudinal study, at the onset of late adolescence, students attached greater importance to objectivity, participative approach and absence of indoctrination. Likewise, in the longitudinal study, a greater recognition of the possession of teaching skills was evidenced in the same direction. Precisely, the increase in the mention of objectivity and indoctrination may have been caused by the experience of having taken the subject and perceived these attributes in their teacher, though in a negative sense. Previous studies show that some teachers of Education for Citizenship are of the indoctrinating type (Martí, 2008). Similarly, others indicate that teachers of Education for Citizenship find it hard to be neutral and objective in class (Akar, 2012).

Also, it was noted that female adolescents, to a greater degree than males, considered objectivity, according to the cross-sectional study. Likewise, according to the longitudinal study, they underscored the importance of not indoctrinating their students, especially at the onset of late adolescence. Within State-subsidised schools, differences were also found based on the cross-sectional study. Female adolescents from State-subsidised schools, at the onset of late adolescence, mentioned the possession of teaching skills more than their male counterparts from the same type of school. In middle adolescence, however, male adolescents aged 13-14 in State-subsidised schools considered having practical experience more important than their female classmates.

Also, both studies noted differences according to the type of school. Students from State-subsidised schools attached significantly more weight to the possession of theoretical knowledge than those from State schools at the onset of late adolescence, according to the longitudinal study. Accordingly, both studies revealed that, in middle adolescence, students from State-subsidised schools highlighted having practical experience to a greater degree than those from State schools. In the cross-sectional study, this difference was repeated in the general sample. Also, according to the first study, in middle adolescence students in State-subsidised schools pointed out objectivity more than their counterparts from State schools. However, students from

State schools paid more attention to the existence of a good classroom atmosphere than those from State-subsidised schools, according to the cross-sectional study. They likewise attached importance to teachers not indoctrinating them, but in this case it only showed among female adolescents at the onset of late adolescence in the initial study.

As a conclusion, it should be stated that the public face of teachers of Education for Citizenship, in relation to ethics, grouped together three characteristics, according to the two studies conducted in this doctoral thesis. In both studies, these characteristics had to do with their collaboration in social causes and organisations, being good citizens in general terms, and being proactive, insofar as they seek to improve society in a global sense. In this respect, only the cross-sectional study revealed differences in one of these attributes. This quality was stated to a greater degree by adolescents in middle adolescence than at the onset of late adolescence, particularly in State-subsidised schools.

## 11.6. Discussion of the hypotheses

### 11.6.1. Study I

The first study that makes up this doctoral thesis is articulated on four hypotheses, which shall be referred to in order to discuss them.

Hypothesis 1. We expect to find significant changes in the conceptions between middle adolescence and the beginning of late adolescence. Therefore, the students of 4° ESO will show a far more evolved view of citizenship than their peers from 2° ESO.

Our results confirm this hypothesis almost totally. With regard to different citizenship issues analysed, those adolescents who are at the beginning of their late adolescents show far more informed and richer conceptions than those in their middle adolescence. Nevertheless no significant differences were found in some fields of citizenship. The adolescent's view remains relatively stable between their middle and late adolescence. This is the case of the notion of citizen, the representation of the foundations of citizenship, the knowledge of the number of duties or the conception regarding infringement of Law. No significant differences were found in these cases in terms of age, neither in the overall sample nor in any of the subsamples the main one was broken down. As we mentioned in previous sections, this breakdown was based on the gender and type of school. On the contrary, we found significant difference in many other fields of a civic and political nature. On this basis, a far more complex thinking is evidenced at the beginning of late adolescence, which is in some cases embodied in the greater proportion of adolescents that reached higher levels of

development with regard to this civic and political issues. As a matter of fact, those adolescents in their late adolescence are significantly more aware that slavery is a current phenomenon that has a historical background and that the slave, as a social figure, as well as being a person without liberty, is deprived from certain rights and is subjected to maltreatment. At this stage, adolescents are also aware of a greater number of rights, have a more defined positive view regarding those legal texts and charters that contain the rights and duties and the institutional mechanisms aimed at protecting our rights. In this sense, they are significantly familiar with certain conventions, such as the Human Rights Declaration. The same applies to certain resolutions and measures that were practically unknown to the adolescents in their middle adolescence, such as the restraining order, confiscation and complaint. Adolescents in their late adolescence also know more about nationality, the legal requirements for the acquisition thereof and the concomitant legal benefits, such as rights. Likewise, they have greater knowledge of the political world. They refer to the political corpus as a factor that clearly conditions citizenship and have greater knowledge of two specific political systems: democracy and dictatorship. In fact, these two political systems are more easily recognisable in the late adolescence than in the middle adolescence. Consequently, a denomination of both is given taking into account certain vested institutional rules -in which the powers of the State come into play- and constitutional guarantees such as rights and liberty. This enhanced cognitive proficiency did not lead them only to be aware of the existence -nowadays- of dictatorial regimes, but to remember other examples from the past in a closer geographical context.

Hypothesis 2. The students from State-subsidised schools shall thus have more informed and sophisticated conceptions than their counterparts from Secondary State Schools. Especially, with regard to certain aspects related to citizenship. Mainly, those related to the legal and political sphere.

Our findings support this hypothesis almost partially. There is a clear gap in the conceptions the adolescents from both schools have regarding the different civic and political issues analysed. Only two issues did not reveal any significant differences among the students from both schools: the notion the citizen and nationality. No differences in terms of the alleged variability of the rights and duties globally were found either. In most of the fields analysed, the differences emerged in the overall sample. Nevertheless, in other cases, these differences were found in a specific subsample. We are referring to the conception of the slave, where differences were only found among the female students of 2º ESO from both schools: knowledge of a greater number of rights, only in 2º ESO; identification of a greater number of duties, only at 4º ESO; and the acknowledgement of the Universal Declaration of Human Rights, also

at 4° ESO. With regard to the other civic and political units analysed, some significant differences were found in the overall sample in the line expected. Additionally, many of these differences were repeated when taking participants in isolation on the basis of the other two variables in the analysis: gender and age. Therefore, the students from the State-subsidised school were more aware of certain legal aspects when discussing the differences between a citizen and a slave. They also identified politics as a factor that conditions citizenship to a greater extent than their counterparts from the Secondary State School. Likewise, they were more aware of the fact that slavery is a current phenomenon and also evidenced a more advanced view of the foundations of citizenship. This awareness was also evidenced in their political view of democracy and dictatorship. Likewise, they showed a more elaborate representation of the positivisation of rights and duties, the protection systems of the citizens' rights and the rule of Law.

Hypothesis 3. Male adolescents will show more advanced notions than their female peers in certain fields of civic and political field, while female adolescents show more elaborate conceptions than the former in other areas of this domain.

Our data support this hypothesis partially. As we expected, the findings derived from this work are somewhat contradictory. Basically, because they are not always in the same line. Therefore, we find a divergent line in our data depending on the area of civic or politics we focus on. With regard to certain civic and politic issues, no significant differences were found in terms of gender. This is generally the most prevalent dimension. In fact, this is because there are a greater number of issues where no significant statistical differences were found. In other cases, differences in a different line were found regarding other areas. More specifically, only in the secondary state school there are issues where female students have an advantage: those related to citizenship and the knowledge of rights of those in their middle adolescence. The same applied to those female adolescents in their middle adolescence –in the overall sample in this case- with the Universal Declaration of Human Rights, a charter that is known to a greater extent among those female adolescents aged between 13 and 14 than among their male peers of the same age. With regard to sanctions, confiscation was only recognised by the girls. On the other hand, no differences were found regarding other issues. This fact shows that the adolescents of both genders have similar knowledge thereof. We are referring to the notion of citizen and slave; the idea regarding the existence of slavery nowadays and the variability of rights and duties; knowledge of the number of rights; the conception regarding positivisation of rights and duties and the consequences derived from the violation of rights; the idea of democracy; and their thinking regarding the existence of dictatorial regimes. Therefore, our hypothesis is only supported –even partially- by the following



elements: the idea of dictatorship and the representation regarding the institutional protection of rights –both in the overall simple- and knowledge of the Universal Declaration of Human Rights and the conception of nationality -in the secondary state school–, mainly at the beginning of late adolescence.

Hypothesis 4. Female students have a more positive attitude vis-à-vis immigration and the rights of foreigners of a different religion than their male peers.

Our data rule out this last hypothesis. According to our findings, gender is not related to more favourable, open attitudes towards immigration and the rights of immigrants, Muslim immigrants, in this case. In fact, our results did not reveal any significant differences in terms of gender with regard to the adolescents' view of immigration, its boundaries and impact, or of the actual exercise -by Muslim immigrants- of their rights in the public sphere. Boys and girls had a similar position in this regard. Therefore, girls did not show a more determined attitude in favour of immigration and the formal recognition of the rights of Muslim immigrants. As a matter of fact, a different approach was found contrary to the expected among the male students in their late adolescence from the Secondary State School with regard to this last issue. When discussing the institutional recognition of the rights of citizens regarding religion, they advocated for more inclusive measures than their female peers, whereby all members of the community –whether immigrants or nationals– could obtain the right to practice their religion in the public sphere of their cities.

#### 11.6.2. Study II

The second study of this doctoral thesis was carried out on the basis of the following eleven hypotheses, which are briefly set forth and discussed hereinafter.

Hypothesis 1. We believe there is certain stability in the conceptions of citizens, slaves and the origin of citizenship, without any significant differences in the representations of these issues in terms of age. Therefore, we expect that a notion basically based on legal aspects will prevail both among those adolescents in their middle adolescence and those at the beginning of their late adolescence.

The results from our results have not fully verified this hypothesis, because certain  $\chi^2_{MN}$  tests could not be applied in two of the social objects analysed: the notion of citizen and the representation of the origin of citizenship. That is not the case of the slave's conception. With regard to this issue, the  $\chi^2_{MN}$  tests were applied and, contrary to our expectations, significant changes in its conception were found. Especially, among those adolescents in their middle adolescence and at the beginning of their late

adolescence. Those adolescents aged between 15 and 16 showed a far more sophisticated conception than the one they had when they were aged between 13 and 14. This view was articulated, to a greater extent than in the previous stage, on the basis of legal principles-such as the deprivation of rights and ethical principles -such as the maltreatment the slave are subjected to- as well as principles that define the slave *status*. With regard to the two previous civic elements, a remarkable progress in the adolescents' conception at the beginning of their late adolescence was found. Although the data we have are descriptive only, they suggest a far more elaborate, less stable representation than the one we had predicted. In any case, a view basically based on aspects of a legal nature, such as the rights, duties and liberty prevailed among those adolescents both in their middle adolescence and those at the beginning of their late adolescence, just as we expected. Nevertheless, this fact was not so clear in the case of those students in their middle adolescence when they reflected on the foundations of citizenship.

Hypothesis 2. We believe that, when distinguishing between the slave and the citizen, those adolescents in their late adolescence will refer to a greater extent to differences of a contextual and intrapersonal adolescence and those in their middle adolescence will find more differences of a legal nature.

Our data do not support this hypothesis: no significant differences between those adolescents in their middle adolescence and those at the beginning of their late adolescence regarding the contextual and intrapersonal aspects were found. There was a slight increase in the first group but it was not significant. The second group remained stable. When the differences between the slave and the citizen were discussed, the legal component was referred to more often by those adolescents at the beginning of their late adolescence than by those in their middle adolescence. This data are contrary to the line we predicted. Nevertheless, the  $\chi^2_{MN}$  tests could not be applied in this specific case. Therefore, we cannot determine the significance of our findings related to this positive change regarding the legal field.

Hypothesis 3. The idea that slavery is a phenomenon that no longer exists will decrease among those adolescents in their middle adolescence and those at the beginning of their late adolescence. Most adolescents are aware –at the end of this period– that slavery is a reality nowadays. Additionally, we expect that this idea that it does no longer exists will be far more prevalent among those students from the secondary state school than among those from the state-subsidised school in their middle adolescence.

Our results support this hypothesis fragmentarily. Although we found a greater number of adolescents at the beginning of their late adolescence who noticed that

slavery is a phenomenon that persists nowadays, this difference was not significant. Nevertheless, our results do confirm that those students in their middle adolescence from the secondary state school believe that slavery is a finite phenomenon to a greater extent than their counterparts from the state-subsidised school. In this case, this difference was significant.

Hypothesis 4. Politics, as a factor that determined the deprivation of citizenship, will be referred to by those adolescents in their late adolescence to a greater extent than those in their middle adolescence and also by those from the state-subsidised school than their counterparts from the secondary state school. Especially, by those at the beginning of their late adolescence.

Our data support this hypothesis partially. Nevertheless, at the beginning of their late adolescence, the participants referred more frequently to the political sphere causing citizenship to be recognised cause than in their middle adolescence. The differences between the types of schools were significant in the case of middle adolescence only. In fact, those adolescents aged between 13 and 14 from the state-subsidised school referred to politics as a factor that constrains the granting of citizenship to a greater extent than those adolescents aged between 13 and 14 from the secondary state school. This difference was relevant in this age, unlike at the beginning of late adolescence, where those adolescents aged between 15 and 16 had a similar perception related to this political determining factor. In this sense, it should be noted that the difference found among the adolescents in their middle adolescence from both school is in the line we expected.

Hypothesis 5. We expect that adolescents know a greater number of rights than of duties.

Our results ratify this hypothesis totally. As a matter of fact, adolescents know far more rights than duties in general terms.

Hypothesis 6. At the beginning of their late adolescence, the participants know far more rights than in their middle adolescence.

Our data fully support this hypothesis. A significantly greater number of rights was referred to by the adolescents at the beginning of their late adolescence than in their middle adolescence. This fact reveals greater knowledge of this specific legal privilege.

Hypothesis 7. We expect a decrease in the perception of the level of usefulness of the subject called Citizenship Education upon taking it.

The results obtained from our study fully support this hypothesis. Taking this subject at school lead the adolescents to have a far more negative view of the benefits it

provides. This way, there was a significant decrease in the proportion of adolescents who believe it is useful between the middle adolescence and the beginning of the late adolescence. More specifically, in their middle adolescence -one year before taking the subject- the students assured that Citizenship Education is a useful subject to a greater extent than at the beginning of their late adolescence -upon taking it-.

Hypothesis 8. We expect to find a prevalent use of a participative methodology in the Citizenship Education class. More specifically, in state-subsidised schools.

Our notes definitely certify this hypothesis. This didactic style of a participative nature -based on the discussion, the debate, the simulation and the active involvement of students in the teaching process- was the pedagogical method that significantly prevailed in the Citizenship Education class. In fact, this teaching practice was more prevalent in the state-subsidised school than in the secondary state school. This was a significant difference. More specifically, a participative model was significantly more prevalent in the state-subsidised school, compared to the *laissez-faire* that prevailed at the secondary state school.

Hypothesis 9. The students from state-subsidised schools are evaluated on the basis of their papers while those from secondary state schools are evaluated on the basis of theoretical tests.

The results obtained from our study widely support this hypothesis. As a matter of fact, the works performed by the students was the only evaluation instrument used at state-subsidised schools, where none of the students referred to another evaluation method, compared to secondary state schools, where the works and the written test under the form of an official test are combined.

Hypothesis 10. We believe that, in their late adolescence, the participants will assure to a greater extent than in their middle adolescence that Citizenship Education is a subject that is exclusively taught in Spain and, to a lesser extent than in their middle adolescence, that it is implemented in other foreign countries.

Our results do not support this hypothesis. In fact, no significant differences were found in the conception in terms of the implementation of this subject in other educational systems abroad. Descriptively, our data revealed that the students, at the beginning of their late adolescence, believe to a lesser extent that this subject is present in other countries, and the ignorance regarding its localisation outside Spain increased -at the same time- while the relative proportion regarding its position in Spain -as an exclusive subject- remained at the same level in the two times studied.

Hypothesis 11. We expect a decrease in the idea of the ethical impact the teachers of Education Citizenship have on those adolescents in their middle adolescence and at the beginning of their late adolescence.

The notes obtained upon analysing this issue counter this eleventh and last hypothesis. Although no significant differences related to this impact were found, a slight increase was identified in the ethical element of the teaching profile between those adolescents in their middle adolescence and those at the beginning of their late adolescence. Although this difference is not significant, is contrary to the line we expected.

### 11.7. Implications

This doctoral thesis aims at being a modest scientific contribution to the field of Evolutionary Psychology and the world of Education regarding citizenship. In first place, the data collected in this work provide some literature to a very specific field of social knowledge: civic thinking in adolescence. Thanks to two complementary studies conducted throughout our research, we can see how adolescents -between their middle adolescence and the beginning of their late adolescence- reflect on different civic and political issues and how this idea is developed. Similarly, we have been able to decipher how certain variables, such as gender and social context have reflected differences in these conceptions. We have also been able to interpret their civic attitudes towards certain groups such as the immigrants residing in Spain.

In second place, this theoretical contribution also covers the field of Education. This work has shown how schools in general and teachers in particular respond to the government's demands when implementing a specific subject: Citizenship Education. The foregoing allowed us to know more about the pedagogy that prevails in the classrooms. At least in Citizenship Education Class. This thesis has also showed -in an indirect way- the value that the educational community has attached to citizenship education as a way to educate tomorrow's citizens.

In this sense, our study reveals the need to review to performance of educational institutions: the strategies and methods used in citizenship education.

Generally, the passive view that prevails in the adolescents' consciousness of citizenship leads us to reflect on the role played by the educational institutions in this respect. Also, when we refer to the ignorance of democracy. Obviously, these data call schools for reflection on the opportunities offered to their students enabling them to exercise their citizenship, especially, if they are enough so that an optimum civic and political compromise is reached. If we want citizens to be informed, responsible and

participative -both in the political and civic sphere-, the schools are obliged to provide experiences that enhance these abilities that are the fundamental basis supporting such actions.

Our data imply that the schools have to play a more relevant and active role in this regard. Mainly, by promoting knowledge, the abilities and provisions required for the development of a responsible political and civic awareness. To that end, the schools should promote and consolidate certain educational changes through promotion of specific activities and generation of a democratic environment.

The first of these duties is to support the students' participation in a wide range of social and community activities that broaden the bases of their political knowledge and guide them to future social responsibility. It would be advisable to forge links with different non-profit organisations and associations, so that students are introduced to the world of volunteering and community work in the interests of the community. This may also provide them a clearer view of their world, its problems and the way to solve them. The other duty has a more strictly political nature. For starters, the schools could invite important personalities of the political sphere -such as the city major, members of the parliament or the president of the regional government- and discuss certain issues of the democratic game. The students could also be encouraged to create a school newspaper, where news about the school -and even city- life. Additionally, they could be encouraged to write letters to different civil servants or visit some places of a political nature, such as the city council or the parliament, To sum up, it is all about helping the adolescents forge links between the Government and themselves. Obviously, the more abilities and information adolescents have about the institutions, the way to access them and their workings, the closer they will feel thereto. This positive feeling may increase their interest in politics. Especially, thanks to the reawakening of the privileged position in society and their political power through exercise of their electoral rights.

The second duty is to apply the rules of the democratic game so that the students can exercise democracy in their school. The objective is that the schools offer their students a pre-political environment where they can practice the purposes and principles of democracy. More specifically, through an electoral system -where students elect their representatives-, by collaborating in the preparation of some class rules, by setting up an assembly in their class -where issues or other aspects of the group are discussed- or by attaching more importance to the students' voice in the school board. Therefore, a political culture is consolidated, which makes students see democracy through exercise thereof. Consequently, their understanding of democracy will be reinforced by this dynamics. In this context, the individual's active participation in the political sphere is fostered at the same time. Therefore, school

become small democratic labs and, through these practices, instil certain habits in adolescents that are very helpful for their subsequent transition to real democratic life.

To sum up, the objective is creating a democratic environment that provides adolescents with experiences that are coherent with this political dynamics that help them become committed citizens with the electoral process.

In this sense, this thesis has an additional value because it does not only uncover the adolescents' conceptions of citizenship, but it also dives into their civic attitudes. This issue has very important implications in public life.

In fact, if these negative attitudes evidenced by certain adolescents -towards certain foreigners- persist in adulthood, they may generate a climate of social tension and hostility between both groups within the community, resulting in a conflictive coexistence rather than in a pacific coexistence. This can also have an impact on the school environment. Considering our results, it is possible that if an immigrant adolescent enrolls in a secondary state school in Spain, he/she may suffer some kind of prejudice by their classmates or even suffer some kind of abuse, such as social exclusion or verbal abuse.

In order to avoid this type of sad events, schools have to pay far more attention to multiculturalism. Especially, in state-subsidised schools where, according to our findings, these negative attitudes are more frequent. This is a very adverse fact for this type of schools, because they are thus known as places of xenophobia.

In this sense, it would be very advisable that schools organise activities where students of different races, ethnic groups, cultures and nationalities could interact. This contact would allow them to be familiar with those who are different by forging interpersonal links, whereby they can value and understand each other. Similarly, mutual knowledge would definitely increase empathy towards other different groups. Therefore, working on emotional education is another aspect that should be considered.

Similarly, schools can deal with diversity by emphasising the positive aspects inherent to immigration. The positive impact of immigration on the society we live is rarely emphasised in schools. Therefore, highlighting the social, cultural and economic contribution of immigrants in Spain is another step on the ladder.

Additionally, formal instruction -in the classroom specially- should reflect this concern to reduce negative attitudes and promote a well-being atmosphere. Notably, for those students having the immigrant *status*. It would be advisable that teachers displayed their commitment to multiculturalism in their classes. For example, by promoting practices that approach those students with a different national status deliberately,

such as cooperative learning or collaboration in different projects. All the foregoing, without forgetting a pedagogical discourse that focuses on appreciating diversity -and the individual rights- that provides specific guidelines for the development of proper, respectful behaviours. Otherwise, social coexistence could be seriously eroded.

In this context, another initiative that could be implemented in state-subsidised schools aiming at preventing the ostracism immigrant students -newcomers- could potentially suffer is to design welcome campaigns aimed at newly enrolled foreign students. Especially, if we take into account that discrimination is the greatest barrier to integration. In the context of this campaign, immigrant students could be escorted by a group of students during the first few days of class. Their mission is to show them the school's facilities and services; to share their breaks; to promote contact with other students of the same age; to share moments of chat and conversation; and to monitor their effective evolution and inclusion in the following months. These notes could be reported to the Guidance Department, the campaign's coordinating entity in the school.

In this spirit, our data document the existence of a critical period between middle adolescence and the beginning of late adolescence with regard to civic attitudes. This is an extremely useful datum to design any intervention whatsoever, because it allows us to adjust the time it is applied more precisely. Therefore, its design is in line with reality.

That said, any intervention aimed at improving the adolescents' attitudes towards immigrants and the relations between them should attach great importance to contact between both groups. It should also provide reciprocal knowledge that clarifies their similarities at the same time. Likewise, it should emphasise the concern for their well-being and the promotion of didactic activities linked to social gathering. All the foregoing, including messages in favour of immigrant from the teachers involved in this instruction. This way, all these actions together will help adolescents to have a more positive view of the group made up by those who are different. Thanks to this formula, adolescents can learn to empathise with the members of the other group instead of seeing them as a threat, promoting harmonious coexistence between newcomers and host population.

On the other hand, this thesis makes a small contribution to didactics. Acknowledgement of prior knowledge of citizenship -and its legal and political ramifications- that students have is both a useful and necessary contribution to didactics. In fact, this previous identification may help to determine and adjust the contents taught in order to promote combination of previous and new knowledge. Additionally, identifying the knowledge students already have will allow to design and



far more efficient teaching sequence. Especially, in order to guarantee that their ideas are extended and re-structured in the right direction.

Therefore, the results of this doctoral thesis show the point of departure adolescents are in at each age, and do not approach citizenship as it were a *tabula rasa*. Therefore, from the point of view of didactics, any master class should be based on those previous interpretative schemes -that vary depending on age- and adjust those highly complex contents to the students' level. Similarly, knowing the ideas adolescents have previously would contribute to attain more significant learning levels. Teaching –thus adjusted to the adolescents' conceptions– would aim at increasing their previous knowledge -and at understanding new knowledge–, instead of at repeating what is already understood and obvious to them.

Therefore, these results allow us to think strategies to improve the teaching of those subjects related to Social Science -such as History- and Ethics -such as Citizenship Education-. In first place, the students' conceptions should not be ignored. Primarily, to avoid inappropriate pedagogical practices, whereby knowledge that is not linked to the students' previous schemes or whereby knowledge that is so inaccessible to them that they simply cannot understand it is presented. In second place, adolescents have a representation of certain political aspects that is partial and sometimes wrong. In these cases, it is important that they are provided with correct knowledge and facts that rectify prior mistakes. Political literacy is essential in our society. Therefore, the curricular subjects -such as History and Citizenship Education- should contribute to that end through teaching proposals that enhance political culture and deal with these potential notes of discord. The objective is to fulfil the social demand that all members of society have appropriate knowledge to participate in their community with a critical eye. Education to better understand the foundations that determine how democracies work should also be pursued. In third place, the principles of active citizenship cannot be denied by any pedagogical practice. Notably, in the subject called Citizenship Education. Therefore, the pedagogical context should promote the development of citizens for democracy through dialogue, reflection and active participation of students in the classroom. This civic demand will only thus be fulfilled. Finally, teaching should motivate students to gain some civic and political knowledge. Naturally, classical lessons are not the most efficient way to motivate them. In fact, the use of other curricular materials, the formal instruction outside the classroom, the use of other didactic methods -such as simulations or dramatisations- and allowing students play a more active role in the classroom would be a good start.

In this spirit, teachers should take advantage of the results obtained from our research. Especially, those related to Citizenship Education.

One of the advantages of our study is that it offers the teachers of Citizenship Education a picture of their practice and a supervised guide of the features that should be worked on, both in the classroom and outside it,

This mirror effect, whereby teachers are analysed by students, has powerful implications, because this involuntary reflection may lead the former to rethink their practice. A highly instrumental reflection that eventually leads teachers to recognise their weaknesses and strengths, which may generate new ideas that help them improve the exercise of their profession. It is a unique opportunity to engage in self-examination whereby we explain ourselves why certain ways of teaching and acting are used, and the benefits thereof. This recognition by teachers, which leads them to reflect on the institutional role they play as educators, may lead them to modify their behaviour in the same vein expected by their students. Therefore, feedback may have a real influence. In other words, it may change the teacher's behaviour. Nevertheless, the solution shall always depend on each teacher's personal belief system. As a matter of fact, upon reading these data -by the teacher- may lead to some individual change, the final consequence thereof being a behaviour change in the direction determined by the student.

On the other hand, our results require a pause for reflection by teachers regarding what they should teach in their classes in order to obtain informed, committed citizens. According to our data, teachers should generate a more balanced, harmonious citizenship guidance, whereby not only the political process is emphasised and assessed, but also the social participation in other spheres of their community. To that end, teachers should provide their students with ideas regarding their civic duties. Also, how these ideas can be implemented in the public sphere. Therefore, teachers teach their students about their role as citizens of their community. This role goes far beyond mere possession of rights because it implies the active exercise of the duties inherent thereto. The objective is teaching students to have a significant participation in their city's public sphere. In order for this learning to be effective, attention should be paid to the way citizenship's role is presented, which should ring a bell to the pre-existing frameworks adolescents have. Consequently, it would be advisable that the explanations were linked to city's civic life at all times.

Additionally, our data alert teachers that many students do not have well consolidated civic representations, which distances them from today's social, legal and political sphere even more.

Therefore, in order to consolidate and build a more mature and sophisticated knowledge, teachers should use didactic means that tear down the monopoly of

recurrent, tedious theoretical explanations. Film would be a good way to make students gain some civic knowledge. Likewise, it may also enhance their commitment. Watching films such as *The Great Dictator* or *The Last King of Scotland* may help them approach the world of politics. Other films, such as *12 Years a Slave* or *Blood Diamond* may help them be more aware of this reality, both from a historical and today's point of view. Other works, such as *Difret* or *A Royal Affair* -based on real facts- may make them reflect on women's rights, in the first case, and citizenship -on the verge of the French Revolution-, in the second case. *Monsieur Batignole*, in a lighter tone, or *Schindler's List*, in a bitterer way, are two films that illustrate good citizenship and citizenship *per se* during the Second World War. Literature is another mean that should be considered by teachers in order to fill the gaps of adolescent thinking. In addition to reading the works of classical philosophers, such as Plato and Aristotle, which devoted part of their lives to deal with civic issues, such as citizenship, slavery and politics, adolescents could read another type of books that approach other areas of citizenship from a different perspective, such as slavery, through works such as *Uncle Tom's Cabin*, *Roots: The Saga of an American Family* or *La Piel de la Memoria*, or politics and women's rights with *The Handmaid's Tale*.

In this spirit, other sources of information such as discussions with the elderly and their peers should not be omitted. Teachers should thus promote an open climate of dialogue in the classroom. Reviewing the print media, such as newspapers, would be another alternative. Searching for information through the Internet would also be an alternative. Both of them are a huge source of recent and significant social, legal and political information. In this sense, students could be encouraged to read the newspapers and pick news that are relevant to discuss on them subsequently in class.

It goes without saying that using the new technologies may also fuel the students' civic engagement. For example, by taking advantage of the interest adolescents have in the network of networks, they could be encouraged to create a wiki or blog to deal with civic issues that attract them, such as the environment, immigration or the rights of certain segments of the population. The teacher could monitor such sites and ask the students to show their classmates the content and evolution of their online work from time to time. Computers could also be used in games through educational videogames to work on participation. In fact, *River City* -designed by a team from Harvard University- is a device that allows players to participate in discussions on civic issues and participate in the life of a community in a virtual environment.

Our data also pose a challenge when dealing with the academic training of teachers. As a matter of fact, our results show there is a need to improve the prior training of teachers of the subject called Citizenship Education. This training may rest on some new methodological approaches and didactic strategies; on the use of new

multidisciplinary and diverse materials; the command of the theoretical corpus; and the application of new evaluation criteria and techniques, such as the portfolio. In this sense, it would be advisable that the institutional authorities with competencies in the university environment create a specific master or specialisation course for those future teachers who are to teach this curricular area. A space specifically created to teach university graduates -who are willing to teach this subject- or aimed at professionals who work and feel they should improve their praxis. Such course would provide teachers with the necessary pedagogical skills and the knowledge required to transfer high-quality citizenship education to their students. Similarly, the Master's Degree in Training for Teachers of Secondary Education may include some course where issues related to citizenship education are dealt with.

Parallel to this, our data could make a contribution in part to the institutional political sphere. In fact, the data presented in this doctoral thesis provide relevant information to improve the Spanish educational system and the implementation of more effective education reforms. Especially, in terms of citizenship.

As a matter of fact, our findings offer the political class an entrée into the current training situation of Spanish adolescents on completion of Secondary Education. This is a critical stage because it is the end to their education for many of them, since they do not want to pursue their studies. This profile of adolescent is that of today's citizen and future voter of tomorrow.

The data obtained from this study also reveal the gap between state and state-subsidised schools. This fact is alarming, if we consider that the adolescents from the secondary state school show a less elaborate knowledge -in terms of citizenship- than those from the state-subsidised school. It seems unable to mitigate social differences and balance such cultural capital through teaching. Nevertheless, the secondary state school generates more sensitive students with a more positive attitude towards other population groups than those from the state-subsidised school, who are more reluctant to their arrival and the public exercise of their rights. This is a milestone of the secondary state school.

Simultaneously, thanks to our results, politicians are able to identify the civic weaknesses shown by today's and tomorrow's citizens. Such weaknesses may even be consolidated over the years if the individual does not pursue any further learning.

Politicians are also provided with documentation on how teaching works in secondary schools. More specifically, with regard to the professional performance of the teachers of the subject called Citizenship Education. These data thus show the work performed by certain teachers: the issues covered and the methodology used. This should be evaluated by the education inspectors of the Spanish Ministry of Education.

Therefore, all the empirical tests included herein may serve as a major reference for the Spanish Government to rethink future educational measures in the interests of citizenship. Also, in order to enhance the education of students in general, and that of the students from secondary state schools in particular. We should not lose sight of the institutional reasons that may be the basis of these differences that has an indirect impact thereon. We are referring to the amount of didactic resources available and the training quality of the teaching staff. The amount of money that will be used for scholarships from the budget allocations should also be reviewed. Those worst-off families should probably be provided with more resources for the education of their children in order to have a more critical and educated citizenship. The gap compared to those better-off -both financially and culturally- families is thus eliminated. In last place, these data should make Spanish politicians reflect on the importance they intend to attach to Citizenship Education- Clearly, if they wish to have an informed, active, committed and tolerant citizenship -free of civic lethargy-, they should not relegate Citizenship Education. And much less, they should not eliminate it or make it become a Mickey-Mouse class or a second-best option. Leaving citizenship education to its fate is not a trivial issue. Especially in view of these alarming results and the Spanish Government's alleged intention to have highly educated citizens.

In last place, this research should be the cornerstone to design curricular materials for Secondary Education, notably in the Field of Social Science and Ethics. Therefore, the textbooks analysed in this research should articulate their substance on the basis of the adolescents' conception. Basically, in order to ensure the citizenship issues dealt with are properly and effectively learnt by the students.

In this sense, it would be advisable that the textbooks, guides and courses of study linked to these two areas -such as History and Citizenship Education- include elements that encourage students to participate in civics and politics at an individual level. Especially, given the perfunctory consideration some adolescents have with regard to these two fields. This formula may help Spanish adolescents overcome their quite restrictive view of citizenship.

Additionally, these curricular designs may deal in greater depth with issues of a political nature. Such issues should be dealt with through more detailed descriptions and specific examples that detail their institutional expression. Therefore, they would be clearly understood.

Similarly, it would be advisable that the activities proposed in each unit promote certain didactic actions that encourage students to debate, discuss, make questions and search for information.

Additionally, it would be most useful that the theoretical content is presented in Citizenship Education textbooks in a stimulating way. This is easier in this case compared to that of History textbooks, mainly when it comes to fuel the student's motivation. It would also be advisable that this content is updated and faces with today's issues from different angles and perspectives, such as the historical perspective.

Moreover, their pages should offer the opportunity to work on those civic values -such as tolerance and solidarity- that promote more positive attitudes vis-à-vis minorities among adolescents. Those groups that coexist with adolescents in their town, both at school and in their neighbourhood, are particularly noteworthy.

Our data also suggest a better adaptation of the contents dealing with citizenship in the field of Social Science and Ethics. If we want to overcome this flagrant civic deficit, the curricular materials used by Spanish students should provide them with better civic literacy. Hence, this analysis is very useful both for publishers and policymakers when drafting their curriculum and their subsequent implementation in school textbooks. Indeed, our research enables a more contextualised design, which is adapted not only to social reality, but also to the cognitive skills of adolescents of that age. This is surely because nobody asked them and examined their civic representations and drafted a manual accordingly before. This is a highly cardinal task, especially if we want to fill the enormous gap between the adolescent's civic knowledge and that taken for granted in the textbooks and the State's curricular guidelines.

Similarly, our study may do a great service to those professionals who design other didactic instruments for other national and international bodies aimed at protecting children's rights and promoting citizenship among adolescents.

#### 11.8. Limitations and future lines

This thesis has certain limitations the reader should take into account. In particular, it evidences some methodological weaknesses. The fact that the adolescents participating herein are from one only town -Santander, in this case- begs the question of our data's representativeness. The sample size is another aspect that should be scrutinised. Although the sample size is more than appropriate given the characteristics of this type of studies, we must admit that it is not still large enough to mainstream the results to the other autonomous communities. Especially, when analysing the longitudinal study in isolation, where the sample was far smaller than in the preliminary study.

A second limitation is related to the course analysed in our initial research. In two schools, the management team or, in absence thereof, the tutor of those students who participated in this research limited the interviewing time that could be used by the researcher. More specifically, such time was reduced to the timeframe of a class hour that some teacher had previously allowed for it. In some cases, it prevented the researcher from dealing with the participants responses in sufficient depth, which may have a negative impact on our data's categorisation. Nevertheless, this institutional restriction was compensated -when possible- by taking advantage of the break time that happened to start at the end of the timeframe that had been previously determined..

In this sense, the analysis procedure of our data could also be judged. In both studies, the participants' responses were analysed in an exclusively manual way, while they should have been checked against and this analysis should also have been completed by using other tools. We are referring to the use of software specialised in qualitative data, such as NVivo, QDA Miner, NUD\*IST or Atlas.ti. In this sense, additional analysis of our information using these software packages would have been far more enriching.

Needless to say, we tried to offset any statistical weaknesses by analysing the reliability of our categories. To that end, we applied Cohen's Kappa coefficient to each subject area analysed. Particularly, this is other issue that limits our study. Although few, some categories show debatable levels of reliability, which should be taken into account when assessing the coherence of our conclusions. Additionally, other categories are not accompanied by the  $\kappa$  value. For example, in the initial study, the economy, as a category included in the question about the variability of the rights and duties of citizenship; the legislation, as a determining factor of the citizen status; or the control measures, when dealing with the immigration issue, are just some of the categories that have low levels of reliability. On the other hand, it has not been possible to determine the reliability of other categories, such as the ethnic group, religion or identity, which fall within the differences between a slave and a citizen. This default flaw has been found in the longitudinal study. Therefore, it would be necessary to determine the reliability of each of the categories found for any future publications. To that end, we should increase the number of interviews to be assessed by a second member of the tribunal. Especially, in order to detect the cause of this poor level, whether it is just a consequence of the tiny number of assessed individuals with regard to this response or due to poor drafting of the category by the author.

The complementary methodology associated to the longitudinal study was limited to the sample size. Not all the students who started this study kept on participating in the second item measured, which resulted in a final sample that was smaller than

what we wished for. All the foregoing, combined with a remarkable advance in the cognitive development of our participants -between their middle adolescence and the beginning of their late adolescence-, resulted in a distribution of our data that could not determine *per se* the significance of some of the differences found in terms of age. In fact, because  $\chi^2_{MN}$  could not be applied. In these cases, we could only give a description of our data. Notwithstanding the graphic value, it would have been far more revealing if they were accompanied by their statistics.

The second study shows another gap. Although the joint view used in this study gives a fairly complete picture of the adolescents' civic thinking thanks to the two studies performed, the fact that other civic and political areas were not analysed in the second study that were dealt with in the first study, partially limits this picture of citizenship. If this study had greater empiric evidence -which would also have made it even larger-, it would offer the scientific community a field of knowledge with a wider range of subjects to cover. This would have obviously allowed us to get a more accurate picture on the basis of which fairer thought could be given about the influence of age in the development of political thinking, for example, on the forms of government; legal thinking, through representation of nationality or positivisation of rights and duties; and social thinking, thanks to the perception of immigration or good citizenship.

Likewise, only a small number of socio-demographic variables were included in this thesis to explain adolescent thinking. Nevertheless, there are many other variables that may underlie this civic thinking. The fact that they were not considered is - obviously- another limitation. In fact, if we had considered other variables, it would have helped us to explain some of the differences found in this doctoral thesis in a more precise and cleverer way. We are referring to a wide range of contextual and individual factors that would have allowed us to portray the environment and our participants in a more exhaustive way, and we would have reached a better understanding of the reasons of some of their responses. These variables are: the parents' level of education; the number of books at home; the household's annual income; future educational expectations; academic performance through the GPA; interest in politics; exposure to different media: press, radio, television -news- and the Internet; discussing political, civic and social issues with their parents and peers; the adolescents' level of participation, both at school -School Board or as student representative- and outside thereof -sport, environmental or volunteering activities-; the family's civic engagement -whether one parent is a member of any NGO or collaborates in community and citizenship workshops on a regular basis-; the family's political engagement -as activists or voters- the family's engagement in school institutions as members of the Parents' Association; the religious of the adolescent



and his/her guardians; and the climate in the classroom regarding the subjects of the area of Social Science at school.

There is another limitation in addition to this gap in one of the variables analysed: the type of school. Other indicators associated thereto should have been dealt with in an independent way and more clearly analysed. In first place, religion. The degree of religiousness of the adolescents should have been measured *a priori* in the initial study. We took for granted that all the students from state-subsidised school are religious, but we do not exactly know to which extent. This aspect may help us interpret their process of reasoning on certain issues. We are referring to: *a)* the involvement of the Church in politics; *b)* religious freedom by people with other beliefs; or *c)* their conception about the subject called Citizenship Education. In fact, a religious scale would allow us to understand more clearly some age changes found in the students both from state-subsidised schools and secondary state schools. Anecdotally, it might eventually be the case of adolescents from state-subsidised schools having a very low degree of religiousness verging on the sort of secularism. Its placement in this school would be due to other reasons that are not linked to the philosophy thereof. Such reasons may not be linked to the school's social and academic reputations only, but also to the economic profile of the families of the adolescents attending this type of school. For this reason, it could be expected that some families of our participants decided to enrol them in this type of school not for their religious beliefs but for more social and academic reason instead. In this sense, it would have also been very helpful if the number of years those students are enrolled in said school had been measured. This way, the impact of religious education on the adolescent's ideas about citizenship could have been calibrated. Although most adolescents had already been enrolled in the state-subsidised school for three years, other had joined it subsequently.

Moreover, we took for granted that all the students from the secondary state school did not have so strong religious beliefs as their peers from the state-subsidised school or that they were atheist or agnostic. Nevertheless, the truth is that some of them assured they were religious in spontaneous conversations with the interviewer. They also informed the researcher that they were taking religion class at school. We also ignored the possibility that certain students had other religion different from the Christian religion. We tried to fill the initial limitation in the longitudinal study. To that end, we kept a record of those students from the secondary state school who took religion class. Nevertheless, it is still quite skewed. Undoubtedly, an additional profile regarding the religious affiliation of our participants would have been very helpful when reviewing our data and the preparation of subsequent statistical analysis.

In second place, the social class is another indicator that shows an unclear result in the state-subsidised school. We only performed a systematic and detailed note taking process regarding the parents' occupation. Although it helped us approach the social and cultural environment of our adolescents, it is not a fully reliable indicator of the environment where adolescents actually grow up. Mainly, due to its partial nature and the ambiguity associated to certain occupations -such as unemployed, retired or housewife-, which gives us a slightly opaque vision of our participants' environment. In fact, it may lead us to draw -inadvertently- misleading and wrong conclusions that blur the adolescent's social and cultural context. Therefore, believing those fathers who are bartenders or those mothers are housewives do not have university studies or are not interested in culture and politics would just be too simplistic and ignorant. Therefore, we should have included the parents' level of education at least together with our notes. This would have given a far more accurate view of the social reality that surrounds Spanish adolescents.

Any further research subsequent to this work should thus include a more exhaustive analysis -with a more elaborate register- of the factors that have an impact on the adolescents' conceptions. Although it is clear that there are certain factors that explain the adolescents' conceptions and attitudes, we recommend that the authors thereof analyse a broader range of indicators that may underlie these representations. In fact, adding new variables analysed in a dissociated way -that better distinguishes their roles- should give a more accurate estimate of the elements that configure the adolescents' civic world. Additionally, this differentiated analysis -that could keep certain features or transform them at the same time- would also give us certain clues about the construction of civic skills. That said, before making any definite recommendation, the factors that govern the understanding of the civic and political reality should be analysed in greater depth.

In short, this work is just a first step toward demonstrating there is a link between context, gender and age in the construction of the social world.

Additionally, we only focused on one type of issues and ignored others of a civic and political nature that are extremely important for the field of social knowledge. That is another limitation found in our research. For example, we did not deal with some issues such as the origin and causes of slavery; the notion of citizen or the functions of citizenship. Neither did we perform any little analysis of other forms of government other than democracy and dictatorship, while there are other forms even today

On the other hand, we could not determine the alleged quality and impact of the democratic teaching style either. We were confident *a priori* that it is good compared to other pedagogical methods, but we have little information on how those debates,

discussions and simulations were developed actually. In other words, if they were in-depth discussions where reflection was effectively promoted and focused for a reasonable time, or whether they were just an exchange of information under the form of verbalization that only allowed to understand the issue at hand superficially. It would thus be advisable to complete our data with interviews to teachers of Citizenship Education -to identify their culture and ideas regarding the subject and its teaching-, naturalist observations in the classroom -through design of rubrics allowing us to verify the nature and frequency of the opportunities offered to the students to develop their democratic skills- and the analysis of the different supports used -textbooks, work cards, photocopies, teaching guides or tests- in order to get a broader and more reliable picture of what is actually done in the classroom and the quality thereof. Likewise, the foregoing would help us understand the reasons for this didactic practice and which method works best.

As we have seen, citizenship is such a huge and complex field that requires further research. Such research should approach this field of social knowledge from different perspectives and include other aspects related to the civic spectrum that have not been analysed in this work. A second stage of research should first be further analysis of different of issue that have not been included in this doctoral thesis, for which relevant information is available as they are part of our original study. Now, our main objective is concluding this analysis and review.

In second place, advancing in the study on the understanding and working of the political order gives us cause for concern. We attach great importance to the study of other political developments and forms of government, such as the viceroyalty, the diarchy, the monarchy and the anarchy in order to come a little closer to human political thinking. It would be also important to study other political forms whereby States can be organised today, such as the republic. It would also be exciting to study the essence and the idiosyncratic duties of certain political figures, such as the president, the king, the prince, the viceroy, the pharaoh and the emperor.

We are also interested in continuing the analysis of the most civic thinking. The representation of slavery is a line of research that is specially attracting to us. We would like to conduct research into this issue, dealing with it, focusing on its causes, origin, evolution, foundations and the differences between slavery in the past and today. Similarly, we would like to adopt a dual-track approach to nationality -its attribution and acquisition- using participants with different migration experiences and status. In that sense, we believe working with would be essential. Analysing the adolescents' attitudes vis-à-vis certain groups and minorities, including certain controversial scenarios, where adolescents could reflect in order to exercise certain liberties and rights -beyond religious freedom - would be interesting to get a clearer

picture of such attitudes and whether they are more positive vis-à-vis certain groups in connection with certain rights.

In any case, our results should be re-examined more exhaustively in future studies in order to determine their stability.

Taking account of this premise, it would be essential to examine the ideas produced by adolescents in different social and political contexts. In this sense, it would be interesting to analyse if adolescents from the same countries of the same age have similar conceptions. A transcultural study with adolescents living in different nations having a different political history would be extremely ambitious and valuable. We are referring to States where religion plays an official role, such as Costa Rica –a confessional State–, States that have not been reached by democracy yet –such as Cuba–, or States where democracy has a more recent history –such as Poland, Slovakia and the Czech Republic– after the fall of communism. It would also be interesting to analyse other more stable democracies over a longer period of history than Spain. We should not forget other nations having a peculiar form of government that are exceptional, such as the Principality of Andorra –headed by two co-princes: the Roman Catholic bishop of Urgel and the president of the French Republic– or the Republic of San Marino –headed by two captains regent elected every six months by the *Consiglio Grande e Generale*–. Both of them are examples of diarchies. Other nations, such as Cyprus, are *de facto* politically divided. In this case, after the Turkish occupation of 1974.

Admittedly, certain universality in this order of thinking, since all adolescents involuntarily face some kind of contextual political power, it is possible that there are differences in their conceptions with regard to their own historical, political and social. Therefore, it would be challenging to conduct a comparative study with adolescents from different communities or that other authors replicate our research in other nation. To which extent are conceptions repeated or modified? This question raises a huge challenge for researchers. Answering it –one day– remains an aspiration.

We are also aware that we should broaden our sample and explore in greater depth in future research, especially if new longitudinal studies are conducted. In this sense, although we have been able to analyse changes in the same adolescent population over two years, future studies should capture their development over a longer period of time in order to gain a more complete understanding of the cognitive changes that occur during adolescence. In this study, it would be ideal to perform an analysis of the adolescents' conceptions from their early adolescence to the end of their late adolescence.

On the other hand, it would be equally advisable to perform studies with participants having different age ranges -children, for example-; ethical *status* -gipsies, for example- and their location -for example, by comparing children and adolescents from rural and urban areas of the same community-.

In last place, another line of research that could be open in the future would be that aimed at studying the links between didactics and cognition. For example, by evaluating the process of change in the adolescents' thinking before, during and after teaching; by noting how the adolescents' ideas change and by guessing which civic and political elements are more difficultly acquired and understood upon completing the education phase. Analysing the impact of Citizenship Education on the adolescents' social knowledge would be another possibility. Given that Citizenship Education no longer exists as a compulsory in Spain, we should take advantage of the unique opportunity offered by the present Government to study its curricular *alter ego*: Ethical Values. Thanks to its elective nature, this subject offers a research line about how citizenship education affects the adolescents' thinking. To that end, subsequent research should make comparisons between adolescents who take this subject and other who do not and analyse any potential changed in their thinking. In fact, these are the two cornerstones that underlie our road to future research.



## Referencias bibliográficas

- Aburto, T. (2017, 25 mayo). Nadia Murad. Superviviente yazidí del cautiverio del IS en Irak. “La historia llega tarde a parar un Holocausto”. *El Mundo*, pp. 19.
- Adelson, J., Green, B. y O’Neil (1969). The growth of the idea of law in adolescence. *Developmental Psychology*, 1, 327-332.
- Agazzi, A. y Berti, A. E. (1995). La conoscenza del concetto di democrazia a diversi livelli scolari: V elementare, III media e I anno di Università. *Scuola e Città*, XLV (7), 290-301.
- Akar, B. (2006). Teacher reflections on the challenges of teaching citizenship education in Lebanon: A qualitative pilot study. *Reflecting Education*, vol. 2, 2, 48-63.
- Akar, B. (2007). Citizenship education in Lebanon: An introduction into students’ concepts and learning experiences. *Educate*, vol. 7, 2, 2-18.
- Akar, B. (2012). Teaching for citizenship in Lebanon: Teachers talk about the civics classroom. *Teaching and Teacher Education*, 28, 470-480.
- Aláez, B. (2006). *Nacionalidad, ciudadanía y democracia ¿A quién pertenece la Constitución?* Madrid: Tribunal Constitucional. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Alanís, L. (2007). ¿Educar para la ciudadanía con libros de texto? *Educar(NOS)*, 39, 13-14.
- Alazzi, K. y Chiodo, J. J. (2008). Perceptions of social studies students about citizenship: A study of Jordanian Middle and High School students. *The Educational Forum*, vol. 72, 3, 271-280.
- Alcón, F. (2009). Democracia. En F. Fernández de Buján (Coord.), *Diccionario jurídico el Derecho*, (pp. 431). Madrid: El Derecho y Quantor.
- Almenar, M<sup>a</sup> N. (2000). La Declaración Universal de los Derechos Humanos cincuenta años después. En E. López y M. Ruiz (Coords.), *Derechos humanos y educación*, (pp. 271-272). Madrid: UNED.
- Altarejos, F. (2006). Ciudadanía democrática e identidad europea: Un escollo para la educación. En C. Naval y M. Herrero, *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, (pp. 61-77). Madrid: Encuentro.
- Alvar, J. (2008). La antigüedad en la historia de los derechos humanos. En VV.AA., *Entre la ética, la política y el derecho. Estudios en homenaje al profesor Gregorio Peces-Barba*, vol. I (pp. 1-19). Madrid: Dykinson.
- Alvira, R. (2006). Educación política. En C. Naval y M. Herrero, *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, (pp. 81-89). Madrid: Encuentro.
- Al Fagoush, F. (2013). Estrategias y actitudes de aculturación en los adolescentes inmigrantes y autóctonos: una comparación entre Italia y España. En L. Rodríguez y A. R. Roldán (Coords.), *Relaciones interculturales en la diversidad*, (pp. 97-124). Córdoba: Universidad de Córdoba y Cátedra Intercultural.

- Amadeo, J.-A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. y Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Ámsterdam: IEA.
- Amnistía Internacional (2003). *Educación en derechos humanos: asignatura suspensa. Informe sobre la formación en las escuelas de magisterio y facultades de Pedagogía y Ciencias de la Educación en materia de derechos humanos*. Madrid: Amnistía Internacional.
- Anderson, T. R. (1979). Ciudad. En D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias sociales*, vol.2 (pp. 384-406). Madrid: Aguilar
- Aquín, N., Nucci, N. B. y Acevedo, M. P. (2007). Jóvenes y adultos, ciudadanía y democracia. Implicancias para el Trabajo Social. *Revista Katálisis*, vol. 10, 2, 178-186.
- Araújo, S. S., Yurén, M. T., Estrada, M. J. y De la Cruz, M. (2005). Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24, vol. 10, 15-42.
- Argibay, M., Celorio, G., Celorio, J. y López, A. (2011). *Educación para la Ciudadanía. Informe sobre la situación en ocho comunidades autónomas*. Bilbao: Universidad del País Vasco y Hegoa.
- Armstrong, D. (2007). Civic engagement among problem youth. En L. J. Saha, M. Print y K. Edwards (Eds.), *Youth and political participation*, (pp. 177-190). Róterdam: Sense Publishers.
- Askevis-Leherpeux, F. (2007). Prejuicio. En R. Doron y F. Parot (Direcs.), *Diccionario de Psicología*, (pp. 442). Madrid: Akal.
- Astiz, M<sup>a</sup> F. (2007). Reflexiones sobre la Educación para la Ciudadanía en la República Argentina. Una perspectiva comparada. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, vol. 5, 4, 32-50. Descargado el 26 de noviembre de 2015 de, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140503>
- Attar-Schwartz, S. y Ben-Arieh, A. (2012). Political knowledge, attitudes and values among Palestinian and Jewish youth in Israel: The role of nationality, gender and religiosity. *Children and Youth Services Review*, 34, 704-712.
- Ayerdi, P. y Díaz, V. (2008). Perfiles sociales de la opinión pública española sobre la inmigración. *Revista Internacional de Sociología*, 50, 95-127.
- Babiano, J. (2000). Ciudadanía y exclusión. En M. Pérez (Coord.), *Ciudadanía y democracia* (pp. 237-262). Madrid: Pablo Iglesias.
- Badra, M. (2017, 18 mayo). "Me dijo que si no dormía con él no me llevaría a Europa. Me violó". *El Mundo.es*. Descargado de <http://www.elmundo.es/internacional/2017/05/18/591c9328e2704e475f8b465f.html>
- Baigorri, A., Chaves, M. y Fernández, R. (2004). Yo y el otro: Actitudes ambivalentes hacia la inmigración entre los estudiantes de secundaria en Extremadura. *Revista de Ciencias Sociales*, 9, 1-11.
- Ballarín, J. (2001a). Democracia directa. En C. Martínez y F. Díez (Direcs.), *Diccionario Espasa Jurídico. Fundación Tomás Moro* (pp. 518). Madrid: Espasa.
- Ballarín, J. (2001b). Democracia representativa. En C. Martínez y F. Díez (Direcs.), *Diccionario Espasa Jurídico. Fundación Tomás Moro* (pp. 518-519). Madrid: Espasa.



- Bárcena, F. y Jover, G. (2005). La ciudadanía imposible. Pensar al sujeto cívico desde una pedagogía de la mirada. En M. Oraisón (Coord.), *Globalización, ciudadanía y educación*, (pp. 49-82). Barcelona: Octaedro.
- Barnes, E. (1902). Political ideas of American children. *Studies in Education*, 2, 25-30.
- Baron, R. A. y Byrne, D. (2001). *Psicología social*. Madrid: Prentice Hall.
- Barrio, J. M<sup>a</sup>. (2006). Logos y polis: La idea aristotélica de ciudadanía. En C. Naval y M. Herrero, *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, (pp. 19-48). Madrid: Encuentro.
- Barrios, A. (2005). *Como juez y parte. Perspectiva adolescente de las medidas en el Juzgado de Menores* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España).
- Barrios, A. y Del Barrio, C. (2007). Las ideas adolescentes acerca de las medidas dirigidas a los menores infractores. En A. J. Barreiro y B. Feijoo (Eds.), *Nuevo Derecho Penal juvenil: una perspectiva interdisciplinar. ¿Qué hacer con los menores delincuentes?* (pp. 171-194). Barcelona: Atelier.
- Bartolomé M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía. Hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 33-56.
- Benedict, B. (1979). Sociedades pequeñas. D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, vol.10 (pp. 39-43). Madrid: Aguilar.
- Benner, A. D., Crosnoe, R. y Eccles, J. S. (2015). Schools, peers, and prejudice in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 25 (1), 173-188.
- Berti, A. E. (1988). The development of political understanding in children between 6-15 years old. *Human Relations*, vol. 41, 6, 437-446.
- Berti, A. E. (1994). Children's understanding of concept of the state. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in History and the Social Sciences*, (pp. 49-75). Nueva Jersey: LEA.
- Berti, A. E. y Andriolo, A. (2001). Third graders' understanding of core political concepts (law, nation-state, government) before and after teaching. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 127 (4), 346-377.
- Berti, A. E. y Benesso, C. (1998). The concept of nation-state in Italian elementary school children: Spontaneous concepts and effects of teaching. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 124 (2), 185-209.
- Berti, A. E. y Ugolini, E. (1998). Developing knowledge of the judicial system: A domain-specific approach. *The Journal of Genetic Psychology*, 159 (2), 221-236.
- Billig, M. (1988). Racismo, prejuicios y discriminación. En S. Moscovici (Coord.), *Psicología social II* (pp. 575-600). Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En M<sup>a</sup> S. Jiménez (Coord.), *Educación emocional y convivencia en el aula*, (pp. 143-162). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Bishop, J. J. y Hamot, G. H. (2001). Democracy as a cross-cultural concept: promises and problems. *Theory and Research in Social Education*, vol. 29, 3, 463-487.
- Bishop, J. W. (1979). Derecho militar. En D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, vol.3 (pp. 465-571). Madrid: Aguilar

- Blanco, B. (2008). La Educación para la Ciudadanía y la familia. En M<sup>a</sup> R. de la Cierva y J. F. Serrano (Eds.), *Educación para la Ciudadanía*, (pp. 37-53). Madrid: CEU.
- Blanco, P. (2007). La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el nuevo marco educativo. En R. M<sup>a</sup> Ávila, R. López y E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 401-415). Bilbao: Asociación de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Bohannon, P. (1979). Derecho: Instituciones jurídicas y Derecho. En D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, vol.3 (pp. 522-526). Madrid: Aguilar
- Boixader, A. (2005). Las ideas políticas de los jóvenes. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, 27-35.
- Bolívar, A. (2004). Valores en la educación para la ciudadanía. *Aula de innovación educativa*, 136, 48-50.
- Bolívar, A. (2007a). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2007b). Transversalidad o asignatura específica: el debate pedagógico. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 70-72.
- Bolívar, A. (2007c). El profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 73-75.
- Bombi, A. S. y Ajello, A. M. (1988). La rappresentazione della storia nei bambini. *Orientamenti Pedagogici*, 35, 17-27.
- Bueno, A. (2011). Representación gráfica de la esclavitud negroafricana en el Caribe español por el taller de Bry. *Historia Caribe*, vol. VI, 19, 85-112.
- Buxarrais, M<sup>a</sup> R. (2009). Educación para la ciudadanía. ¿Qué tipo de ciudadanía? *Aula de Innovación Educativa*, 186, 38-42.
- Cabrera, F. A. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*, (pp. 79-104). Madrid: Narcea.
- Cabrera, F., Marín, M. A., Rodríguez, M. y Espín, J. V. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 23, 1, 133-172.
- Calderón, G. (2008). La confianza de los jóvenes en las instituciones y el rompecabezas democrático. *Jóvenes, Revista de Estudios sobre Juventud*, 29, 30-42.
- Calvo, J. L. (2012). Las actitudes de xenofobia latente en los jóvenes extremeños. *Almenara*, 4. Recuperado el 1 de febrero de 2015 de <https://sites.google.com/site/almenararevistasociologia/home/almenara-no-4---primer-semester-2012/articulos-de-investigacion-almenara-no-4/lasactitudesd xenofobialatenteenlosjovenesextremenos>
- Canal, M. y Sant, E. (2012). ¿Qué proponen los profesores de Ciencias Sociales y de Educación para la Ciudadanía para enseñar a participar? El caso de siete profesores catalanes. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. II (pp. 537-543). Sevilla: Diada.
- Cañizares, A. (2008). Enseñanza religiosa y Educación para la Ciudadanía. En M<sup>a</sup> R. de la Cierva y J. F. Serrano (Eds.), *Educación para la Ciudadanía*, (pp. 13-36). Madrid: CEU.
- Caride, J. A. (2007). Derechos humanos y políticas educativas. *Bordón*, 59 (2-3), 313-314.

- Carbonell, F. (2005). Inmigración y derecho a la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 50-53.
- Carrasco, A. A. (2014, julio). ¿Ciudadana...? *XL Semanal*, 1395, 4.
- Carrillo, I. (2011). La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 137-159.
- Carrington, B. y Short, G. (2000). Citizenship and nationhood. The constructions of British and American children. En M. Leicester, C. Modgil y S. Modgil (Eds.), *Politics, education and citizenship*, (pp. 183-193). Londres: Falmer Press.
- Casanovas, P. (2007). Imágenes de la justicia: Experiencias en la diseminación de resultados en derecho y Ciencias Sociales. En R. M<sup>a</sup> Ávila, R. López y E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 277-293). Bilbao: Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Casas, F. (2007). Los derechos de la infancia desde la perspectiva de sus protagonistas. *Cuadernos de Pedagogía*, 372, 73-75.
- Casas, F., Saporiti, A., González, M., Figuer, C., Rostan, C., Sadurní, M., Alsinet, C., Gusó, M., Grignoli, D., Mancini, A., Ferrucci, F. y Rago, M. (2005). *Tres miradas a los derechos de la infancia. Estudio comparativo entre Cataluña (España) y Molise (Italia)*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Castorina, J. A. y Aisenberg (1989). Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. Un estudio exploratorio. En J. A. Castorina *et al.*, *Problemas en Psicología Genética*, (pp. 63-155). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A., Lenzi, A. y Fernández, S. (1984). Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. En J. A. Castorina, S. Fernández, A. Lenzi, M. Casávoli, A. M. Kaufman y G. Palau, *Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*, (pp. 83-118). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castro, E. (2009). Representaciones contemporáneas de la esclavitud en las mujeres afrocostarricenses: Desde sus propias voces. *Revista de Ciencias Sociales*, 126-127, 89-103.
- Centro de Derechos Humanos de la Oficina de las Naciones Unidas (1991). Formas contemporáneas de la esclavitud. *Folleto informativo*, 14, 1-15.
- Christou, M. y Philippou, S. (2010). La educación de la memoria en la formación del ciudadano: el caso del curriculum greco-chipriota. *Política y Sociedad*, 2, vol. 47, 121-132.
- Chiodo, J. J. y Martín, L. A. (2005). What do students have to say about citizenship? An analysis of the concept of citizenship among Secondary Education students. *Journal of Social Studies Research*, vol. 29, 1, 23-31.
- Cicognani, E., Zani, B., Fournier, B., Gavray, C. y Born, M. (2012). Gender differences in youths' political engagement and participation. The role of parents and of adolescents' social and civic participation. *Journal of Adolescence*, 35, 561-576.
- Cifuentes, L. M. (2007). Sociedad secularizada, ética laica y morales religiosas. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 62-65.
- Cifuentes, L. M. (2008). El civismo: Una construcción ético-política. *Avances en Supervisión Educativa*, 9, 1-9.
- Comte, A. (2003). *Diccionario filosófico*. Barcelona: Paidós.

- Constitución Española (1978). En <http://www.congreso.es/consti/constitucion/index/index.htm>
- Conway, M. M., Ahern, D. y Wyckoff, M. (1981). The mass media and changes in adolescents' political knowledge during an election cycle. *Political Behavior*, vol. 3, 1, 69-80.
- Corts, M<sup>a</sup> I. (2009). Educación para la ciudadanía. Una mirada a Europa. *Diálogo*, 275, 18-26.
- Costa, P. (2006). *Ciudadanía*. Madrid: Marcial Pons.
- Covell, K. y Howe, R. B. (2001). Moral Education through the 3 Rs: rights, respect and responsibility. *Journal of Moral Education*, vol. 30, 1, 29-41.
- Cuadrado, I., Molero, F., Navas, M. y García, M<sup>a</sup> C. (2003). Inmigración y turismo: diferencias en percepciones y actitudes hacia los extranjeros en una muestra de niños-as almerienses. *Revista de Psicología Social*, 18 (2), 107-120.
- Dassonneville, R., Quintelier, E., Hooghe, M. y Claes, E. (2012). The relation between civic education and political attitudes and behavior: A two-year panel study among Belgian late adolescents. *Applied Developmental Science*, 16 (3), 140-150.
- Davis, I. e Issitt, J. (2005). Reflections on citizenship education in Australia, Canada and England. *Comparative Education*, vol. 41, 4, 389-410.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Publicaciones el Defensor del Pueblo.
- Dejaeghere, Y. y Hooghe, M. (2009). Brief report: Citizenship concepts among adolescents. Evidence from a survey among Belgian 16-year olds. *Journal of Adolescence*, 32, 723-732.
- Delval, J. (1986). Las ideas políticas de los niños. En A. Álvarez, C. Coll, J. Palacios y P. Del Río (Direcs.), *La psicología en la escuela*, vol. 28, (pp. 99-105). Madrid: Visor.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.), *El mundo social en la mente infantil*, (pp. 245-327). Madrid: Alianza.
- Delval, J. (1990). El conocimiento social. En J. A. Madruga y P. Lacasa (Comps.), *Psicología evolutiva. Desarrollo cognitivo y social*, vol. II (pp. 257-292). Madrid: UNED.
- Delval, J. (1993). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. (1994a). Algunas reflexiones sobre los derechos de los niños. *Infancia y Sociedad*, 27/28, 13-41.
- Delval, J. (1994b). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de investigación en Psicología*, vol. 10, 1, 9-48.
- Delval, J. (2012a). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. I (pp. 37-46). Sevilla: Diada.
- Delval, J. (2012b). El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. *Apuntes de Psicología*, vol. 30 (1-3), 99-109.

- Delval, J. (2013). *El descubrimiento del mundo económico por niños y adolescentes*. Madrid: Morata.
- Delval, J., Del Barrio, C. y Espinosa, A. (1995). *Los derechos de los niños vistos por los propios niños*. Ministerio de Asuntos Sociales. Memoria final multicopiada.
- Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya.
- Desrues, T., Jiménez, A. y Molina, O. (2008). La cuestión de la frecuencia y el tipo de trato con inmigrantes: Una aproximación a los efectos de las relaciones intergrupales sobre las actitudes hacia la inmigración. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 6, 79-95.
- De Groot, I., Goodson, I. F. y Veugelers, W. (2014). Dutch adolescents' narratives about democracy: 'I know what democracy means, but not what it means to me'. *Cambridge Journal of Education*, vol. 44, 2, 271-292.
- De la Guardia, C. (2000). La conquista de la ciudadanía política en Estados Unidos. En M. Pérez (Coord.), *Ciudadanía y democracia* (pp. 75-114). Madrid: Pablo Iglesias.
- Del Castillo, P. (2008). Educación para la Ciudadanía ¿Cómo un bien social? En M<sup>a</sup> R. de la Cierva y J. F. Serrano (Eds.), *Educación para la Ciudadanía*, (pp. 169-171). Madrid: CEU.
- Diez, A. (2007). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, ¿asignatura maldita? *Educar(NOS)*, 39, 6-10.
- Diez, C. (2007). El currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 56-57.
- Do Patrocínio, S. (2010). *Concepciones del profesorado de Secundaria de Madrid sobre la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: Un estudio exploratorio* (Manuscrito inédito para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España).
- Domínguez I. y Gálvez, J. J. (2017a, 17 abril). Esclavos en España. 4.430 víctimas de explotación sexual afloran tras los cambios legales. *El País*, pp. 16-17.
- Domínguez I. y Gálvez, J. J. (2017b, 18 abril). Esclavos en España. "La gente lloraba al oír el nombre del capo". *El País*, pp. 20-21.
- Duplá, F. J. (2003). La Educación para la Ciudadanía en los países Latinoamericanos. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 321-326.
- Dynneson, T. L. (1992). What does good citizenship mean to students? *Social Education*, 56 (1), 55-58.
- Echevarría, C. V. (2011). Concepciones de ciudadanía y de ejercicio ciudadano en un grupo de jóvenes en situación de protección. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, 59, 197-211.
- Eckstein, K., Noack, P. y Gniewosz, B. (2012). Attitudes toward political engagement and willingness to participate in politics: Trajectories throughout adolescence. *Journal of Adolescence*, 35, 485-495.
- Egido, I. (2008). Educación para la ciudadanía. Apuntes sobre el caso español. En J. M. Valle (Coord.), *Seminario de la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la ciudadanía contemporánea*, (pp. 93-99). Bilbao: Fundación para la Libertad.
- Enesco, I., Delval, J. y Linaza, J. (1989). Conocimiento social y no social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 21-36). Madrid: Alianza.

- Enjuto, B. (2007). La esclavitud desde la perspectiva aristocrática del siglo IV: resistencia o asimilación a los cambios sociales. *Historia Antigua*, 25, 469-487.
- Epstein, A. L. (1979). Sanciones. En D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, vol. 9 (pp. 464-468). Madrid: Aguilar.
- Epstein, T. (2000). Adolescents' perspectives on racial diversity in U.S. History: case studies from an urban classroom. *American Educational Research Journal*, vol. 37, 1, 185-214.
- Erentaitė, R., Žukauskienė, R., Beyers, W. y Pilkauskaitė-Valickienė, R. (2012). Is news media related to civic engagement? The effects of interest in and discussions about the news media on current and future civic engagement of adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 587-597.
- Escandell, J. J., Ceballos, J. A. y Páramo, A. (2009). *Diecinueve manuales de Educación para la Ciudadanía*. Madrid: CEU.
- Escudero, J. M<sup>a</sup>. (2006). Educación para la ciudadanía democrática. Currículo, organización de centros y profesorado. En F. Revilla (Coord.), *Educación y ciudadanía. Valores para una sociedad democrática* (pp. 19-53). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Esteban, C. (2007). Enseñanzas mínimas de Educación para la ciudadanía. *Religión y Escuela*, 208, 19-31
- Esteban, M. (2006). Robustecer la ciudadanía: un nuevo reto para la política educativa en España. En C. Naval y M. Herrero, *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, (pp. 122-134). Madrid: Encuentro.
- Estellés, M. (2013). Ciudadanía y educación: una aproximación a las percepciones del profesorado de la Facultad de Educación de la UC (Tesis de Máster, Universidad de Cantabria, Cantabria, España).
- Estrada, J. A. (2006). *El cristianismo en una sociedad laica. Cuarenta años después del Vaticano II*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Estrada, J. A. (2008). Educación para la ciudadanía. *Diálogo*, 270, 3-11.
- Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. Bruselas: Education, audiovisual and culture executive agency.
- Evans, M. (2006). Educating for citizenship: What teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education*, 29 (2), 410-435.
- Fairbrother, G. P. y Kennedy, K. J. (2011). Civic education curriculum reform in Hong Kong: What should be the direction under Chinese sovereignty? *Cambridge Journal of Education*, vol. 41, 4, 425-443.
- Farr, R. M. (1988). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Coord.), *Psicología social II* (pp. 495-506). Barcelona: Paidós.
- Feito, R. (2008). Educación para la ciudadanía: mucho más que una asignatura. *Cooperación Educativa*, 90, 38-42.
- Fernández, F. (2008). Inmigración y convivencia: un reto para la ciudadanía moderna. En J. Vergara (Coord.), *Formación para la ciudadanía. Un reto de la sociedad educadora* (pp. 41-56). Barcelona: Ariel.

- Fernández-Soria, J. M. (2008). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: controversias en torno a una asignatura (o entre ética pública y ética privada). *Trasatlántica de Educación*, 4, 46-64.
- Fernández-Liria, P. (2008). ¿Qué es ciudadanía? Una introducción didáctica a la asignatura de "Educación para la ciudadanía". *Cooperación Educativa*, 90, 31-37
- Fernández de Labastida, I. (2007). Aportaciones de la antropología sociocultural a la educación para la ciudadanía. En R. M<sup>a</sup> Ávila, R. López y E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 417-425). Bilbao: Asociación universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Finley, M. I. (1979). Esclavitud. En D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, vol. 4 (pp. 359-364). Madrid: Aguilar
- Finocchio, S. (2005). La ciudadanía en los cuadernos de clase. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 3-10.
- Flanagan, C. A., Gallay, L. S., Gill, S., Gallay, E. y Nti, N. (2005). What does democracy mean? Correlates of adolescents' views. *Journal of Adolescent Research*, vol. 20, 2, 193-218.
- Flin, R. H., Stevenson, Y. y Davies, G. M. (1989). Children's knowledge of court proceedings. *British Journal of Psychology*, 80, 285-297.
- Flores, L. (2007). La transición mexicana: cultura e identidad política en los jóvenes. *Jóvenes, Revista de Estudios sobre juventud*, 27, 111-127.
- Frías, S. M. (2001). *Cultura política en España: Conocimiento, actitudes y práctica*. Madrid: CIS.
- Furnham, A. y Gunter, B. (1983). Political knowledge and awareness in adolescents. *Journal of Adolescence*, 6, 373-385.
- Gálvez, J. J. y Domínguez, I. (2017a, 18 abril). Esclavos en España. Prostituida a cambio de 2,5 euros. *El País*, pp. 20-21.
- Gálvez, J. J. y Domínguez, I. (2017b, 19 abril). Esclavos en España. Trabajadores forzados. *El País*, pp. 23.
- Gálvez, J. J. y Domínguez, I. (2017c, 19 abril). Esclavos en España. Adolescentes para robar y casarse. *El país*, pp. 22-23.
- García-Roca, J. (2007). Educación para la Ciudadanía. *Cristianisme i Justícia*, 149, 3-30.
- García, J. L. (2008). Derechos humanos: base de la convivencia y de la educación cívica. En J. Vergara (Coord.), *Formación para la ciudadanía. Un reto de la sociedad educadora* (pp. 127-138). Barcelona: Ariel
- García, J. P. (2007). De la Educación para la ciudadanía a la Educación para la solidaridad. *Educar(NOS)*, 39, 11-12.
- García, L. (2008). Identidad cristiana y ciudadanía. En F. Rodríguez (Coord.), *Identidad y ciudadanía. Reflexiones sobre la construcción de identidades*, (pp. 41-69). Santiago de Compostela: Horsori.
- García, M. C., Navas, M. S., Cuadrado, I. y Molero, F. (2003). Inmigración y prejuicio: Actitudes de una muestra de adolescentes almerienses. *Acción psicológica*, vol. 2, 2, 137-147.
- García, T. (2008). ¿Qué ciudadanía enseñan los libros de texto? *Cooperación Educativa*, 90, 47-53.

- García-Escudero, P. (2001). Democracia. En C. Martínez y F. Díez (Direcs.), *Diccionario Espasa Jurídico. Fundación Tomás Moro* (pp. 518). Madrid: Espasa.
- Gil, F. (2006). Didáctica de la Educación en derechos humanos. Sistema educativo español. En S. Ribota (Ed.), *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*, (pp. 263-272). Madrid: Dykson.
- Gil, R. (2000). ¿Necesitamos una declaración universal de las obligaciones del Hombre? En E. López y M. Ruiz (Coords.), *Derechos humanos y educación*, (pp. 119-133). Madrid: UNED.
- Gilly, M. (1988). Psicología de la educación. En S. Moscovici (Coord.), *Psicología social II* (pp. 601-626). Barcelona: Paidós.
- Gluckman, M. (1979). El proceso judicial. Estudio comparado. En D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, vol. 8 (pp. 495-499). Madrid: Aguilar.
- Gómez, A. E. (2005). Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, 7-15.
- Gómez, E. (2007a). La Educación para la Ciudadanía y los programas de didáctica de las Ciencias Sociales. En R. M<sup>a</sup> Ávila, R. López y E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 187-203). Bilbao: Asociación universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Gómez, E. (2007b). La metodología didáctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 76-77.
- Gómez, E. y García, C. (2012). La idea de participación en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. I (pp. 439-446). Sevilla: Díada.
- Gómez-Llorente, L. (2007). El concepto de ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 58-61.
- Gómez-Llorente, L. (2008). Valores y dificultades de la nueva asignatura. En M<sup>a</sup> R. de la Cierva y J. F. Serrano (Eds.), *Educación para la Ciudadanía*, (pp. 87-118). Madrid: CEU.
- Gómez-Llorente, L. (2009). Pedagogía de la sentencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 393, 76-80.
- Gómez, R. (2007). *Ética ciudadana. Más allá de una educación para la ciudadanía*. Madrid: Sekotia.
- Gómez, S. (2002). "5" puntos cardinales de una "educación para la ciudadanía". *Padres y Maestros*, 265, 10-16.
- Gonzales, M. H., Riedel, E., Avery, P. G. y Sullivan, J. L. (2001). Rights and obligations in civic education: a content analysis of the national standards for civic and government. *Theory and Research in Social Education*, vol. 29, 1, 109-128.
- Gonzales, M. H., Riedel, E., Williamson, I. Avery, P. G., Sullivan, J. L. y Bos, A. (2004). Variations of citizenship education: A content analysis of rights, obligations and participation concepts in High School Civic Textbooks. *Theory and Research in Social Education*, vol. 32, 3, 301-325.
- González, E. (2012). La cultura política en los manuales escolares de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. I (pp. 447-455). Sevilla: Díada.



- González, E. y Beas, M. (2012). Razones para la implementación de la Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos en el currículo español. *Revista en Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 11, 21, 33-46.
- González, G. (2009a). *Qué piensa el profesorado de secundaria sobre la asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* (Tesina, Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España).
- González, G. (2009b). Qué significa para los profesores de Ciencias Sociales educar para la ciudadanía. Ideas desde Cataluña. En R. M<sup>a</sup> Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Coords.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*, (pp. 69-75). Bolonia: Pàtron.
- González, G. (2012). La participación en la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Una investigación sobre las representaciones sociales del profesorado. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. II (pp. 233-240). Sevilla: Díada.
- González, M. (2013). Opiniones del alumnado de Bachillerato y Formación Profesional en Asturias con relación al derecho a la educación. *Aula Abierta*, vol. 41, 1, 111-118.
- González, M. P. (2004). Formación de la ciudadanía e identidades: Los cambios de la reforma educativa argentina. Una mirada desde los libros de texto. En M<sup>a</sup> I. Vera y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 507-516). Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- González, V. (1998). La percepción del Mediterráneo a través de la inmigración: las actitudes de los españoles hacia los magrebíes. *Investigaciones geográficas*, 20, 5-18.
- Granizo, L. (2011). *El papel de la participación del alumnado en los institutos de educación secundaria* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España). Recuperada de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/6992/40547\\_Granizo\\_Gonzalez\\_Laura.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/6992/40547_Granizo_Gonzalez_Laura.pdf?sequence=1)
- Greenstein, F. I. (1960). Children's images of political authority. *The American Political Science Review*, vol. 54, 4, 934-943.
- Greenstein, F. I. (1975). The benevolent leader revisited: Children's images of political leaders in three democracies. *The American Political Science Review*, vol. 69, 4, 1371-1398.
- Greenstein, F. I. (1979). Socialización política. D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, vol. 10 (pp. 21-25). Madrid: Aguilar.
- Guerra, D. (2014). Los derechos humanos: Situación actual y perspectivas. *Encuentros multidisciplinares*, 46, 2-10.
- Gutiérrez, J. (2017). La cultura política en centros educativos públicos de secundaria y su incidencia en la participación político-electoral estudiantil. *Derecho Electoral*, 23, 33-54.
- Hacker, A. (1979). Anarquismo. D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, vol. 1 (pp. 357-359). Madrid: Aguilar.
- Hahn, C. L. (1999). Citizenship Education: an empirical study of policy, practices and outcomes. *Oxford Review of Education*, vol. 25, 1 & 2, 231-250.
- Hart, H. L. A. (1979). Deber. En D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias sociales*, vol.3 (pp. 399-402). Madrid: Aguilar

- Haste, H. (2010). Citizenship education: A critical look at a contested field. En L. R. Sherrod, J. Torney-Purta y C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth*, (pp. 161-188). Nueva Jersey: Wiley.
- Helman, M. y Castorina, J. A. (2007). La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. En J. A. Castorina (Coord.), *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo* (pp. 219-241). Buenos Aires: AIQUE
- Helwig, C. C. (1995). Adolescents' and youth adults' conceptions of civil liberties: freedom of speech and religion. *Child Development*, 66, 152-166.
- Helwig, C. C. (1998). Children's conceptions of fair government and freedom of speech. *Child Development*, vol. 69, 2, 518-531.
- Helwig, C. C., Arnold, M. L., Tan, D. y Boyd, D. (2007). Mainland Chinese and Canadian adolescents' judgments and reasoning about the fairness of democratic and the other forms of government. *Cognitive Development*, 22, 96-109.
- Helwig, C. C. y Jasiobedzka, U. (2001). The relation between law and morality: Children's reasoning about socially beneficial and unjust laws. *Child Development*, vol. 72, 5, 1382-1393.
- Herrera, M<sup>a</sup> I. (2007). Los valores de los adolescentes de un centro español de Educación Secundaria en el extranjero. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/3, 1-16.
- Hess, R. y Easton, D. (1960). The child's changing image of the president. *The Public Opinion Quarterly*, 24, 632-644.
- Ho, L. C. (2010). "Don' t worry, I' m not going to report you": Education for citizenship in Singapore. *Theory and Research in Social Education*, vol. 38, 2, 217-247.
- Hooghe, M. y Dassonneville, R. (2011). The effects of civic education on political knowledge. A two year panel survey among Belgian adolescents. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23, 321-339.
- Hooghe, M. y Wilkenfeld, B. (2008). The stability of political attitudes and behaviors across adolescence and early adulthood: A comparison of survey data on adolescents and young adults in eight countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 155-167.
- Hoskins, B., Janmaat, J. G. y Villalba, E. (2012). Learning citizenship through social participation outside and inside school: an international, multilevel study of young people's learning of citizenship. *British Educational Research Journal*, vol. 38, 3, 419-446.
- Howard, S. y Gill, J. (2000). The pebble in the pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education*, vol. 30, 3, 357-378.
- Hoyos, O. (2003). *La construcción de la identidad colombiana y española en niños y adolescentes* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España).
- Hoyos, O. y Del Barrio, C. (2006). El significado cognitivo y afectivo de la identidad nacional en niños y adolescentes colombianos y españoles. En M. Carretero, A. Rosa y M<sup>a</sup> F. (Coords.), *Enseñanza de la Historia y la memoria colectiva* (pp. 145-167). Buenos Aires: Paidós.
- Hoyos, O., Del Barrio, C. y Corral, A. (2004). El significado de la identidad nacional en niños y adolescentes españoles y colombianos. *Psicología desde el Caribe*, 13, 73-108.
- Husfeldt, V. y Nikolova, R. (2003). Students' concepts of democracy. *European Educational Research Journal*, vol. 2, 3, 396-409.

- Hyslop-Margison, E. J., Hamalian, A. y Anderson, G. (2006). A critical examination of empirical research: The case of citizenship education. *Theory and Research in Social Education*, vol. 34, 3, 395-407.
- Ibáñez, J. A. (2006). La Educación para la Ciudadanía y el bálsamo de Fierabrás. . En C. Naval y M. Herrero, *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, (pp. 154-180). Madrid: Encuentro.
- Idoya, M. (2008). Formación en solidaridad, educación para el ciudadano. En J. Vergara (Coord.), *Formación para la ciudadanía. Un reto de la sociedad educadora* (pp. 111-126). Barcelona: Ariel.
- Ichilov, O. (2007). Civic knowledge of High School students in Israel: Personal and contextual determinants. *Political Psychology*, vol. 28, 4, 417-440.
- Ichilov, O. y Nave, N. (1981). "The good citizen" As viewed by Israeli adolescents. *Comparative politics*, vol. 13, 3, 361-376.
- INE (2015a). Estadística del Padrón continuo. Datos provisionales a 1 de enero de 2015. Recuperado de <http://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?type=pcaxis&path=/t20/e245/p04/provi&file=pcaxis>
- INE (2015b). Cifras de población a 1 de enero de 2015. Estadística de Migraciones 2014. Datos provisionales. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np917.pdf>
- INE (2016). Clasificación Nacional de Ocupaciones. CON-11. Recuperado de [http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736177033&menu=ultiDatos&idp=1254735976614](http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177033&menu=ultiDatos&idp=1254735976614)
- Injuve (2010). *Juventud en cifras. Valores y actitudes*. Madrid: Injuve y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Injuve (2011). *Jóvenes, participación y cultura política*. Madrid: Injuve y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Injuve (2014a). *Jóvenes, satisfacción personal, participación asociativa y voluntariado*. Madrid: Injuve y Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad.
- Injuve (2014b). *Jóvenes, valores y ciudadanía*. Madrid: Injuve y Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad.
- Irurozqui, M. (2008). Crisis del Estado-Nación y deflación del ciudadano. La experiencia cívica decimonónica en la educación latinoamericana actual. En J. M. Valle (Coord.), *Seminario de la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la ciudadanía contemporánea*, (pp. 77-87). Bilbao: Fundación para la Libertad.
- Iyengar, S. (1979). Political knowledge among Indian children and adolescents: An examination of the "mass ignorance" thesis. *Social Science Quarterly*, vol. 60, 2, 328-335.
- Jackson, R. (1971). The development of political concepts in Young children. *Educational Research*, vol.14, 1, 51-55.
- Jacott, L., Messina, C., Navarro, A., Maiztegui, C., Murillo, J., Maldonado, A. y Navareño, P. (2008). Exploring students' voices on citizenship. En A. Ross y P. Cunningham (Eds.), *Reflecting on identities: Research, practice and innovation* (pp. 455-463). Londres: CiCe.
- Jaffa, H. V. (1979). Derechos naturales. D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia internacional de las Ciencias Sociales*, vol.3 (pp. 602-605). Madrid: Aguilar.

- Jares, X. R. (2006). Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos: retos, necesidades y propuestas. En S. Ribota (Ed.), *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente* (pp. 75-101). Madrid: Dykson.
- Jares, X. R. (2007). ¿Por qué están los obispos en contra de la Educación para la Ciudadanía? *Cuadernos de Pedagogía*, 371, 90-94.
- Jares, X. R. (2008). Los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 54-69.
- Jiménez, F. (2005). Imagen y percepción de los jóvenes de Granada sobre la inmigración marroquí. *Convergencia*, vol. 12, 39, 183-216.
- Jiménez, F. (2006). La inmigración marroquí en Granada: su imagen y percepción por los jóvenes granadinos. *Estudios geográficos*, 261, 549-578.
- Jonsson, B. y Flanagan, C. (2000). Young people's views on distributive justice, rights and obligations: a cross-cultural study. *International Social Science Journal*, 164, 195-208.
- Jover, G. (2001). Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles. *Teoría de la Educación: Educación y cultura en la sociedad de la información*, 2, 1-13. Recuperado el 9 de diciembre de 2009 de [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_02/n2\\_art\\_jover.htm](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_02/n2_art_jover.htm)
- Justo, C. (2008). Derechos humanos, laicismo y educación para la ciudadanía. En R. Cobo (Coord.), *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas* (pp. 53-80). Madrid: La Catarata.
- Kahne, J., Rodriguez, M., Smith, B. y Thiede, K. (2000). Developing citizens for democracy? Assessing opportunities to learn in Chicago's social studies classrooms. *Theory and Research in Social Education*, vol. 28, 3, 311-338.
- Khoury-Kassabri, M. y Ben-Arieh, A. (2008). Adolescents' approach toward children's rights: Comparison among Christian, Jewish and Muslim children in Jerusalem. *Journal of Social Issues*, vol. 64, 4, 881-901.
- Killeavy, M. y Clarke, M. (2002). Active learning in citizenship education: pre-service teachers' perceptions. En A. Ross (Ed.), *Future citizens in Europe*, (pp. 249-256). Londres: CiCe.
- Kohen, R. (2007). La construcción de la realidad jurídica. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, (pp. 99-124). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kohen, R., Rodríguez, M. y Messina, C. (2012). En camisa de once varas: el desafío de estudiar la génesis del conocimiento político. En J. A. García, R. Kohen, C. del Barrio, I. Enesco y J. L. Linaza (Eds.), *Construyendo mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval*, (pp. 145-162). Madrid: UNED.
- Kohlberg, L. (1968). The child as a moral philosopher. *Psychology today*. [El niño como filósofo moral] Trad. cast. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño*, vol. 2 (pp. 303-314). Madrid: Alianza, 1978.
- Konvitz, M. R. (1979). Derecho constitucional: Derechos civiles. En D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias sociales*, vol.3 (pp. 550-555). Madrid: Aguilar
- Koutselini, M. (2002). Teaching controversial issues in context: Greek Cypriot student teachers' perceptions of citizenship. En A. Ross (Ed.), *Future citizens in Europe*, (pp. 257-268). Londres: CiCe.
- Kuş, Z. y Çetin, T. (2014). Perceptions of democracy of primary school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (2), 786-790.

- Kwan-Choi Tse, T. (2011). Creating good citizens in China: comparing Grade 7-9 school textbooks, 1997-2005. *Journal of Moral Education*, vol. 40, 2, 161-180.
- Lahat, A., Helwig, C. C., Yang, S., Tan, D. y Liu, C. (2009). Mainland Chinese adolescents' judgments and reasoning about self-determination and nurturance rights. *Social Development*, 18 (3), 690-710.
- Lawson, H. y Edmonds, K. (2001). Citizenship education- What do student teachers need to know? En A. Ross (Ed.), *Learning for a democratic Europe*, (pp. 175-181). Londres: CiCe.
- Leenders, H., Veugelers, W. y De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, vol. 38, 2, 155-170.
- Lenzi, A. (1998). Psicología y didáctica: ¿Relaciones "peligrosas" o interacción productiva? Una investigación en la sala de clase, sobre el cambio conceptual de la noción de gobierno. En M. Carretero, J. A. Castorina y R. Baquero (Comps.), *Debates constructivistas*, (pp. 69-113). Buenos Aires: Aique.
- Lenzi, A. (2001). El cambio conceptual de nociones políticas: problemas, resoluciones y algunos hallazgos. En J. A. Castorina (Comp.), *Desarrollos y problemas en psicología genética*, (pp. 213-252). Buenos Aires: EUDEBA.
- Lenzi, A., Borzi, S., Pataro, A. e Iglesias, C. (2007). La construcción de conocimientos políticos en niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, (pp. 71-97). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lewis, I. M. (1979). Sociedad tribal. D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia internacional de las Ciencias Sociales*, vol.10 (pp. 66-70). Madrid: Aguilar.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación. BOE de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Texto consolidado. Última modificación 10 de diciembre de 2016. BOE, 10 de diciembre de 2016
- Lindesmith, A. (1979). Pena. En D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia internacional de las Ciencias Sociales*, vol. 7 (pp. 702-705). Madrid: Aguilar.
- Lindström, L. (2013). Citizenship Education from a Swedish perspective. *Journal of Studies in Education*, vol. 3, 2, 20-39.
- Llobet, V. (2015). "¿Y vos qué sabés si no lo viste?". Infancia y dictadura en un pueblo de provincia. *Contracorriente. Revista de Historia Social y Literatura de América Latina*, Vol. 12, 3, 1-41.
- Llorent, V. (2008). Educación para la ciudadanía. El caso de Marruecos. En J. M. Valle (Coord.), *Seminario de la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la ciudadanía contemporánea*, (pp. 71-76). Bilbao: Fundación para la Libertad.
- López, F. (2009). *Las emociones en la educación*. Madrid: Morata.
- López-Barajas, E. (2008). La formación de formadores, un servicio a la ciudadanía. En J. Vergara (Coord.), *Formación para la ciudadanía. Un reto de la sociedad educadora* (pp. 57-76). Barcelona: Ariel.

- López-Jurado, M. (2009). Educación para la Ciudadanía. En M<sup>a</sup> A. Murga (Ed.), *Escenarios de innovación e investigación educativa* (pp. 225-238). Madrid: Universitas.
- Losito, B. y Mintrop, H. (2001). The teaching of civic education. En J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald y W. Schulz, *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*, (pp. 157-173). Ámsterdam: IEA.
- Lukasova-Kantorkova, H., Rozsypalova, M. y Sigutova, M. (2002). An analysis of primary school pupils' attitudes to citizenship and the implications for teacher education. En A. Ross (Ed.), *Future citizens in Europe* (pp. 45-50). Londres: CiCe.
- Luna, G. (2007). El concepto de ciudadanía, la historia y territorio como factores de la educación ciudadana en Francia e Inglaterra. En R. M<sup>a</sup> Ávila, R. López y E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 321-334). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Maitles, H. (2010). Citizenship initiatives and pupil values: a case study of one Scottish school's experience. *Educational Review*, vol. 62, 4, 391-406.
- Maiztegui, C. y Eizaguirre, M. (2008). Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*, 50, 9-120.
- Marcus, R. R., Mease, K. y Ottemoeller, D. (2001). Popular definitions of democracy from Uganda, Madagascar and Florida, U.S.A. *Journal of Asian and African Studies*, 36 (1), 113-132.
- Marín, M<sup>a</sup> A. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé (Coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*, (pp. 33-49). Madrid: Narcea.
- Marques, R. (2006). *Saber educar. Un arte y una vocación*. Madrid: Narcea.
- Martens, A. M. y Gainous, J. (2013). Civic education and democratic capacity: How do teachers teach and what Works? *Social Science Quarterly*, vol. 94, 4, 956-976.
- Martí, L. (2008). Hora de discutir. *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 74-77.
- Martin, L. A. y Chiodo, J. J. (2007). Good citizenship: what students in rural schools have to say about it. *Theory and Research in Social Education*, vol. 35, 1, 112-134.
- Martín, M. (2008). Aprender a ser libres. *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 78-82.
- Martín, M<sup>a</sup> T. (2000). Educación y trabajo laboral de los niños. En E. López y M. Ruiz (Coords.), *Derechos humanos y educación*, (pp. 135-145). Madrid: UNED.
- Martínez, J. B. (2008). Educación para la ciudadanía: la política de lo privado. *Cooperación Educativa*, 90, 27-30.
- Marzana, D., Marta, E. y Pozzi, M. (2012). Social action in Young adults: Voluntary and political engagement. *Journal of Adolescence*, 35, 497-507.
- Mayhew, L. H. (1979). Sociedad. D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, vol.10 (pp. 31-39). Madrid: Aguilar.
- Mayoral, V. (2007). El debate ideológico. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 66-69.
- McClosky, H. (1979). Participación política. En D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia internacional de las Ciencias Sociales*, vol. 7 (pp. 625-636). Madrid: Aguilar.
- Meana, M. L. (2008). El reto de educar para participar. *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 70-73.

- Medina, R. (1998). Los derechos humanos y la educación en los valores de una ciudadanía universal. *Revista española de pedagogía*, 211, 529-560.
- Megías, E., Rodríguez, E., Megías, I. y Navarro, J. (2005). *Jóvenes y política. El compromiso con lo colectivo*. Madrid: FAD e INJUVE.
- Melton, G. B. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9, 186-190.
- Molina, J., Barriga, E. y Gámez, V. (2017). Representaciones sociales de los adolescentes catalanes sobre la participación política en democracia. *International Journal of Sociology of Education*, vol. 6, 1, 85-109.
- Montenegro, J. J. y Ocaña, M. (1994). Lo que nos dicen los niños sobre sus derechos. *Infancia y Sociedad*, 27/28, 77-84.
- Mora, A. M. (2009). Ciudadanía. Bosquejo impreciso a través de la Historia. En M. R. Berruero y S. Conejero (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días (147-157)*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Morán, M<sup>a</sup> L. y Benedicto, J. (2003). Visiones de la ciudadanía entre los jóvenes españoles. *Estudios de Juventud, Edición especial*, 109-127.
- Muñoz, C. y Victoriano, R. (2009). La escuela como espacio de formación ciudadana. ¿Un desafío formativo pendiente? La voz de los profesores. En R. M<sup>a</sup> Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Coords.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*, (pp. 491-497). Bolonia: Pàtron.
- Myers, J. P. (2010). 'To benefit the world by whatever means possible': adolescents' constructed meanings for global citizenship. *British Educational Research Journal*, vol. 36, 3, 483-502.
- Naval, C. (1998). Educación para la ciudadanía. En R. Gil (Coord.), *Filosofía de la educación hoy* (pp. 355-376). Madrid: Dykinson.
- Naval, C. (2006). Enfoques emergentes en la educación para la vida ciudadana en una sociedad democrática. En C. Naval y M. Herrero, *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, (pp. 137-153). Madrid: Encuentro.
- Naval, C. y Ugarte, C. (2007). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, concepto clave en la nueva ley de educación española. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 11, 77-91.
- Navas, M., García, M. C., Rojas, A. J., Pumares, P. y Cuadrado, I. (2006). Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema*, vol. 18, 2, 187-193.
- Negro, D. (2006). Ciudadanía y educación. En C. Naval y M. Herrero, *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, (pp. 49-60). Madrid: Encuentro.
- Neumann, F. (1957). *The democratic and the authoritarian state. Essays in political and legal theory*. Glencoe: Free Press.
- Nieto, S. (2008). Bases jurídicas de la "Educación para la Ciudadanía" y sus implicaciones en el derecho de los padres a la educación. En M<sup>a</sup> R. de la Cierva y J. F. Serrano (Eds.), *Educación para la Ciudadanía*, (pp. 55-85). Madrid: CEU.
- OIT (2011). *Los niños en trabajos peligrosos. Lo que sabemos, lo que debemos hacer*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.

- Omo-Ojugo, M., Ibhafidon, H. E. y Otote, C. (2009). An assessment of citizenship education in Nigeria. *Education*, vol. 31, 1, 153-159.
- ONU (2005). *La enseñanza de los Derechos Humanos*. Ginebra: Publicación de las Naciones Unidas.
- Ordaz, P. (2013, 3 diciembre). Aquí viven miles de esclavos. *El País*, pp. 4.
- Ordóñez, E. V. (2010). *Educación para la ciudadanía: Un estudio exploratorio de las concepciones en estudiantes de segundo y cuarto de la ESO en las Comunidades Autónomas de Madrid, Extremadura y el País Vasco* (Manuscrito inédito para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España).
- Osler, A. y Starkey, H. (2001). Citizenship education and national identities in France and England: inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, vol. 27, 2, 287-305.
- Osler, A. y Starkey, H. (2004). *Estudio acerca de los avances en educación cívica en los sistemas educativos: prácticas de calidad en países industrializados*. Informe preparado para el Banco Interamericano de Desarrollo Red de Educación del Diálogo de Política Regional.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. y Grace, M. (2004). Controversial issues – teachers’ attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, vol. 30, 4, 489-507.
- Ovelar, N. (2007). Una aproximación empírica a significados y representaciones sociales sobre ciudadanía. Caso: Estudiantes de Educación-UCV. EUS (Región capital) 2005-1. *Investigación y Postgrado*, vol. 23, 1, 285-315.
- Pages, R. (1993). Prejuicio. En H. Piéron (Coord.), *Vocabulario de Psicología*, (pp. 419-420). Madrid: Akal.
- Pajares, M. (2006). Inmigración y ciudadanía. *Aula de Innovación Educativa*, 152, 62-66.
- Pak, Y. K. (2000). Citizenship education in the Seattle Schools on the eve of the Japanese American incarceration. *Theory and Research in Social Education*, vol. 28, 3, 339-358.
- Pammett, J. H. (1971). The development of political orientations in Canadian school children. *Canadian Journal of Political Science*, vol. IV, 1, 132-141.
- Papoulia-Tzelepi, P., Spinthourakis, J., Kartergaris, A., Stefanidis, D. y Synesiou, C. (2003). Representations and attitudes of Greek children toward immigrant children. En A. Ross (Ed.), *A Europe of many cultures*, (pp. 79-86). Londres: CiCe.
- Parcero, C. (2009). La contribución de la asignatura “Educación para la ciudadanía” a la consecución de las competencias básicas. En R. M<sup>a</sup> Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Coords.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “Estrategia de Lisboa”*, (pp. 85-91). Bolonia: Pàtron.
- Pardo, A. (2002). *Análisis de datos categóricos*. Madrid: UNED.
- Peces-Barba, G. (2006). La incorporación del Derecho y de los derechos humanos en la educación. En S. Ribota (Ed.), *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*, (pp. 25-44). Madrid: Dykson.
- Peces-Barba, G., Fernández, E., De Asís, R. y Ansuátegui, F. J. (2007). *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Madrid: Espasa.
- Peltason, J. W. (1979). El proceso judicial. Introducción. En D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, vol. 8 (pp. 488-495). Madrid: Aguilar.



- Pérez, I. (2012). *Las representaciones de Educación para la Ciudadanía en el currículo de Educación Secundaria en España y México* (Tesis de Máster, Universidad de Cantabria, Cantabria, España).
- Pérez, G. (1999). Educación para la Ciudadanía. Exigencia de la sociedad civil. *Revista española de pedagogía*, 213, 245-278.
- Pérez, G. (2000). Derechos humanos, sociedad civil y educación para la ciudadanía. En E. López y M. Ruiz (Coords.), *Derechos humanos y educación*, (pp. 47-74). Madrid: UNED.
- Pérez, M. (2000a). Ciudadanos y ciudadanía. Un análisis introductorio. En M. Pérez (Coord.), *Ciudadanía y democracia* (pp. 1-36). Madrid: Pablo Iglesias.
- Pérez, M. (2000b). La conquista de la ciudadanía política: el continente europeo. En M. Pérez (Coord.), *Ciudadanía y democracia* (pp. 115-158). Madrid: Pablo Iglesias.
- Peterson, A. y Knowles, C. (2009). Active citizenship: a preliminary study into student teacher understandings. *Educational Research*, vol. 51, 1, 39-59.
- Perales, A. E. (2000). Ciudadanía europea y ciudadanía nacional. En M. Pérez (Coord.), *Ciudadanía y democracia* (pp. 305-344). Madrid: Pablo Iglesias.
- Pérez, T. D. y Vera, M<sup>a</sup> I. (2009). La formación en valores y la educación para la ciudadanía en el primer ciclo de la Educación Secundaria: las concepciones docentes. En R. M<sup>a</sup> Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Coords.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*, (pp. 547-553). Bolonia: Pàtron.
- Piaget, J. (1926). El método clínico. [Introducción a *La representación del mundo en el niño*]. Trad. cast. Revisada en J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño*, vol. 1, (pp. 231-264). Madrid: Alianza, 1978.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Presses Universitaires de France. [Trad. cast. El criterio moral en el niño. Barcelona. Fontanelle, 1971].
- Prats, E. (2009a). La educación para la ciudadanía: relevancia notable bajo un enfoque jurídico. *Aula de Innovación Educativa*, 186, 29-32.
- Prats, E. (2009b). La educación para la ciudadanía de la LOE: necesaria, pero insuficiente. *Aula de Innovación Educativa*, 186, 33-37.
- Print, M. (2007). Learning political engagement in schools. En L. J. Saha, M. Print y K. Edwards (Eds.), *Youth and political participation* (pp. 95-112). Róterdam: Sense Publishers.
- Prior, W. (1999). What it means to be a "good citizen" in Australia: Perceptions of teachers, students and parents. *Theory and Research in Social Education*, vol. 27, 2, 215-248.
- Racheli, L. E. y Tova, Y. (2011). Using human figure drawing as a tool for examining self-perception and emotional attitudes among Jewish and Arab children in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 567-579.
- RAE (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Ramírez, M<sup>a</sup> C. y Rodríguez, A. (2006). Variables predictoras de la actitud hacia los inmigrantes en la Región de Murcia (España). *Anales de psicología*, vol. 22, 1, 76-80.
- Retortillo, A. y Rodríguez, H. (2008). Actitudes de aculturación y prejuicio étnico en los distintos niveles educativos: un enfoque comparado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (2), 1-11.

- Revuelta, C. (2007). Política educativa y Educación para la Ciudadanía. *Anuario de Pedagogía*, 9, 251-276.
- Reyero, D. (2006). ¿Pero todavía alguien cree que es posible la Educación Cívica? En C. Naval y M. Herrero, *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, (pp. 181-196). Madrid: Encuentro.
- Rich, H. E. (1976). The effect of college on political awareness and knowledge. *Youth & Society*, vol. 8, 1, 67-80.
- Richelle, M. (2007). Estereotipo. En R. Doron y F. Parot (Direcs.), *Diccionario de Psicología* (pp. 226-227). Madrid: Akal.
- Rincón, R. (2013, 3 diciembre). Qué difícil es ser español. *El País*, pp. 37.
- Riu, F. (2007). El “problema” de la Educación para la ciudadanía. *Religión y Escuela*, 206, 21-23.
- Rodríguez, E. (2000). La educación moral como garantía de posibilidad de los derechos humanos. En E. López y M. Ruiz (Coords.), *Derechos humanos y educación*, (pp. 253-258). Madrid: UNED.
- Rodríguez, F. (2007). Educación para la ciudadanía: el gato ya tiene su cascabel. *Contextos Educativos*, 10, 81-90.
- Rodríguez-Arana, J. (2008). Gobierno, administración pública y servicio. En J. Vergara (Coord.), *Formación para la ciudadanía. Un reto de la sociedad educadora* (pp. 23-40). Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, M., Kohen, R., Delval, J. y Messina, C. (2016). De la escuela democrática a la participación política y ciudadana. *Cultura y Educación*, vol. 28, 1, 114-129.
- Rouco, A. M<sup>a</sup>. (2008). Reflexión teológica y jurídica sobre la nueva asignatura Educación para la Ciudadanía. En M<sup>a</sup> R. de la Cierva y J. F. Serrano (Eds.), *Educación para la Ciudadanía*, (pp. 173-187). Madrid: CEU.
- Rowe, N., Sainsbury, M., Benton, T., Kerr, D. (2012). What is a good citizen? The views of young people over time. *National Foundation for Educational Research*. Recuperado de <https://www.nfer.ac.uk/research/projects/cels-cit/CIVTA1.pdf>
- Ruck, M. D., Keating, D. P., Abramovitch, R. y Koegl, C. (1998). Adolescents' and children's knowledge about rights: some evidence for how Young people view rights in their own lives. *Journal of Adolescence*, 21, 275-289.
- Ruiz, M. (2000). Ciudadanos europeos, ¿una utopía? En E. López-Barajas (Coord.), *La educación y la construcción de la Unión Europea*, (pp. 83-99). Madrid: UNED.
- Ruiz, M. (2004). El centro educativo, escuela de ciudadanía. *Revista española de pedagogía*, 229, 395-418.
- Rustow, D. A. (1979). Nación. En D. L. (Direc.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, vol. 7 (pp. 301-306). Madrid: Aguilar.
- Saénz, M. (2007). *Educación para la ciudadanía en Inglaterra y España: un estudio exploratorio de las ideas de los docentes especialistas en la materia acerca de su implementación y retos* (Manuscrito inédito para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España).
- Sahuquillo, M. R. (2017a, 17 abril). Esclavos en España. Cuando pagar por sexo es delito. *El País*, pp. 17.

- Sahuquillo, M. R. (2017b, 19 abril). Esclavos en España. Sobrevivir a la explotación sexual. *El País*, pp. 22-23.
- Salim, S. M. (2016, enero). Las esclavas del califato. *XL Semanal*, 1473, 24-29.
- Salmerón, A. M. (2006). Hacia una nueva concepción de las virtudes ciudadanas y su lugar en la construcción de la democracia en el siglo XXI. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 8, 1, 9-24.
- Sánchez, I. (2008). Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (3), 1-12.
- Sánchez, M. y Pereira, J. A. (2009). La dimensión europea de ciudadanía. Una perspectiva a través de lo que sienten y piensan los adolescentes portugueses. En R. M<sup>a</sup> Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Coords.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*, (pp. 93-100). Bolonia: Pàtron.
- Sánchez, S. y Vargas, M. (2017). La cultura de paz en Educación Secundaria Obligatoria. Estudio comparado de libros de texto de Educación para la ciudadanía. *Bordón*, vol. 69, 2, 115-130.
- Sánchez, P. (2000). La ciudadanía que hemos perdido. El zóon politikón en perspectiva histórica. En M. Pérez (Coord.), *Ciudadanía y democracia* (pp. 37-74). Madrid: Pablo Iglesias.
- Santana, C., Bogoya, N. y Rojas, G. (2005). Valores ciudadanos y democráticos: Una perspectiva en la formación universitaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 4, 8, 25-38.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2009). La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. En R. M<sup>a</sup> Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Coords.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*, (pp. 101-108). Bolonia: Pàtron.
- Sanz, J. C. (2017, 17 abril). La deriva del presidente hacia la autocracia. El líder turco podrá controlar las riendas del Estado después de 15 años en el poder. *El País*, pp. 4-5.
- Sartori, G. (1979). Democracia. En D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia internacional de las Ciencias Sociales*, vol. 3 (pp. 489-497). Madrid: Aguilar.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010). ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. Amsterdam: IEA.
- Seguro, V. (2010). *Del derecho al hecho: Un estudio sobre la participación infantil y los derechos de la infancia* (Manuscrito inédito para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España).
- Saha, L. J. (2007). Are they prepared to vote? What Australian youth are saying. En L. J. Saha, M. Print y K. Edwards (Eds.), *Youth and political participation*, (pp. 51-64). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schweld, E. (1979). Derechos humanos. En D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia internacional de las Ciencias Sociales*, vol.3 (pp. 597-602). Madrid: Aguilar.
- Sherrod, L. R. (2003). Promoting the development of citizenship in diverse youth. *Political Science and Politics*, 36, 287-292.

- Sherrod, L. R. (2008). Adolescents' perceptions of rights as reflected in their views of citizenship. *Journal of Social Issues*, vol. 64, 4, 771-790.
- Sim, J. B-Y., Print, M. y Merritt, L. (2004, December). *Social studies and citizenship education: Exploring teachers' understanding and practice*. Comunicación presentada en la AARE Annual Conference, Melbourne, Australia. Documento recuperado de <http://www.aare.edu.au/data/publications/2004/sim04217.pdf>
- Singüenza, S. (2005). La idea de nacionalidad en los libros de texto gratuitos de México (1959-1972). *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, 41, 57-82.
- Soriano, E., González, A. y Osorio, M<sup>a</sup> M. (2005). La Educación para una ciudadanía intercultural en el 1<sup>er</sup> ciclo de la ESO. En AIDIPE (Comp.), *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación en innovación educativa* (pp.1329-1333). Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Soriano, E. y López, M. J. (2005). El debate sobre la Educación para la ciudadanía. Una oportunidad para la didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 19, 19-32.
- Soriano, E. (2006). Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Almería. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 14, 1, 119-146.
- Southall, A. (1979). Sociedad no estatal. D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia internacional de las Ciencias Sociales*, vol. 10 (pp. 49-59). Madrid: Aguilar.
- Stammer, O. (1979). Dictadura. En D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia internacional de las Ciencias Sociales*, vol. 3 (pp. 658-664). Madrid: Aguilar.
- Standard Eurobarometer 82 (2014a). *Public opinion in the European Union, first results*.
- Standard Eurobarometer 82 (2014b). *Informe nacional. España*.
- Sterck, D. S. (1983). Kind en politiek. Een veldonderzoek naar de politieke kennis en bindingen bij kinderen van twaalf tot veertien jaar. *Res Publica*, vol. 25, 1, 3-19.
- Strauss, L. (1979). Derecho natural. En D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, vol. 2 (pp. 572-576). Madrid: Aguilar.
- Tamayo, J. J. (2014). Religiones y derechos humanos: Dificultades, problemas y aportaciones. *Encuentros multidisciplinares*, 46, 11-19.
- Thornton, S. (1992). Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 67-75.
- Thorson, K. (2012). What does it mean to be a good citizen? Citizenship vocabularies as resources for action. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 644, 70-85.
- Tiana, A. (2008a). Objetivos del Ministerio de Educación y Ciencia para implantar la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía. En M<sup>a</sup> R. de la Cierva y J. F. Serrano (Eds.), *Educación para la Ciudadanía*, (pp. 119-143). Madrid: CEU.
- Tiana, A. (2008b). La educación para la ciudadanía en España: una nueva propuesta para la formación cívica de los jóvenes. En J. M. Valle (Coord.), *Seminario de la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la ciudadanía contemporánea*, (pp. 53-69). Bilbao: Fundación para la Libertad.

- Tie, F. H. y Chua, Y. P. (2011). Citizenship literacy among 16-year old Secondary School students in Malaysia. *Education and Urban Society*, 43 (3), 296-312.
- Tirado, F. y Guevara, G. (2006). Conocimientos cívicos en México. Un estudio comparativo internacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30, vol. 11, 995-1018.
- Tomé, M., Berrocal, E. y Buendía, L. (2014). Valores democráticos en los libros de texto de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. En T. Ramiro y M<sup>a</sup> T Ramiro (Comps.), *Avances en Ciencias de la Educación y el Desarrollo, 2014* (pp. 628-635). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Torney-Purta, J. (2001). Civic knowledge, beliefs about democratic institutions, and civic engagement among 14-year-olds. *Prospects*, vol. XXXI, 3, 279-292.
- Torney-Purta, J. (2002a). Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of European adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, vol. 37, 2, 129-141.
- Torney-Purta, J. (2002b). What adolescents know about citizenship and democracy. *Educational Leadership*, vol. 59, 4, 45-50.
- Torney-Purta, J. y Barber, C. (2011). Fostering young people's support for participatory Human Rights through their developmental niches. *American Journal of Orthopsychiatric*, vol. 81, 4, 473-481.
- Torney-Purta, J., Barber, C. y Wilkenfeld, B. (2006). Differences in the civic knowledge and attitudes of adolescents in the United States by immigrant status and Hispanic background. *Prospects*, vol. XXXVI, 3, 343-354.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA
- Torney-Purta, J. y Wilkenfeld, B. (2008). How adolescents in 27 countries understand, support and practice Human Rights. *Journal of Social Issues*, vol. 64, 4, 857-880.
- Tupper, J. A., Capello, M. P. y Sevigny, P. R. (2010). Locating citizenship: Curriculum, social class and the 'good' citizen. *Theory and Research in Social Education*, vol. 38, 3, 336-365.
- Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 37-68). Madrid: Alianza.
- Tutiaux-Guillon, N. (2001). Identidades, valores y conciencia territorial: conocimientos escolares y actitudes europeas de los adolescentes franceses. En J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro (Eds.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 261-277). Oviedo: KRK y Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Tuvilla, J. (2006). Educar para la ciudadanía democrática: experiencias internacionales y nacionales. En S. Ribota (Ed.), *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*, (pp. 205-261). Madrid: Dykson.
- Uğurlu, N. B. (2013). Comparison of 8th grade American and Turkish students' perceptions about citizenship. *Education and Science*, vol. 38, 170, 281-293.
- Urcelay, J. (2008). Diez mitos sobre Educación para la Ciudadanía. En M<sup>a</sup> R. de la Cierva y J. F. Serrano (Eds.), *Educación para la Ciudadanía*, (pp. 13-36). Madrid: CEU.

- Vacek, P. (2001). How Czech young people understand democracy, citizenship, national identity and the process of Europeanisation. En A. Ross (Ed.), *Learning for a democratic Europe*, (pp. 215-222). Londres: CiCe.
- Vacek, P. y Lasek, J. (2002). An analysis of adolescents' attitudes and opinions: the pre-conditions for effective education for citizenship. En A. Ross (Ed.), *Future citizens in Europe*, (pp. 51-55). Londres: CiCe.
- Valderrama, C. E. (2004). Ciudadanía: Saberes y opiniones de actores escolares. *Educació i Cultura*, 17, 57-68.
- Verkuyten, M. y Slooter, L. (2008). Muslim and non-Muslim adolescents' reasoning about freedom of speech and minority rights. *Child Development*, vol. 79, 3, 514-528.
- Veugelers, W. (2011). Teoría y práctica de la Educación para la Ciudadanía. Política, ciencia y educación en los Países Bajos. *Revista de Educación, Número Extra 1*, 209-224.
- Vilafranca, I. y Buxarrais, M<sup>a</sup> R. (2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista española de pedagogía*, 242, 115-130.
- Villagrasa, C. (2008). Los derechos de la infancia y de la adolescencia. La participación social de la infancia y la adolescencia por su incorporación a la ciudadanía activa. *Enrahonar*, 40/41, 141-152.
- Warwick, P. (2008). The development of apt citizenship education through listening to young people's voices. *Educational Action Research*, vol. 16, 3, 321-333.
- Wasburn, L. H. (1997). Accounts of slavery: An analysis of United States History Textbooks from 1900 to 1992. *Theory and Research in Social Education*, vol. 25, 4, 470-491.
- Weichman, J. C. (2016, enero). Trabajo infantil. Esto es legal en Bolivia. *XL Semanal*, 1471, 30-35.
- Weissbrodt, D. y Dottridge, M. (2002). *La abolición de la esclavitud y sus formas contemporáneas*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.
- Wiles, R., Heath, S., Crow, G. y Charles, V. (2005). Informed consent in social research: A literature review, NCRM Methods Review Paper, 001, <http://eprints.ncrm.ac.uk/85/1/MethodsReviewPaperNCRM-001.pdf>.
- Williams, R. M. (1979). Normas. En D. L. Sills (Direc.), *Enciclopedia internacional de las Ciencias Sociales*, vol. 7 (pp. 348-351). Madrid: Aguilar.
- Wray-Lake, L. y Flanagan, C. A. (2012). Parenting practices and the development of adolescents' social trust. *Journal of Adolescence*, 35, 549-560.
- Wray-Lake, L., Syvertsen, A. K. y Flanagan, C. A. (2008). Contested citizenship and social exclusion: Adolescent Arab American immigrants' views of the social contract. *Applied Development Science*, 12 (2), 84-92.
- Zaff, J. F., Malanchuk, O. y Eccles, J. S. (2008). Predicting positive citizenship from adolescence to young adulthood: The effects of a civic context. *Applied Development Science*, 12 (1), 38-53.
- Zárate, N. E. (2006). La política y la psicología. *Liberabit*, 12, 107-112.

## Anexos

### Anexo 1

#### Participantes. Estudio I

Tabla A.1. Registro de participantes con nombre sustitutivo. Estudio I (N= 130)

	IES		Colegio	
	Chico	Chica	Chico	Chica
2° ESO	Carlos (13;5) Iván (13;5) Francisco (13;5) Telmo (13;6) Ricardo (13;6) Faustino (13;7) Pedro (13;7) Hugo (13;7)	Inmaculada (13;3) Beatriz (13;4) Diana (13;7) Flor (13;7) Blanca (13;8) Inés (13;9) Vanessa (13;9) Manuela (13;10)	Pelayo (13;3) Pío (13;3) Armando (13;5) Julián (13;5) Nicasio (13;6) Benjamín (13;7) Filiberto (13;7) Antonio (13;8)	Aurora (13;3) Leonor (13;5) Patricia (13;5) Elisa (13;5) Sara (13;7) Claudia (13;8) Victoria (13;8) Elvira (13;9)
	Aitor (13;7) Federico (13;8) Guzmán (13;8) Manuel (13;9) Flavio (13;9) Carmelo (13;10) Santiago (13;11) Agustín (14;1) Serafin (14;1)	Rosana (13;11) Elsa (13;11) Susana (14;0) María (14;0) Cristina (14;1) Laura (14;1) Margarita (14;2) Almudena (14;4)	Arturo (13;10) Jesús (13;10) Yago (13;10) Alonso (14;1) Lucho (14;1) Alejandro (14;2) Gonzalo (14;2) Álvaro (14;2)	Micaela (13;10) Marta (13;11) Eugenia (13;11) Leticia (14;1) Adela (14;1) Ana (14;2) Paulina (14;2) Romina (14;2)
4° ESO	Bosco (15;5) Emilio (15;5) Felipe (15;6) Aarón (15;7) Rafael (15;7) Ángel (15;7) Timoteo (15;8) Ernesto (15;9)	Lourdes (15;4) Federica (15;7) Lara (15;7) Paloma (15;8) Silvia (15;8) Natalia (15;8) Clara (15;9) Amalia (15;9)	Lucas (15;7) Ismael (15;9) Carlos (15;9) Íñigo (15;9) Sebastián (15;9) Bernabé (15;10) Fabián (15;10) Beltrán (15;10)	Teresa (15;4) Olivia (15;5) Magdalena (15;6) Ginebra (15;6) Cayetana (15;7) Fabiola (15;8) Simoneta (15;8) Carlota (15;9)
	Norberto (15;10) Darío (16;1) Félix (16;1) Borja (16;1) Antón (16;3) Lorenzo (16;3) Aníbal (17;4) Gustavo (17;11)	Begoña (15;10) Candela (15;11) Samanta (16;0) Olga (16;2) Graciela (16;2) Brígida (16;2) Adriana (16;6) Isabel (17;0)	Andrés (15;11) Alejo (16;1) Leopoldo (16;1) Clemente (16;2) Jacobo (16;2) José María (16;3) Nicolás (16;3) Marcelino (16;4)	Constanza (15;10) Sofía (15;10) Mencía (16;0) Alicia (16;0) Daniela (16;0) Eva (16;0) Matilde (16;0) Martina (16;3) Valentina (17;2)

Anexo 2

Datos socioeconómicos de las familias de los participantes. Estudio I

Tabla A.2. Actividad profesional u ocupación de los padres

				IES		Colegio		
				Padre	Madre	Padre	Madre	
Directores y gerentes				1		11	6	
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	De la salud y la enseñanza	Salud	Médico		1	2	1	
			Enfermero			2	1	
			Farmacéutico				1	
			Veterinario			2	1	
			Óptico		1			
		Enseñanza infantil, primaria, secundaria y postsecundaria		2	2	3	5	
		Otros profesionales de la enseñanza	Profesores de enseñanza no reglada		1		1	
	Otros	Profesionales de las ciencias físicas, matemáticas y de las ingenierías	Ingeniero	1		10	1	
			Biólogo				1	
			Arquitecto			1	1	
			Diseñador gráfico y multimedia			1		
		Profesionales del Derecho		1		6	4	
		Especialista en organización de la Administración Pública y de las empresas y en la comercialización	Asesor financiero					2
			Analistas de gestión y organización					1
Profesionales de las Ciencias Sociales		Economista				4	1	
	Psicólogo			1		2		
Profesionales de la cultura		Periodista				1		
Técnicos, profesionales de apoyo		Técnicos de las ciencias físicas, químicas, medioambientales y de las ingenierías	Técnicos en electricidad			1		
		Profesionales en navegación marítima		1		1		
		Supervisores en industrias, manufactura y de las construcción	Construcción			2		
		Técnico sanitario de laboratorio					1	
		Representantes, agentes comerciales y afines		1		1		
		Profesionales de apoyo de servicios jurídicos, sociales,	Profesionales de apoyo al trabajo y a la educación		1		1	



		culturales, deportivos y afines	social					
			Deportista			1		
		Técnicos de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)		1				
Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina				4	10	5	7	
Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores	Restauración y comercio	Camareros y cocineros propietarios		1				
		Trabajadores asalariados de los servicios de restauración	Cocinero		4		1	
			Camarero	6	2			
		Dependientes en tiendas y almacenes		2	3		4	
		Comerciantes propietarios de tiendas				1		
		Vendedores		2		1		
		Cajeros				1		
	Servicios de salud y cuidado de personas	Cuidados a las personas en servicios de salud	Auxiliar de enfermería	1	6			
		Otros	Cuidadores de niños		1			
		Trabajadores de los servicios personales	Peluqueros y especialistas en tratamientos de estética y bienestar			3		
			Supervisores de mantenimiento y limpieza de edificios y conserjes.	4	2			
	Protección y seguridad	Policía					1	
		Personal de seguridad privado		1	1	1		
Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero	Sector pesquero	Pescador				1		
Artesanos y trabajadores cualificados en las industrias manufactureras y en la construcción	Construcción	Trabajadores en obras estructurales de construcción y afines	Albañil	1				
			Carpintero	2				
		Trabajadores de acabado de construcciones e instalaciones	Pintor	1				
			Montadores de cubiertas	1				

	Industrias manufactureras	Soldadores, chapistas, montadores de estructuras metálicas, herreros, elaboradores de herramientas afines	Soldador	1			
			Montadores de estructuras metálicas	1			
		Mecánicos		4			
		Trabajadores especializados en electricidad		1			
		Trabajadores de la industria de la alimentación	Trabajador de industria cárnica	1	1	1	
			Trabajador de las industrias del pescado	1			
Operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	Operadores de instalaciones y maquinaria fijas y montadores	Operadores de instalaciones y maquinarias fijas		5			
		Montadores y ensambladores en fábricas		2			
	Conductores y operadores de maquinaria móvil	Conductores de vehículos para el transporte urbano o por carretera				2	
Ocupaciones elementales	Trabajadores no cualificados en servicios	Empleado doméstico					1
		Personal de limpieza		1	5		
		Otras ocupaciones elementales en servicios	Repartidores, recadistas y mensajeros a pie	5	1		
	Peones de la agricultura, pesca, construcción, industrias manufactureras y transporte	Peones agrarios, forestales y de la pesca		1			
		Peones de la construcción		1			
		Peones de las industrias manufactureras		1			
Desempleado (Paro)			5	1	2		
Jubilado			1		2		
Ama de casa					17	20	

Nota: Categorización adaptada a partir de la Clasificación Nacional de Ocupaciones de 2011 (CNO-11).

## Anexo 3

### Guión de la entrevista. Estudio I

#### Ciudadanía

- 1 ¿Qué es un ciudadano?
- 2 ¿Qué es un esclavo?
- 3 ¿Hay diferencias entre un esclavo y un ciudadano?
- 4 En la actualidad, ¿hay gente a la que se la pueda considerar un esclavo?
- 5 ¿Siempre ha habido ciudadanos? ¿Cuándo crees que apareció la idea de ciudadano?
- 6 El concepto de ciudadano, ¿ha evolucionado a lo largo del tiempo?
- 7 ¿Hay algún lugar donde a sus habitantes no sean considerados como ciudadanos?

#### Derechos y deberes

- 8 Los ciudadanos, ¿tienen derechos? y ¿deberes?
- 9 Los derechos y los deberes, ¿cambian de un lugar a otro?
- 10 Los derechos y los deberes, ¿están escritos en algún documento?
- 11 ¿Quién se encarga de proteger nuestros derechos?
- 12 ¿Quién se encarga de que cumplamos nuestros deberes?
- 13 ¿Por qué hay que respetar los derechos?
- 14 ¿Qué le ocurre a un ciudadano si viola un derecho o incumple una norma?

#### Estado y religión

- 15 Historia I. Imagínate que existe una sociedad donde todos sus habitantes se reúnen en una plaza común para tomar decisiones. Esas decisiones, aprobadas y respetadas por todos, son las que van a organizar la vida en esa ciudad. Un día, uno de los habitantes— que suele tener buenas ideas y estas son aceptadas por todos— coloca un sillón en medio de la plaza y se sienta en él. Ahora, es él el que elabora las normas sin hacer caso a las peticiones de sus vecinos. Sin embargo, todos le hacen caso. ¿Qué te parece esta historia?
- 16 ¿Cuál de las dos formas de organizar la sociedad te gusta más?
- 17 ¿Crees que una es más justa que la otra?
- 18 ¿A quién beneficia cada una de estas dos formas?
- 19 ¿Sería bueno que este ciudadano que ha colocado el sillón en medio de la plaza esté mucho tiempo en el poder?
- 20 ¿Tú sabes cómo se llaman cada una de estas dos formas de organizar la sociedad?
- 21 En la actualidad, ¿hay algún país donde las decisiones las tome una única persona sin tener en cuenta al resto como nos cuenta la segunda parte de la historia?
- 22 ¿España es un Estado católico?
- 23 ¿Crees que es bueno para un país que los curas o los sacerdotes intervengan en política tomando decisiones conjuntas con los alcaldes o con el presidente?
- 24 El otro día, un chico de tu misma edad me dijo que los ciudadanos que son cristianos se comportan de una forma más humana con los demás. Que se preocupan más por los

problemas de la sociedad, como el hambre, la guerra o la pobreza. Además, hacen más cosas para prevenirlos. ¿Tú qué opinas?

- 25 Historia II. El ayuntamiento de tu ciudad construye una nueva zona residencial para que vivan miles de personas. La gente quiere un lugar donde rezar, así que se reserva un espacio para esta actividad. La mayor parte es cristiana, aunque también hay un buen número de musulmanes. Con la crisis, el dinero escasea para las obras, por lo que el alcalde opta por construir en ese espacio una iglesia. En la ciudad hay varias iglesias pero ninguna mezquita. La comunidad musulmana, molesta con la decisión del alcalde, presiona para que se construya una mezquita en lugar de una iglesia. Ante la insistencia de los musulmanes, el alcalde negocia con el propietario de una finca colindante para que venda el terreno a la comunidad musulmana y estos puedan construir en ella una mezquita. ¿Qué te parece la decisión del alcalde?
- 26 ¿Qué hubieses hecho tú como alcalde?

#### Vivir juntos

- 27 El otro un periodista escribía en el periódico que tras la llegada de inmigrantes a España se han incrementado los problemas de convivencia: los robos, los conflictos las peleas, que había menos problemas en España si se redujese la inmigración. ¿Crees que han aumentado los problemas de convivencia?
- 28 ¿Crees que habría menos problemas en España si se redujese la inmigración?
- 29 ¿Cómo nos comportamos los españoles con los inmigrantes?
- 30 ¿Alguna vez un inmigrante puede llegar a ser español?
- 31 ¿Cómo hay que ser para ser un buen ciudadano?
- 32 ¿Conoces a alguna persona que sea un buen ejemplo de buen ciudadano?

#### Educación para la ciudadanía

- 33 ¿Has oído hablar de Educación para la ciudadanía?
- 34 ¿Tú crees que es útil?
- 35 ¿Te gustó?
- 36 ¿Cómo eran las clases?
- 37 ¿Cómo os evaluaban?
- 38 ¿Qué temas trabajasteis en clase?
- 39 ¿Esta asignatura se imparte en España o también en otros países?
- 40 El otro día, hablando con unas madres me comentaron que la educación de este tipo se tiene que dar en casa, dentro de la familia, que la escuela se tiene que ocupar de otras cosas, como enseñar más inglés para estar mejor preparados cuando vayamos a buscar trabajo. ¿Tú qué opinas? ¿Estás de acuerdo con estas madres?
- 41 Historia III. En un instituto conocí a dos profesores que impartían la asignatura de Educación para la ciudadanía: Pedro y Luis. Pedro tiene unas ideas un tanto curiosas: no le caen bien los inmigrantes, pues dice que son unos gorriones e incivilizados, y que todos los andaluces son unos gandules, y que, por eso, Andalucía es el lugar de España donde hay más paro. Pedro ha estudiado Historia y Filosofía en Estados Unidos, siendo el número uno de su promoción y teniendo un alto dominio de inglés. Por otro lado, está

Luis, que después de las clases en el instituto, colabora en una ONG centrada en ayudar a los chicos que han hecho algo contra la ley. Luis ha estudiado Filología Hispánica, por lo que Pedro –por su formación inicial– tiene una preparación teórica mucho más sólida. ¿Quién piensas que está mejor preparado para dar esta asignatura?

42 ¿Quién te gustaría que te diese clase: Pedro o Luis?

43 ¿Cualquier profesor puede dar esta asignatura?

44 ¿Qué características tiene que tener un profesor para dar esta asignatura?

## Anexo 4

### Consentimiento informado. Carta al centro

Estimado director,

Por este medio, deseo ponerme en contacto con usted y con el equipo docente que usted lidera, para solicitar la colaboración de su centro en general, y la de sus alumnos en particular, en la realización de mi tesis doctoral.

El objetivo que me propongo es conocer las ideas que los estudiantes de Educación Secundaria tienen acerca de la ciudadanía y sus implicaciones en el funcionamiento y organización de las sociedades.

Para ello, es preciso realizar entrevistas individuales con estudiantes de 2º y 4º ESO que quieran participar. Las entrevistas se realizarían dentro del centro educativo y en horario escolar.

Puntualizar, que su participación supone el consentimiento informado tanto de padres como de tutores. Igualmente, precisar que las entrevistas no tienen ningún fin diagnóstico y no se utilizarán para otro fin que no sea el de la misma investigación. Además, la información requerida será de carácter estrictamente confidencial, manteniendo en todo momento el anonimato de los alumnos que deseen participar. En cualquier caso, si se hace referencia a partes de la entrevista en publicaciones derivadas, solamente aparecerá un nombre sustituto y la edad. Por ejemplo, María (14;3).

Asimismo, garantizarle que en ningún momento el estudiante correrá riesgo alguno. Además, en cualquier momento del proceso, el alumno tiene derecho a abandonar.

Finalmente, si lo desea, me comprometo a compartir con usted y todo el centro escolar los resultados de mi estudio una vez haya concluido y defendido ante el tribunal de tesis. Asimismo, le entregaría un ejemplar para facilitar su lectura y difusión entre la comunidad escolar.

Agradeciendo de antemano su atención y esperando permita la participación de su centro en mi investigación, reciba un cordial saludo.

David Lanza Escobedo

Dirección de contacto: [david.escobedo@uam.es](mailto:david.escobedo@uam.es)  
Teléfono: 626192889  
Investigador  
Universidad Autónoma de Madrid  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Cristina del Barrio Martínez

Directora de tesis  
Dirección de contacto: [cristina.delbarrio@uam.es](mailto:cristina.delbarrio@uam.es)

## Consentimiento informado. Carta a los padres

Estimados padres de familia,

Por medio de estas líneas, deseo ponerme en contacto con ustedes para solicitar su colaboración y la de sus hijos en particular en la realización de mi tesis doctoral.

El objetivo que me propongo es conocer las ideas que tienen los adolescentes acerca de la sociedad y las relaciones interpersonales.

Para ello, es preciso realizar entrevistas individuales con cada uno de los adolescentes que deseen participar. Puntualizar, que la información requerida será de carácter estrictamente confidencial, manteniendo –en todo momento– el anonimato de los alumnos que deseen participar. En cualquier caso, si se hace referencia a partes de la entrevista en publicaciones derivadas, solamente aparecerá un nombre sustituto y la edad. Por ejemplo, María (14;3).

Asimismo, les garantizo que en ningún momento su hijo/a estará en riesgo alguno. Además, en cualquier momento del proceso, el participante tiene derecho a abandonar la entrevista.

Finalmente, si así lo desean, me comprometo a compartir con ustedes los resultados de mi estudio una vez haya sido presentado ante el tribunal. Igualmente, el centro dispondrá de un ejemplar del trabajo por lo que no habrá ningún problema en que puedan hacer uso del mismo.

Muchas gracias de antemano por su cooperación y espero permitan la participación de su hijo/a en mi trabajo de investigación.

Les saluda atentamente,

Cristina del Barrio Martínez

David Lanza Escobedo

Directora de tesis

Investigador y becario FPU  
Universidad Autónoma de Madrid  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Si hubiera alguna duda, pueden localizarnos en:  
[david.escobedo@uam.es](mailto:david.escobedo@uam.es)  
626192889  
[cristina.delbarrio@uam.es](mailto:cristina.delbarrio@uam.es)

(Les ruego rellenen la parte de abajo enviándola, lo antes posible, al centro educativo)

-----  
Nombre y apellidos del estudiante:.....

- Sí, estoy de acuerdo en que mi hijo/a participe  
 No, lo siento. Prefiero que mi hijo/a no participe

Firma de los padres o tutores:

Firma del estudiante que está de acuerdo en participar:

Anexo 5

Ejemplo de entrevista. Estudio I

Entrevistador: David Lanza Escobedo	Participante: C. G. S.	Género: Mujer
Fecha de la entrevista: 20 abril 2010	Fecha de nacimiento: 19/04/94	Edad: 16;0
Nº cinta: C.G.S_ES_4ºA	Centro D	Curso: 4º ESO
	País: España	
	Trabajo padre: Policía	
	Trabajo madre: Periodista	
	Número de hermanos: 2	
<b>Ciudadanía</b>		
¿Qué es para ti un ciudadano?	<i>Es una persona que vive en la sociedad, y que está obligado a cumplir las leyes y las normas. Y luego además tiene un trabajo, una casa y paga sus impuestos.</i>	
¿Algo más que se te ocurra?	<i>No, no sé, una persona que vive en cordialidad con la sociedad.</i>	
¿A qué te refieres con que vive en cordialidad?	<i>Pues que cumple las leyes, que paga sus impuestos, vamos que no está mal, que no infringe las normas.</i>	
¿Qué es un esclavo?	<i>Una persona que no tiene derechos, ni techo ni nada, que trabaja contra su voluntad, bueno que se le degrada, y entonces trabaja hacia alguien, y ese alguien por lo que yo he visto en las películas le suele tratar muy mal, y no tiene derecho a reivindicar sus cosas.</i>	
Cuando me hablas de que al esclavo se le degrada, ¿A qué te referías?	<i>A que se le trata muy mal, en plan que se le da muy poca comida, y si eso serán las sobras o lo que ya esté caducado; se le hace trabajar duramente, no se le da un salario o se le da el salario por debajo de lo mínimo, y además vive en unas condiciones infrahumanas la mayoría de las veces.</i>	
¿A qué te refieres por condiciones infrahumanas?	<i>Pues como las pelis, que tampoco he visto nada. Si es un solo esclavo suele vivir en un sitio donde hace frío, donde igual tiene que dormir en el suelo, donde no se le permite tener ropa asequible para él, o sea, que se pueda poner bien, sino que suele ir con harapos y suelen estar muy delgados, y no se les permite, si tienen una enfermedad o algo, medicamentos y esas cosas.</i>	
¿Hay diferencias entre un esclavo y un ciudadano?	<i>Algo sí.</i>	
¿Qué diferencias puede haber?	<i>Pues que el ciudadano se le escucha, al esclavo diga lo que diga no; el ciudadano tiene derecho a techo y a comida, al esclavo no, es que también depende de los dueños del esclavo por así decirlo. El ciudadano tiene trabajo y salario con el que puede pagar sus impuestos, el esclavo no los paga, o sea, el salario mínimo que tiene igual se lo tiene que dar al propio dueño suyo para pagar lo que sería supuestamente la comida y donde vive, y</i>	



	<i>el ciudadano tiene también derecho a ropa, y a unas subvenciones del Estado y el esclavo no. Y además un ciudadano tiene derecho, por ejemplo aquí en España, a medicina, vamos a medicamentos que es público ahí y el esclavo no.</i>
En la actualidad, ¿Hay gente a la que se le pueda considerar un esclavo?	<i>En el Tercer Mundo, los que trabajan en las fábricas y todo.</i>
Cuando me hablas de Tercer Mundo, ¿A qué te estabas refiriendo?	<i>A la gente de África y de Turquía, todos esos sitios que viven en condiciones infrahumanas.</i>
¿Qué pasa en esos lugares?	<i>Pues que lo que es la Sociedad de ahora no ha llegado, o sea, están como atrasados. Es como si estuviesen en la Edad Media casi.</i>
¿Por qué están como si fuese la Edad Media?	<i>Porque se han potenciado mucho las potencias, o sea, lo que sería Europa y todo esto, y nosotros que vamos para allá no les permitimos que vivan como nosotros para no gastarnos tanto dinero en las cosas queramos hacer, y tenerlos a ellos ahí sin que puedan reivindicar nada para que no conozcan este mundo y no puedan decir nada.</i>
Y la gente que hay en esos lugares, ¿A quién podemos considerar como esclavos?	<i>A los niños pequeños que se les hace trabajar desde que tienen 3 años y por ejemplo las mujeres en fábricas textiles y a los niños en la obrería, o sea, para construir.</i>
¿Para construir qué?	<i>Edificios, y centrales de petróleo por ejemplo, cualquier cosa. Y también a algunas personas, por ejemplo en África, que se les coge así sin más, y les dicen: "Vosotros vais a hacer tal, tal y tal" o sea, también como esclavos pero ya personas más mayores, que tampoco tienen conocimiento de lo que se vive aquí.</i>
¿Qué trabajos hacen esos esclavos? Cuéntame	<i>Pues algunos hacen lo que es la ropa, o sea, si allí les cobran por hacer esa ropa 2 céntimos, aquí lo venden a 100€. Luego también los que les llevan para hacer, bueno los chinos también están en condiciones así, que los tienen ahí en fábricas. También para trabajar en la industria, por ejemplo para construir armamento o alguna cosa de esas, y ya.</i>
Y a los que trabajan en esas fábricas, ¿Por qué les podemos considerar como esclavos?	<i>Porque les hacen trabajar, si son 24 horas diarias les hacen trabajar 16 ó 18, les pagan muy poco, les dan de comer una vez solo y no les permiten quejarse ni nada, o sea, tienen que trabajar y eso, y ya está.</i>
¿Tú crees que siempre ha habido ciudadanos?	<i>No.</i>
¿Cuándo crees que apareció el concepto, la idea de ciudadano?	<i>Cuando empezó lo de Roma.</i>
¿Qué pasó en Roma?	<i>En Roma, los romanos empezaron a diferenciar entre lo que serían los líderes y demás. Y ya los líderes tenían un status social que ya les permitía tener sus derechos, y a partir de ahí ha ido evolucionando en la Historia, y se ha considerado que las personas que tenían campos agrarios también tendrían que ser ciudadanos y tal.</i>
¿En Roma ya se consideraba eso?	<i>No, hace relativamente poco por así decirlo.</i>

¿Qué sucedía en Roma para que ya podamos hablar de que hay ciudadanos?	<i>Pues empezó con el César, y toda la revolución romana que fue conquistando toda Europa y se les consideraba ciudadanos también a los militares.</i>
¿Quiénes eran los ciudadanos en la época romana?	<i>Los militares, los del César, las mujeres de los césares aunque tampoco tenían mucho derecho las mujeres, lo que sería la familia y ya, y poco más, y lo que sería los monjes.</i>
¿Por qué crees que aparece el concepto de ciudadano en Roma?	<i>Para establecer un status social diferente, para diferenciar un poco entre esclavos y gente que tenía un poco más de dinero y propiedades.</i>
¿Quién era la gente que tenía dinero y propiedades?	<i>Pues el César, la familia del César y los militares. Y luego alguna familia de los militares que tenían tierras, pero tampoco mucho, porque cogían los que serían los altos cargos, y si querían se los expropiaban y no podían reivindicar tampoco mucho.</i>
¿Y los propietarios de las fincas?	<i>Sí, o sea, se las quitaban pero no podían hacer una revolución contra el César porque tenía todo el ejército detrás contra ellos.</i>
¿Y a los propietarios de tierras de les podía considerar ciudadanos?	<i>No mucho.</i>
¿Por qué?	<i>Solamente para pagar sus impuestos y que tuviese el Estado más dinero y ya está.</i>
Y cuando me hablabas de status, ¿A qué te referías?	<i>A las clases sociales.</i>
¿Cómo eran en aquella época?	<i>Pues estaban los que tenían mucho dinero y los que tenían nada.</i>
¿Y quiénes eran los ciudadanos?	<i>Los que tenían mucho dinero.</i>
¿Y quiénes eran los que tenían mucho dinero?	<i>Los que estaban al lado del César, los más cercanos y los militares que tenían también algún salario por hacer su deber.</i>
Y esos que tenían mucho dinero y estaban al lado del César, ¿Por qué eran ciudadanos?	<i>Porque estaban cerca del César, porque estaban protegidos por el César.</i>
¿El concepto de ciudadano ha ido cambiando a lo largo del tiempo?	<i>Ha ido evolucionando.</i>
¿Y cómo ha evolucionado?	<i>Pues con la Declaración de los Derechos Humanos, con la ONU y todas esas organizaciones, y con los líderes que ya han cambiado, que no son como Franco por así decirlo, ahora son más como el Rey, que permite más solidaridad por así decirlo.</i>
¿Qué pasa con los líderes políticos?	<i>Pues yo creo que tampoco se fijan mucho en los ciudadanos ¿sabes?, piensan más en su espalda y en su forma de ser al público, no piensan en los demás, o sea, quieren tener una buena imagen hacia el público haciendo promesas y esas cosas, pero vamos, que ellos saben de sobra que no las van a cumplir. Y eso al final, termina pasando factura, o sea, un político no siempre va a ser político haciendo las cosas que hace.</i>
Cuando me hablabas de Franco, ¿A qué te referías?	<i>A que Franco se hacía lo que él decía, o sea, no permitía casi el derecho a la libre expresión. Entonces era lo que él se decía, y ya está, y sino pues fuera de España.</i>

Franco, ¿Quién era?	<i>Pues Francisco Franco, un dictador.</i>
¿Ese dictador dónde estaba?	<i>En Madrid vamos, en la capital de España.</i>
¿Por qué durante la época de Franco no se podía considerar ciudadanos?	<i>Porque Franco era un dictador, y los dictadores como la palabra dice, pues se hace lo que ellos digan.</i>
Y cuando me hablabas de la Declaración de los Derechos Humanos, ¿A qué te referías?	<i>A los derechos que empiezan a tener las personas como ciudadanos, al derecho a techo, a salario, a comida, a ropa y sanidad.</i>
¿Y antes qué pasaba?	<i>Pues que no se tenían, o sea, las personas que iban con Franco que estaban junto a él, sí los tenían, tampoco tenían mucho pero bueno. Y los que no, fuera de España o te buscas la vida, pero eran perseguidos por así decirlo.</i>
¿Hay algún lugar donde sus habitantes no sean considerados como ciudadanos?	<i>Sí.</i>
¿En dónde?	<i>En China por ejemplo, en algunos sitios de EE.UU. donde son muy mediocres, la baja sociedad por así decirlo, está muy degradada; en África, en muchos puntos porque en otros no, y en algunas partes de Italia.</i>
Cuando me hablas de zonas degradadas, ¿A qué te refieres?	<i>A que viven en chozas, en cajas de cartón, cosas de esas, o sea, la sociedad no les admite como ciudadanos.</i>
¿Por qué la sociedad no les admite como ciudadanos?	<i>Porque allí en EE.UU. es distinto porque la sanidad no es pública, tienes que pagar, lo que es el trabajo y todo eso tampoco es que haya mucho, pero no se lo dan a cualquiera. Lo que sí los negros están muy discriminados aunque ahora hay un presidente negro, pero están bastante discriminados. El techo y comida lo que hay es cada uno se busca lo suyo y fuera, y por eso es una ciudad que se tiene como muy alta clase social, y muy baja, no hay casi término medio.</i>
¿En Italia qué sucede?	<i>En Italia es que también están los barrios marginales, e igual te encuentras de repente una mansión enorme, y también está muy mal repartido todo. La clase media está mejor vista, vamos me refiero comparado con EE.UU., porque no es tan mediocre, pero también está muy mal comparado con la gente que tiene mucho dinero allí.</i>
En África y en China, ¿Qué sucede?	<i>Pues en China que les explotan demasiado, les meten a una fábrica ahí 16 horas, tienen derechos a casa y eso, a sanidad no. Y en África es que no tienen ningún derecho.</i>
¿Cómo es que no tienen derechos en África?	<i>Porque no se lo permiten, porque o sea, es mucha gente la que hay allí en comparación con acá, y si se les permite tener derechos van a empezar a reivindicar todo lo que han pasado, y por no tener una revolución no prefieren enseñarles esas cosas y tenerles como están.</i>
¿Qué sucede en África para no se les considere como ciudadanos?	<i>Pues que la sociedad tampoco está muy avanzada, no ha llegado a avanzarse. Entonces la gente que hay allí, no sabe cómo está ahora, entonces piensa que eso tiene que</i>

	<i>ser así y fuera. Entonces como tampoco se hacen preguntas, entonces trabajan así y ya está, por eso no evolucionan, porque sus habitantes no saben, no tienen conocimiento de lo que es la sociedad, y piensan que eso tiene que ser así, y con tener un trabajo les basta para poder mantener a su familia, por eso la gente empieza a trabajar tan pronto.</i>
<b>Derechos y deberes</b>	
Antes me habías dicho que un ciudadano tiene derechos, ¿Qué derechos crees que tiene un ciudadano español?	<i>A la libre expresión, a la sanidad, a los derechos de techo, casa, comida, a las vestimentas; bueno, tienen que cumplir las normas, también tiene derecho a protección civil.</i>
¿Qué es protección civil?	<i>Por ejemplo un abogado, o si le sucede algo y tal, la policía que lo escolte. Y luego si cometen una agresión o algo, la policía te defiende, o sea me refiero que puedes llamar a la policía para denunciar.</i>
¿Algún derecho más que tenga un ciudadano español?	<i>A no ser discriminado, a ser aceptado por la sociedad.</i>
¿Los ciudadanos tienen deberes?	<i>Cumplir las leyes, pagar los impuestos, trabajar, hacer caso al Rey, a los políticos sí y no, depende con quién estés o si quieres votar en blanco, y a tener limpio y tratar bien lo que es la ciudad.</i>
¿Cuidar el entorno?	<i>Sí, eso. Y a tratar bien a las personas.</i>
Cuando hablabas de hacer caso al Rey, ¿A qué te referías?	<i>A ver, el Rey ahora no tiene tantos poderes como antes, o sea, está Zapatero, pero me refiero el Rey ahora si Zapatero dice una cosa y el Rey dice otra, hay que hacer mayormente caso al Rey que para algo representa a España. Entonces, como dice el Rey y pone en la Constitución de no separarse de Cataluña pues hay que hacer caso, o sea, si dice el Rey que las tropas tienen que ir a algún sitio aunque esté la ministra de defensa, lo hace también. No tiene tanta opinión o apoyo como antes, pero tiene derecho a opinar y a hacerse caso.</i>
¿Los derechos y los deberes cambian de un país a otro, o son iguales en todos los lugares?	<i>Cambian.</i>
¿Cómo es que cambian de un país a otro?	<i>Por los líderes mayormente.</i>
¿Los líderes de qué?	<i>De cada país.</i>
¿Los líderes políticos?	<i>Sí.</i>
¿Por qué cambian los derechos y deberes en función de los líderes políticos?	<i>Porque son diferentes, cada uno tiene su pensamiento distinto hacia las cosas, y su forma de expresarse, y además de que cada país está desarrollado de una manera diferente, económica y socialmente, y cada uno tiene sus normas y sus leyes. Por ejemplo en Alemania, no se permite que un extranjero - aunque sea de la Unión Europea- se instale allí a vivir, ni se le permite, si es español, hacerte francés como sería, pues no se te permite hacerte alemán, no se te permite; no se te permite ensuciar el entorno urbano por ejemplo,</i>

	<i>está prohibido, no sé, en Alemania están las cosas bastante bien.</i>
¿Por qué en Alemania están las cosas bastante bien?	<i>Bueno, a parte que ha tenido sus 'pros' y sus 'contra' como Hitler, o con la Guerra Mundial que se empezó mayormente por él, o sea, en Alemania. Porque desde hace tiempo han evolucionado, o sea, están más evolucionados que España económicamente y a la hora de lo que sería aceptar a la sociedad, la aceptan pero indistintamente de su raza, o sea, de su proveniencia.</i>
Los derechos y los deberes ¿Están escritos en algún documento?	<i>Sí, en la Constitución.</i>
¿Los derechos están escritos en algún otro documento?	<i>¿En la Biblia? No sé, será, no sé. Me imagino que estén por ahí, pero tampoco tengo mucho conocimiento de aquello.</i>
Pero los derechos, aparte de estar recogidos en la Constitución, ¿Pueden estar recogidos en algún otro documento?	<i>En la Declaración de los Derechos Humanos.</i>
¿Quiénes se encargan de proteger nuestros derechos?	<i>La policía.</i>
¿Cómo se encarga la policía de proteger nuestros derechos?	<i>Haciendo su trabajo.</i>
¿Cuál es su trabajo?	<i>Proteger al ciudadano de ser atentado y agredido y vivir en sociedad malamente.</i>
¿A qué te refieres con "vivir en sociedad malamente"?	<i>Pues agredido verbalmente, o físicamente en los sitios. Y luego, manteniendo el orden por la ciudad, por lo que sería el país.</i>
¿Quién se encarga de que nosotros cumplamos nuestros deberes?	<i>También la policía.</i>
¿Y cómo lo hace?	<i>Pues si hacemos algo mal, nos castigan, puede ser con denuncias, pagando multa o yendo a la cárcel.</i>
¿Por qué hay que respetar los derechos?	<i>Porque todos los tenemos, y si no nos gusta que nosotros nos lo quiten, tampoco se lo tenemos que quitar nosotros. Pero cada persona hace lo que quiere, por ejemplo ETA, le da igual lo demás, o sea, atenta porque si contra España porque tienen sus pensamientos, pero tampoco les gustaría a ellos coger, y que le maten a un miembro de ETA, porque cada vez que le matan a uno, o se lo detienen, hacen otra más gorda, y tampoco piensan ellos: "¡Va! Nosotros estamos haciendo esto, igual es justo lo que tal", porque es más en plan de justicia, si yo hago 'bien' quiero que me hagan 'bien', si yo hago 'mal', pues me tendrán que hacer 'mal', es así como "ojo por ojo, diente por diente".</i>
¿Qué ocurriría si no se respetasen los derechos?	<i>Pues que esto sería un caos, cada uno iría por su lado, uno cogería y le robaría a uno de una tienda, y el otro puede coger y sacar un rifle y matarle, o algo así. Entonces claro, si no se respetan, o si no hay ese conocimiento, no sé.</i>
¿Qué le ocurre a un ciudadano incumple una norma?	<i>Pues que tiene su castigo.</i>

¿Cómo se le puede castigar?	<i>Con un juez en un juicio, y ese determina la sentencia.</i>
¿Cómo puede terminar el juicio?	<i>Bien o mal. Puede salir con cargos, o con una fianza, o puede ir a la cárcel sin fianza pagando unos años, o cadena perpetua.</i>
<b>Estado y Religión</b>	
Imagínate que existe una sociedad donde todos sus habitantes se reúnen en una plaza común para tomar decisiones. Esas decisiones, aprobadas y respetadas por todos, son las que van a organizar la vida en esa ciudad. Un día, uno de los habitantes- que suele tener buenas ideas, y éstas son aceptadas por todos-, coloca un sillón en medio de la plaza y se sienta en él. Ahora, es él el que elabora las normas sin hacer caso a las peticiones de sus vecinos. Sin embargo, todos le hacen caso. ¿Qué te parece?	<i>Pues que ya ha pasado.</i>
¿Dónde ha pasado?	<i>Por ejemplo en lo de Jesús, en la Pasión, que estaba el que sería –es que hemos visto hace poco la película- el siguiente magnate al César allá en Nazaret, y luego había otro que eran de los del clero sin sacerdotes, que sin hacer caso decían sus cosas, el público le apoyaba y estaba ahí siempre, delante del ‘Jefe Mayor’ que no sé cómo se llama y le hacían caso a él, y el otro solamente tenía que decir ‘sí’ y ya está, porque no quería que el público se pusiese contra él. Entonces en este caso se había organizado una revolución, bueno una revolución no, pero había otro magnate, pues en este caso igual después, podría haber una competencia entre los dos, porque si el pueblo hace caso a uno, y no tiene que hacer caso al otro, pues este puede iniciar una revolución y como el pueblo va a estar con él, pues puede llegar a ser otro magnate en la sociedad.</i>
¿Qué pasa en la primera parte de la historia?	<i>En la primera están todos en sociedad, y uno que es el que hace caso al pueblo –lo que tendría que ser la sociedad de ahora-, o sea, el pueblo da sus opiniones, y pueden ser buenas o malas, pero el que manda es el que las decide, habitualmente tiene que estar de acuerdo con el pueblo. Y la otra, es el que da las buenas decisiones, coge y se acomoda porque piensa que ya está bien, como hace mucha gente de ahora, y ahora es él el que las hace sin tener en consideración a sus vecinos; aunque sus vecinos estén de acuerdo, habrá otros que no estén de acuerdo, pero le da igual, como a él siempre le hacen caso pues sigue.</i>
¿Cuál de estas dos formas de organizar la sociedad te gusta más?	<i>La primera.</i>
¿Por qué te gusta más la primera?	<i>Porque es más cordial, hay más sociabilidad por así decirlo entre las personas, y no hay tanta diferencia, ¡vale! Está el que manda, pero no hay tanta diferencia entre los demás.</i>

¿A qué te refieres con que hay más sociabilidad?	<i>Pues que están todos en conjunto, ¡vale! Hay una persona que destaca por sus ideas.</i>
¿Pero en la primera hay alguien que destaque por sus ideas?	<i>¡Ah! Vale, vale. Perdón, es que me había confundido con la siguiente. O sea, son todos iguales, están todos enfrentados sin clase social ni nada, o sea, están todos iguales.</i>
¿Crees que una es más justa que la otra?	<i>Sí.</i>
¿Cuál te parece más justa?	<i>La primera.</i>
¿Por qué?	<i>Porque todos tienen derecho a opinar, aunque tenga buenas ideas o no, todos pueden opinar, y se pueden aceptar las ideas de todos, no sólo de una sola persona.</i>
¿Y en la segunda?	<i>En la segunda no. Es lo que dice uno, como todos le siguen, como siempre ha dicho buenas ideas, si dice una mala, bueno, será que está bien, y habrá que hacerle caso.</i>
¿A quién beneficia cada una de estas dos formas?	<i>La primera a todos, porque todos están de acuerdo. Y la segunda a ese, y a algunos que estén de acuerdo con él y ya está.</i>
¿Tú sabes cómo se llaman cada una de estas dos formas de organizar la sociedad, formas políticas o de gobierno?	<i>Uno sería una dictadura, que es la de abajo, y la de arriba sería lo que hay ahora, una democracia.</i>
¿Por qué te parece la segunda una dictadura?	<i>Porque se hace lo que un señor diga, un señor que se ha acomodado ahí y dice: "Vale, pues ahora se hace lo que yo digo. Como todo el mundo me va a seguir, pues es lo que hay que hacer, y los que no, pues si yo digo que hay que matarles, le matan, ya está".</i>
¿Qué es una dictadura?	<i>Cuando manda una sola persona, y elabora sus leyes sin permitir a otras personas su expresión y hay que hacer lo que él se diga, y sino, pues te manda por ahí: al exilio, o te obliga a que las cumplas, o sino eres perseguido por lo que sería la orden militar hasta que lo cumplas.</i>
¿La primera por qué te parece una democracia?	<i>Porque hay un magnate, pero ese magnate sigue todo lo que dice el pueblo, no hace lo que le dé la gana, o sea, escucha sus peticiones, y en la siguiente no.</i>
¿Y qué es una democracia?	<i>Es una forma de gobernar en la que el gobernante está de acuerdo, o escucha las peticiones o exigencias del pueblo, e intenta hacer lo mejor para el pueblo, para que vaya progresando.</i>
¿Sería bueno que este ciudadano que ha colocado el sillón en medio de la plaza esté mucho tiempo en el poder?	<i>No.</i>
¿Por qué?	<i>Porque a largo plazo podría querer meterse contra el país y contra otros, provocar así otra guerra igual.</i>
¿Provocar otra guerra como quién?	<i>Como Hitler por ejemplo.</i>
¿Quién era Hitler?	<i>Un señor que tenía pensamientos políticos o unos ideales muy malos, porque no estaba de acuerdo con lo que había pasado en la I Guerra Mundial y como se había rebajado Alemania, y quería recuperar todo aquello, y quería quedar</i>

	<i>como un buen estado social, queriendo gobernar todo, y que todo estuviese bajo su poder, para ver el poder de Alemania, que no se tenían que haber portado así las grandes potencias con él.</i>
¿Hay algún país dónde las decisiones las tome una única persona sin tener en cuenta al resto como nos cuenta la segunda parte de la Historia?	<i>En Turquía, o sea, en Turquía no, o sea, en las partes de Turquía y por ahí abajo, Afganistán, y todo eso, que se hace lo que los líderes quieren, y sino lo aceptan, pues se fastidian.</i>
¿Algún país más que tú sepas?	<i>En Cuba también, se hace también lo que Hugo Chávez y tal, como la gente de allí tampoco es que sea muy lista, porque no reivindicán sus cosas, viven también en condiciones muy malas.</i>
En Cuba, ¿Quién está en el poder?	<i>Fidel Castro.</i>
A Hugo Chávez, ¿Por qué le consideras un dictador?	<i>Porque se comporta como tal, quiere que el pueblo esté con él, intenta hacer lo que diga el pueblo, les soborna por así decirlo, o sea, dice sus cosas sean buenas o malas, pero trata cómo sobornarles con: "Si hacemos esto, estaremos en una sociedad mejor, los países nos empezarán a respetar más." Entonces, el pueblo como no piensa mucho, no parece que piensa, pues le hace caso.</i>
¿Conoces alguna otra dictadura que haya ocurrido?	<i>Franco.</i>
¿Dónde ha ocurrido?	<i>En España, aquí. Hasta que se murió y se puso el Rey.</i>
¿Alguna otra?	<i>¿En Rusia igual? Es que no tengo ni idea.</i>
¿España es un Estado católico? Es decir, hay una religión oficial que tiene que ser seguida por todos.	<i>No, se permite el derecho a varias religiones, libertad de religión, cada uno cree en lo que quiera, lo que pasa que dentro de España ha sido siempre un país católico, entonces se producen discriminaciones por los islamistas o por los budistas y todo eso. O sea, la otra religión que más se hace, se respeta es el Islam, pero no todo el mundo la acepta.</i>
¿Crees que es bueno para un país que los curas y los sacerdotes intervengan en política, tomando decisiones conjuntas con los alcaldes o con el presidente?	<i>El Papa es el que tiene derecho a hacer eso, los demás no. Los demás tienen derecho a dar sus opiniones pero no para meterse en la política.</i>
¿Y a ti te parece bien que intervengan en política?	<i>No.</i>
¿Por qué?	<i>Porque no es su deber, su deber es estar con la Iglesia, o sea, practicar su religión y defenderla, pero no pueden subir al poder un obispo o cualquiera, y decirle por ejemplo al Rey "Que hay que hacer esto, esto y esto", para que la religión vaya bien. O sea, se puede meter como ha hecho tal, marcar una casilla para que la Iglesia vaya mejor, pero ya está. No se puede imponer la religión sino se quiere.</i>
Entonces, no te parece bien que intervengan en política ¿no?	<i>Porque no es su trabajo.</i>
¿Cuál es su trabajo?	<i>Atender a las necesidades de los cristianos, vale, que sí se pueden meter y no se pueden meter, pero a mí no me parece bien.</i>



<p>¿Por qué no te parece bien?</p>	<p><i>Porque no, porque con la sociedad de ahora la Iglesia tiene unas ideas muy distintas, o sea, es una Iglesia que no es que hay progresado en cuanto a ideas de lo que sería el compromiso y todo aquello, y no permite hacer muchas cosas que es que ahora se necesitan en muchos casos, y no lo permiten. Entonces, no me parece bien. La sociedad da esa opción, hace esas cosas que se necesitan hacer, y la Iglesia no.</i></p>
<p>¿Qué cosas no permite la Iglesia y ahora son necesarias?</p>	<p><i>Pues el divorcio por ejemplo, el aborto en casos extremos, o sea, no estoy a favor del aborto, pero en algunos casos extremos sí. La poligamia tampoco está bien vista, o sea, tampoco en nuestra sociedad está bien vista, pero en Israel por ejemplo es obligatorio tener más de una mujer. No sé, las que más son esas.</i></p>
<p>El otro día, un chico de tu misma edad me dijo que los ciudadanos que son cristianos se comportan de una forma más humana con los demás, que se preocupan más por los problemas de la sociedad (Guerra, hambre, pobreza,...) y hacen más cosas para prevenirlos, para que no ocurran ¿Tú qué opinas?</p>	<p><i>Que sí y que no. A ver, es que es depende. El cristiano, como religión, está muchísimo más avanzado porque tiene 1000 años más que todas las demás religiones, excepto que la egipcia, pero vamos, que la egipcia ya no se practica. Y claro, está más metida en la sociedad por aquello, porque está más avanzada, es más progresista, ya ha tenido su mesías por así decirlo, a su salvador, y lo que es el Islam que es la otra gran religión no lo ha tenido, todavía lo esperan. Entonces, también las reglas del Corán y de la Biblia son muy distintas; en el Corán dice que cualquier persona –más o menos- que no sea de la religión no es ‘bienvenido’ por así decirlo, y en nuestra Biblia, en nuestra religión, nos dice que hay que comportarse bien con los demás, la suya que hay que comportarse bien con los suyos, o sea, nada más. Y aquí, en la Biblia dice que la mujer y el hombre son iguales, y allí que el hombre es mejor que la mujer; es porque tienen creencias distintas y esas creencias son las que nos hacen ser diferentes, pero no por ello tenemos que ser unos más humanos que otros, porque yo tengo amigos que son de otras religiones y son personas que son majas a rabiar, y no tiene nada que ver, o sea, tengo un amigo que hace el Ramadán y todo eso, o sea, tengo varios, pero sobre todo uno, y es de lo más majo que he visto en la vida, o sea, que no tiene nada que ver, es depende de cada persona.</i></p>
<p>¿A qué te refieres con que depende de cada persona?</p>	<p><i>Pues que hay personas que por naturaleza se comportan mal, y hacen daño a la gente, y otras que al contrario, que lo que buscan es hacer feliz a los demás. Entonces, la religión influye pero no en todos los casos, cada uno tiene sus propios pensamientos, su manera de comportarse que para algo es la personalidad</i></p>

	<p><i>y eso es lo que nos diferencia, la religión influye y luego nuestro entorno, nuestro entorno amistoso, si tenemos un grupo de gente que está todo el día pegando, pues claramente nosotros no vamos a ir hacer bien al que hemos pegado. Pero si somos un grupo muy sociable, que nos cae bien todo el mundo más o menos, o que lo aceptamos, es que es eso, y luego nuestro entorno familiar, porque nuestros padres nos dicen: “Ser amigos de los demás”, igual que se lo dirán en otros casos, pero hay algunos que dicen: “Ser amigo de todos” y hay otros que dicen: “No seas amigo de los que son de otra religión” o hay otros que dicen: “No seas amigo de tal grupo”. También depende de eso.</i></p>
<p>El ayuntamiento de tu ciudad construye una nueva zona residencial para que vivan miles de personas. La gente quiere un lugar donde rezar, así que se reserva un espacio para esta actividad. La mayor parte es cristiana, aunque también hay un buen número de musulmanes. Con la crisis, el dinero escasea para las obras. Por lo que, el alcalde opta por construir en ese espacio una Iglesia. En la ciudad hay varias iglesias pero ninguna mezquita. La comunidad musulmana, molesta con la decisión del alcalde, presiona para que se construya una mezquita en lugar de una Iglesia. Ante la insistencia, el alcalde negocia con el propietario de una finca colindante para que venda el terreno a la comunidad musulmana y éstos puedan construir en ella una mezquita. ¿Qué te parece la decisión del alcalde?</p>	<p><i>Pues el alcalde hace caso a lo que están más de acuerdo las personas, para intentar que no haya una revolución o que el pueblo se ponga contra él y le echen de su cargo, porque claro, si tiene un alto cargo lo que quiere es mantenerlo. Pero está bien para que la comunidad musulmana esté también a gusto intenta construir otra, vale, ha hecho mal y ha hecho bien. Mal porque si hay más iglesias que más le da construir una mezquita, y bien porque luego lo ha intentado arreglar y va a construir una mezquita, pero vamos.</i></p>
<p>¿A ti qué te parece la decisión del alcalde?</p>	<p><i>Pues es que tampoco le costaba nada construir una mezquita teniendo mil y una iglesias. Así que, me parece un poco egoísta.</i></p>
<p>¿Por qué te parece egoísta?</p>	<p><i>Pues seguramente el alcalde sea cristiano y haya preferido tener una iglesia por su religión y no aceptar a otros. Pero es que es de cajón, si hay 100 iglesias y ninguna mezquita y hay unos cuantos musulmanes, que más da poner una mezquita, si tampoco va a pasar nada. Pero eso es cada uno su pensamiento, yo hubiese puesto una mezquita.</i></p>
<p>¿Por qué hubieses puesto la mezquita?</p>	<p><i>Porque tenemos mil y una iglesias y ninguna mezquita, pues construir una mezquita, los musulmanes van a dejar de protestar y además los cristianos tampoco pueden protestar por nada porque ya tienen iglesias. Si me dices que es construir o una iglesia y una mezquita, y hay más cristianos y además –yo por ejemplo soy cristiana- construiría la iglesia, pero cuando tuviese dinero y otra finca construiría la mezquita. Pero vamos, eso es cada uno a su juicio.</i></p>

### Vivir juntos

<p>El otro día alguien en el periódico escribía, que tras la llegada de inmigrantes a España, se han incrementado los problemas de convivencia (robos, conflictos, peleas,...). Que habría menos problemas en España si se redujese la inmigración ¿Tú qué opinas?</p>	<p><i>Que sí y que no. A ver, es que es depende la gente que llega, sobre todo de los 'sin papeles', porque la mayoría que cometen esos actos son los 'sin papeles', porque no pueden pedir un trabajo porque no tienen papeles, no pueden reivindicar un trabajo, y lo único que pueden hacer es robar, o sea, no tienen otro medio para vivir que robar. Entonces claro, sí se puede permitir la inmigración pero también se tiene que reflexionar un poco la Ley, para que los inmigrantes que vengan de otro país se puedan hacer los papeles, y ser españoles y tener sus derechos. Entonces, me parece que la gente roba por necesidad, bueno, hay gente que roba por gusto, pero bueno, la mayoría de esta gente que viene es por necesidad, que no tiene medios para subsistir, o sea, en su país o en su pueblo, en lo que sea, para ir a otro mejor, y si en otro mejor es que no encuentra nada y necesita subsistir, pues tienen que hacer algo ¿sabes?, es que el dinero no cae de los árboles.</i></p>
<p>¿Tú crees que tras la llegada de inmigrantes a España se han incrementado los problemas?</p>	<p><i>Sobre todo ahora con la crisis sí, porque a la gente le falta muchísimo más el dinero, y no solamente roban los inmigrantes, también ahora roban las personas de aquí, o sea, según lo que dicen –aunque parezca mentira- roban más, o sea, a mi juicio, más que los 'negros', porque lo que hacen los 'negros' es fabricar sus productos y venderlos en mercadillos, roban más los que serían los rusos, y la gente pobre del mismo país. Porque bueno, lo que hacen los otros, vale, no tienen papeles, pero se las ingenian como sea para montar un mercadillo en la calle, poner sus cosas y venderlas y ya está.</i></p>
<p>¿Y por qué crees que se han incrementado los problemas?</p>	<p><i>Por el color sobre todo.</i></p>
<p>¿A qué te refieres por el color?</p>	<p><i>Porque hay mucha gente racista, muchísima gente racista, además lo de la inmigración negra es desde hace relativamente poco. Y entonces hay muchas personas, sobre todo personas mayores, que no lo aceptan, entonces, irán a discriminar, dicen: "Este es de su país, esto es lo nuestro, no pueden venir ahora otros con otro color, y decidir su religión y todo, cuando en este país tenía estas normas tal" o sea, lo que es la sociedad va evolucionando, y hay gente que no respeta, está acostumbrado a vivir de otra manera y que venga ahora gente de otros sitio a reivindicar derechos que todos tenemos, no les parece bien, porque piensan: "Ellos ya tenían su país, para qué tienen que venir aquí", no lo aceptan.</i></p>
<p>¿Tú crees que si se redujese la inmigración</p>	<p><i>Sí y no, porque es que es depende, porque es</i></p>

<p>habría menos problemas?</p>	<p><i>que los inmigrantes lo que realizan son los trabajos que los españoles no quieren. Entonces, si se va la inmigración, esos trabajos van a seguir libres, y es que si los españoles no los quieren, es que esos trabajos necesitan una demanda y los inmigrantes lo demandan y si no lo demandan es que, es como trabajar en tiendas de comida rápida, o limpiando casas, o la calle, pues es que son trabajos que es que nosotros no queremos hacer y ellos los hacen porque necesitan ese dinero. Entonces sí, porque se quitarían lo que sería la excesiva población que hay, porque ha crecido mucho en estos últimos años, pero también, si tienen papeles y además les echan, lo que sería el Estado tendría menos dinero porque con papeles tienes que pagar impuestos, entonces, al fin y al cabo te viene bien que haya esa gente porque hacen los trabajos que los españoles no quieren, pagan sus impuestos y el Estado tiene más dinero, al tener más personas tiene más dinero, y si cumplen las leyes pues mejor.</i></p>
<p>¿A ti te parece bien que se reduzca la inmigración?</p>	<p><i>En algunos casos sí, o sea, los que viven en chabolas y lo único que hacen es molestar y pedir en la calle pues sí, pero los que tienen su trabajo e intentan subsistir sin hacer daño a la sociedad y a los ciudadanos de aquí, pues no.</i></p>
<p>¿Los españoles nos comportamos bien con los inmigrantes?</p>	<p><i>Mal. Más la gente de ahora porque los niños, o sea, nosotros ahora estamos más acostumbrados a vivir con gente de otras razas y de otras culturas, porque ahora viene mucha gente y todos tienen hijos –la mayoría- nos hemos acostumbrado más a estar con gente de otras culturas. Pero los adultos no, lo llevan mal, o sea, no lo admiten.</i></p>
<p>¿Y por qué crees que la gente en general se comporta mal?</p>	<p><i>Por eso, porque piensan que les vana robar, porque es que no les dan ni un voto de confianza, porque se piensan que son como aquéllos musulmanes que vieron a conquistar España hace mil años y no todo el mundo es así, o sea, siguen en ese pensamiento cavernícola y no quieren avanzar con ese pensamiento.</i></p>
<p>¿Qué es un pensamiento cavernícola?</p>	<p><i>Ese pensamiento de la gente oscura, o sea, de raza de otro color. Es que tampoco diferencian porque los portugueses muchas veces -si no es por cómo hablan- se les considera negros porque vale, son bastante oscuros y se les considera como que tienen que irse. Y por ejemplo los gitanos también hay mucha gente que insulta a los gitanos, sí o sí, son españoles muchos de ellos, y ¡jopé! No sé, hay que aceptarlos, sobre todo se les discrimina por el color y no se le acepta por ello, porque se piensan que son de otro chisme, que vienen aquí a estorbar.</i></p>

¿Alguna vez los inmigrantes pueden ser españoles?	Sí.
¿Cómo?	<i>Haciendo unos trámites necesarios en Extranjería, pero sobre todo en su país, por lo menos tendría que tener, no el pasaporte, porque no tienen pasaporte pero sí una pequeña documentación de cómo se llaman o algo de eso.</i>
¿Qué tiene que hacer para conseguir ser español?	<i>Tener un trabajo, tener un techo, presentarse a Extranjería y demostrar que tiene trabajo y tiene techo, y al ser español va a poder pagar los impuestos, va a poder mantener su casa y tiene que demostrar que no va a estar viviendo 'por la cara' aquí en España como un rey, pagándole a él unas pequeñas subvenciones que se da a la gente que es más pobre, y que va a vivir por la cara estando aquí como un rey, sin trabajar ni nada, o sea, sabiendo que va a aportar algo a la sociedad en vez de gastar dinero.</i>
Y cuando va a Extranjería, ¿Qué obtiene?	<i>Obtiene un certificado que le hace volver al cabo de unos días, y suele haber un inspector que inspecciona que realmente tiene trabajo, y que tiene un techo. Y luego ya se le dan los papeles y se hace lo que es el DNI, el pasaporte y todo.</i>
¿Con el DNI y el pasaporte, qué obtiene?	<i>Ser español, y con el pasaporte poder identificarse como español en algunos sitios, y poder viajar por lo que es la Unión Europea, por los distintos sitios de España, y de su país vamos.</i>
Cuando es español el inmigrante, ¿Qué consigue?	<i>Sobre todo, y que no se consigue en muchos sitios es la sanidad gratis, pero consigue ser discriminado pero no, siempre queda para una persona que es inmigrante ¿no?, o sea, por mucho que se haya hecho español para una persona siempre queda, tú vienes de Malasia dónde te has caído, sigues siendo de allí.</i>
Y cuando tienes los papeles, ¿Qué obtienes?	<i>El certificado de que eres español, de que perteneces a este país, a esta sociedad, que tienes derecho a convivir con todo el mundo que es también de ese país, o sea, sin que te discriminen, lo que pasa es que cada uno hace lo que quiere después.</i>
¿Cómo hay que ser, para ser un buen ciudadano?	<i>Una persona cordial, que respete el medio ambiente, que respete lo que es el urbanismo – la ciudad-, que cumpla las leyes, que pague sus impuestos, que pague todas sus deudas, créditos o lo que tenga.</i>
¿Cómo es una persona cordial?	<i>Una persona amable, o sea, no graciosa pero tampoco alguien que esté todo el rato de mal humor, que sea amable, o sea, una persona que tenga mayormente buen humor, que se comporte bien con los demás, que ayude a la gente, que no sea egoísta, que cumpla sus cosas y trate bien a los demás.</i>
¿Conoces a alguna persona que sea un buen	Sí.

ejemplo de ciudadano?	
¿A quién?	<i>A mi abuela que era muy buena, no sé, lo mítico de la familia. Yo a veces me considero, mis amigos y mis compañeros de clase los considero también.</i>
Si te digo que pienses en alguien, ¿En quién piensas?	<i>Mi abuela y mi padre.</i>
¿Por qué consideras a tu abuela un buen ejemplo de buen ciudadano?	<i>Porque desde pequeña no es que haya tenido mucho, en plan de dinero, material y es una persona que tenía poco y daba todo, y ayudaba en todo lo que podía a todo el mundo, si tenía que coger a alguien en casa porque no tiene nada pues lo acogía, o sea, dándole toda su confianza; que luego se llevaba un fiasco, pues bueno, pues decía: “Que no pasa nada, que hay personas para todo, pero que siempre queda una persona distinta, que todos somos distintos” y ayudaba a todo el mundo, y se comportaba genial con todos.</i>
¿A tu padre por qué le consideras un buen ejemplo?	<i>Porque es súper buena persona, también ayuda a todo el mundo, o sea, es policía, pero para mí no le considero un policía de esos que presumen de ser policía, porque no presume para nada, y me parece un muy buen ciudadano, o sea, cumple con todas sus cosas, si puede ayudar a la gente las ayuda, tiene lo mítico de “Ándate con cuidado con los gitanos, con la gente de color” Porque es policía y sabe cómo van esos temas, pero vamos, suele dar un voto de confianza a todo el mundo.</i>
<b>Educación para la ciudadanía</b>	
¿Has oído hablar de Educación para la ciudadanía?	<i>Sí, tuvimos el año pasado.</i>
¿Qué es eso?	<i>Educación con el ciudadano, con las otras personas que conviven contigo. Te enseñan a respetar a personas de otras culturas, a cuidar el urbanismo, o sea, a cuidar tu ciudad, a cumplir las leyes.</i>
¿En qué curso se da?	<i>En 3º ESO.</i>
¿Obligatoria u optativa?	<i>Obligatoria.</i>
¿Te gustó?	<i>Sí, si saqué un 9 en todas las evaluaciones. Me gustaba la parte del debate, porque debatir me gusta bastante, exponer mis ideales y que los escuche la gente.</i>
¿Por qué te gustó la asignatura?	<i>Me parece una buena asignatura porque muchísima gente la toma como una asignatura de ‘idiotas’, pero te enseña a respetar a los demás, no sé, a mí esa asignatura me ha cambiado bastante, porque antes era de liarla en todos los sitios que veía, yo que sé, pintar chisme y tal, y luego pensar: “Esto lo están pagando mis padres con los impuestos, no lo voy a estropear” Y además te ayuda a ser mejor con las personas, a ser mejor me ha ayudado pienso, yo creo que sí.</i>
¿Te parece útil?	<i>Sí.</i>
¿Por qué? Cuéntame	<i>Porque te enseñan a tener mejor educación con</i>

	<i>las personas, tocando temas de actualidad, te enseñan no a pensar de otra manera, pero a ver las cosas desde otro punto de vista, desde cómo lo vería otra persona, porque claro, hablando entre nosotros casi todos tenemos el mismo pensamiento, pero claro, cuando un profesor o una persona mayor ya cambian las cosas, y te ponen ejemplos de cosas que si no tuviéramos esa asignatura pues pasaríamos de ello como de la mierda, pero debatiendo eso, y hablando sobre eso, yo creo que se aprenden bastantes cosas.</i>
¿Cómo os evaluaban?	<i>Por trabajos y por examen, y debates.</i>
¿Hacías examen escrito?	<i>Sí. Era un trabajo, hacíamos un trabajo cada evaluación, luego hacíamos el examen y además teníamos debates, participar en el debate te subía puntos.</i>
¿Eran exámenes teóricos?	<i>Sí. Había una parte de test, que te daban imagínate: "Estás en un descampado haciendo botellón, te da tres opciones: a) Te parece bien, o sea, a) Luego lo vas a recoger; b) Lo vas a dejar ahí; c) No vas a ir". No sé, cosas así. Y luego eran preguntas teóricas, en plan de definiciones y cosas así. Luego, era bastante fácil.</i>
¿Las clases habitualmente cómo eran?	<i>Estábamos todos arriba, cogíamos las mesas y las poníamos todos en círculo, nos sentábamos detrás de la mesa, o dentro del círculo con la silla, y a veces sino, nos separaban en grupos y cada uno tenía que defender una cosa, casi siempre estaban las cuatro puestas, porque nos dividían en cuatro grupos, y había que debatirlo.</i>
¿Qué temas trabajasteis en clase?	<i>El botellón, el aborto, y el urbanismo, pintar las cosas, o sea, tampoco es que me acuerde mucho. ¡Ah! Y lo de las discriminación también.</i>
¿Discriminación en qué sentido?	<i>Sobre la gente de color, y de otras culturas, o sea, lo que hemos hablado antes.</i>
¿Esta asignatura se imparte en otros países, o sólo en España?	<i>Yo creo que también en otros países, no muchos pero también en algún otro país se impartirá.</i>
¿Sabes en algún otro país en el que se imparta?	<i>En Alemania me imagino, y en Francia también –espero-, en Italia creo que no, en Portugal creo que tampoco, en las grandes potencias, pero no sé, tiene pinta así viendo como está situado el mapa de los que son más grandes.</i>
El otro día, hablando con unas madres, me comentaron que la educación de este tipo se tiene que dar en casa, dentro de la familia. Que la escuela se tiene que ocupar de otras cosas, como enseñar más inglés para estar mejor preparados para cuando vayamos a buscar un trabajo ¿Estás de acuerdo con ellas?	<i>Que no.</i>
¿Por qué?	<i>Porque en casa te educan a tu manera, o sea, no te educan tanto como con la sociedad, es que es distinto el trato, es que también es el</i>

	<i>trato con el que tenemos profesor y padres, es muy distinto. Entonces, eso hace que todo sea distinto, o sea, que se imparta aquí es un profesor el que te lo imparte, entonces en cierto modo, si crees que es una asignatura te da que pensar que es importante hacer esto así. Si te dicen tus padres, es como si te dicen que te vas a la cama a las 9, o sea, pasas de ellos, te entra por un oído, te sale por otro. claro, si te lo imparten aquí lo haces como más caso, además como es una asignatura importante, o sea, que cuenta en las notas para la media, pues te metes más, en casa no, en casa 'va' "terminas de decirlo que me voy a ir venga".</i>
¿Por qué te parece bien que se dé en el colegio?	<i>Porque el colegio es donde estudiamos, donde tenemos la mayoría de las clases, y donde pasamos la mayoría de nuestro tiempo hasta los 18 años, y hacemos más caso, nos parece más importante hacerlo caso.</i>
¿Estás de acuerdo con estas madres?	<i>No. Prefiero que se imparta en el colegio.</i>
¿Por qué?	<i>Porque es mejor, porque los niños aprenden más impartíéndolo en el colegio.</i>
¿Por qué se aprende más en el colegio?	<i>Porque las asignaturas del colegio es que se hacen más caso, porque son del colegio, ya no tanto porque te suba la media, sino porque están en el colegio, o sea, sólo por el simple hecho de que se impartan en el colegio. Si por ejemplo se imparten en particular, las imparten y fuera, pero en el colegio además están con tus amigos y ves cómo piensan, con lo que piensan de los diversos temas, pues eso también marca. Entonces con los padres, tú ya sabes cómo piensan los padres, pues venga fuera. No les puedes llevar la contraria, bueno sí les puedes llevar la contraria pero te va a dar igual, ellos te van a decir: "Esto es así, y tú vas a decir esto es asao" y los va a dar igual.</i>
En un IES conocí a dos profesores que impartían la asignatura de EpC: Pedro y Luis. Pedro, tiene unas ideas un tanto curiosas: no le caen bien los inmigrantes pues dice que son unos gorriones e incivilizados y que todos los andaluces son unos gandules, y que por eso, Andalucía es el lugar de España donde hay más paro. Pedro ha estudiado Historia y Filosofía en EE. UU. siendo el número 1 de su promoción y teniendo un alto dominio de inglés. Por otro lado está Luis, que después de las clases en el instituto, colabora por las tardes en una ONG centrada en ayudar a los chicos que han hecho algo contra ley. Luis ha estudiado Filología Hispánica, por lo que Pedro- por su formación inicial- tiene una preparación teórica mucho más sólida ¿Quién piensas que está mejor preparado para dar esta asignatura?	<i>Técnicamente, o sea, cosas de estudios Pedro. Personalmente y como persona, como comportamiento Luis, o sea, en Educación para la Ciudadanía igual Luis está mejor preparado, no porque tenga esos estudios, que los tiene diferentes, si no por su forma de comportarse con los demás, o sea, una persona que imparte Educación para la Ciudadanía no puede ser discriminado, no puede tener discriminación hacia los demás y comportarse distinta cuando lo que está diciendo es que hay que aceptar a todas las personas por igual. Entonces me parece que Luis está mejor capacitado.</i>
¿Por qué?	<i>Porque la Educación para la ciudadanía es</i>



	<i>sobre todo para la sociabilidad, que aprendas a socializarte con los demás, y este señor ayuda a los demás, no tiene esos estudios pero va a una ONG para ayudar a gente que ha hecho algo mal y les da otra oportunidad como tiene que ser.</i>
¿A qué te refieres por sociabilidad?	<i>Porque el país es una sociedad, o sea, todos tenemos que vivir en sociedad, y una persona que es sociable, y que además sus pensamientos son que hay que ayudar a los demás, está preparado para darla. Una persona que cree que hay que ayudar solamente a los que son semejantes a ti y que los demás tienen que irse a su país a hacer sus cosas, 'no'.</i>
¿A ti quién te gustaría que te diese esta asignatura, Pedro o Luis?	<i>Luis claramente.</i>
¿Por qué?	<i>Porque tiene pinta de ser más majo, y no ser tan repelente como el Pedro, porque creo que en los debates que se harían Pedro se pondría muy extremista cuando hubiera que hablar de inmigración, y Luis no tanto, porque estaría dispuesto a escuchar las demás opiniones, él da su opinión, que el de dar una segunda oportunidad a los chicos, pero siempre entendería a los que no quieren dar su brazo a torcer y porque nos puede dar datos sobre España, o sea, sobre la historia hispánica de cómo ha ido evolucionando socialmente cosa que Pedro no puede dar, sólo puede dar términos teóricos que si no los has practicado no puedes decir tampoco. Y Luis en cambio no los habrá estudiado, pero puede ponerlos en práctica, o sea, poner un ejemplo con lo que él ha hecho. Un ejemplo de una persona cercana siempre llega más que una cosa teórica.</i>
¿Cualquier profesor puede dar esta asignatura?	<i>No. O sea, tienen que ser personas de una personalidad que se vena que son bastante agradables, o sea, que se puede convivir con ellos bien, que sean majas, que sepan estudiar, que los estudios tienen que ver pero que tampoco mucho, tiene que ver más cómo veas el mundo y cómo comportes a los demás, a los estudios que tengas y si sabes escuchar y todo.</i>
¿Es importante tener estudios para dar esta asignatura?	<i>Me imagino, es una asignatura de un colegio pero no tienes que tener esos estudios específicos de esa asignatura, puedes tener otros cualquiera, o sea, tampoco vas a tener ahí matemáticas porque no te va a servir de mucho, pero algo que tenga que ver con la Filosofía, o con Filología pues sí, tampoco tiene que ser hispánica, puede ser de otro país. Pero vamos, que sí.</i>
¿Qué características crees que tiene que tener un profesor para dar esta asignatura?	<i>Tiene que saber escuchar, tiene que ser agradable, tiene que saber hacer la clase con unos buenos debates no vas a poner el mítico</i>

	<p><i>debate 'negros-blancos', tiene que saber ayudar a los que si no se les da bien la asignatura, intentar que tengan un poco más de interés; tenga que saber explicar, que tampoco tiene que conocer todo lo que es la teoría, pero tiene que saber explicar lo que se da, porque si te ponen 'hedonismo' y te lo lees sin más, y no sabe poner ejemplos pues no sirve, tiene que saber poner ejemplos de cada definición para que se le entienda mejor. Y tiene que impartir una clase en la que se impliquen todos sus alumnos, entonces haciendo debates es una buena idea de impartir la clase.</i></p>
--	--

## Anexo 6

### Carta de agradecimiento al Equipo Directivo

Estimado Director,

Por medio de estas líneas quisiera agradecerle toda la ayuda que me ha prestado en la realización de mi trabajo de investigación para la obtención del título de doctor. No solo profesional, por permitirme el acceso a su centro, sino también humana, por el trato amable y cercano que me ha proporcionado durante los meses que ha durado mi estancia en su centro.

En verdad, me llevo un grato recuerdo de esta experiencia y quedo muy agradecido de la colaboración mostrada. No solo de los alumnos, sino también de los profesores. Sobre todo, por haber cedido desinteresadamente su tiempo de clase para la realización de algunas de las entrevistas. Asimismo, quisiera disculparme por cuantas molestias haya podido causar, de forma involuntaria, mi presencia en el funcionamiento normal del centro.

Por último, comunicarle mi deseo de compartir con todos ustedes los resultados de mi investigación. Si así lo desea, depositaré en su centro un ejemplar de mi trabajo, una vez haya sido presentado, con el fin de que pueda ser consultado y leído por todos los miembros de la comunidad escolar estando a su entera disposición.

Muchas gracias por todo.

Un saludo afectuoso,

David Lanza Escobedo

Dirección de contacto: [david.escobedo@uam.es](mailto:david.escobedo@uam.es)  
Teléfono: 626192889  
Investigador  
Universidad Autónoma de Madrid  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

## Carta de agradecimiento a los alumnos participantes y sus familias

Estimados alumnos,

Por medio de estas líneas quiero agradecer vuestra colaboración en mi trabajo de investigación para la obtención del título de Doctor. Sabed que sin vuestra ayuda este estudio no hubiese sido posible. Así que, podéis sentir os parte del mismo.

Igualmente, deciros que estoy muy satisfecho de haberos conocido y haber compartido esos minutos de conversación tan interesantes y valiosos. También agradecer os que hayáis respondido con tan buena disposición a todas y cada una de las preguntas que os hice durante el tiempo que duró la entrevista.

Por otro lado, también quisiera dar las gracias a vuestros padres por haberos permitido participar en esta investigación, ya que sin su consentimiento no hubiésemos podido completar este estudio.

Por último, comunicar os que una vez analizados todos los datos, y expuesto el trabajo ante el tribunal de tesis, aportaré a la Dirección de este centro un ejemplar del mismo por si, en un futuro, lo deseáis consultar.

Muchas gracias por todo.

Un saludo afectuoso,

David Lanza Escobedo.

Dirección de contacto: [david.escobedo@uam.es](mailto:david.escobedo@uam.es)  
Teléfono: 626192889  
Investigador  
Universidad Autónoma de Madrid  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Carta de agradecimiento a los tutores de los alumnos participantes y profesores que cedieron su hora de clase para la realización de la entrevista

Estimado profesor/tutor,

Por medio de estas líneas quisiera agradecerle toda la ayuda que me has prestado en la realización de mi trabajo de investigación. No solo por el acceso al grupo de secundaria que tutoriza/ da clase, sino por haberme permitido realizar algunas de las entrevistas en sus horas de clase/ en el tiempo de tutoría.

Asimismo, comunicarle que en el momento en que todos los datos hayan sido analizados, y presentados ante el tribunal, aportaré un ejemplar de mi trabajo final al centro con el fin de poder compartir con todos los miembros de esta comunidad los resultados de mi investigación.

Muchas gracias por todo.

Un cordial saludo,

David Lanza Escobedo.

Dirección de contacto: [david.escobedo@uam.es](mailto:david.escobedo@uam.es)  
Teléfono: 626192889  
Investigador  
Universidad Autónoma de Madrid  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Anexo 7

Índice de acuerdo. Coeficientes Kappa, Estudio I

Tabla A.3. Ciudadanía

Categoría	κ
Ciudadano	.875
Esclavo	1
Diferencias esclavo y ciudadano	*
Jurídico	.925
Libertad	.899
Derechos	1
Contextual	.783
Condiciones laborales	.601
Condiciones de vida	1
Oportunidades	1
Interpersonal	.895
Intrapersonal	.875
Psicológico	.875
Etnia	*
Identidad	*
Religión	*
Político	.531
Esclavitud en la actualidad	.875
Figurado	.643
Clásico	.828
Trabajo en el Sector Primario-Secundario	.898
Inmigrante	1
Servidumbre	.734
Tráfico	.844
Esclavos de guerra	*
Esclavo sexual	*
Deslocalización	.908
Niños esclavo	1
Servidumbre	.655
Trabajo en el Sector Primario-Secundario	.867
Soldado	1
Prostitución	*
Político	.590
Social	*
Historia	.895
Aparición del concepto de ciudadano	.905
Lugar no ciudadanos	1
Subdesarrollo	.697
Esclavitud	.942
Comunidades Pre-estatales	1
Política	.890
Legislación	.383
Social	*
Administración	.643
Aislamiento	*
Ordenamiento jurídico	*
Pertenencia	*
Avances Tecnológicos	1
Valores (Derechos e igualdad)	*
Libertad	*
Convivencia	*
No sé	*

Tabla A.4. Derechos y deberes

Categoría	K
Cambian los derechos	.787
Cultura	.831
Economía	.316
Legislación	.750
Política	.789
Autoridad política	.652
Sistema político	.723
Nivel de desarrollo	.715
No sé	*
Depósito de los derechos y deberes	.845
Protección de los derechos	.733
Violación de un derecho o una norma	.908
Trabajos a la comunidad	1
Multa	1
Prisión	1
Cadena perpetua	1
Pena de muerte	1
Orden de alejamiento	1
Denuncia	1
Falta	1
Extradición	*
Suprimir cargo	*
Internamiento	*
Pago de compensación	*
Confiscación	*
Advertencia	*
Proceso Psicológico	*
Libertad	.894
Inadvertido	*

Tabla A.5. Estado y Religión

Categoría	K
Agrado político	1
Dinámica	1
Expresar opinión	.839
Participación popular	.606
Votar	1
Derecho	1
Respeto	1
Acuerdo popular	.884
Buenas ideas	.694
Variedad de ideas	*
Evitación autoridad impositiva	*
Consecuencias	.754
Convivencia armoniosa	.779
Contento popular	.752
Beneficio a la comunidad	.752
Forma más justa	*
Igualdad	.503
Civil	.500
Jurídica	.706
Libertad	.865
Armonía Social	.576
Democracia	.757
Dictadura	.838
Intervención de la Iglesia en Política	.899
Religión y política son campos diferentes	.771
Descontento popular	.699
Imposición del ideario religioso	1
Beneficio propio	.621

Pasado	.621
Buenas ideas	.621
Fines éticos	.776
Órgano de Consulta	.450
Institución que nos representa	.621
Aumento de creyentes	1
Implicados	*
Valoración de la decisión del alcalde	.831
Existencia de iglesias	.805
Derecho de los musulmanes	.790
No piensa en la minoría	.228
Trato desigual	.773
Ayuda: Negocia	*
Armonía social	.645
Atiende a la mayoría	.614
Religión del lugar	*
Actuación personal	.931
Mezquita	
Evitar problemas	1
Derecho musulmanes	.645
Existencia de iglesias	1
Respeto: No discriminación	.645
Belleza arquitectónica	1
Iglesia	
Religión lugar	*
Conveniencia personal	1
Soy cristiano	.645
Mayoría de la población	1
Iglesia & Mezquita	
Derecho ciudadanía	.621
Igualdad	.831
Contento popular	.621
Lugar compartido	1

Tabla A.6. Vivir juntos

Categoría	κ
Incremento de los problemas con la inmigración	1
Internos	.825
Cultura	.683
Conflictivos	.755
Concupiscencia	1
Contexto	.898
Falta de oportunidades	.889
Rechazo	.925
Economía	1
Demográfico	*
Evidencias	.655
Informativa	1
Personal	*
Científica	*
Buenas intenciones	.918
Conflicto inherente	*
Infractor independiente de la nacionalidad	.732
Atribución	.772
Menos problemas reduciendo la inmigración	.896
Conducta delictiva	.885
Mejora del bienestar	.843
Reducción de las tensiones	.721
Medidas de control	.473
Homogeneizar	*
Conflicto inherente	1
Conducta independiente del origen nacional	.791



Beneficio al país	.843
Posibilidad	1
Actitud de los españoles	.908
Mejorar la adaptación	.875
Imagen	1
Problemas externos	*
Conducta de los españoles hacia los inmigrantes	.960
Aceptación	.941
Acogida	*
Favorece la integración	1
Beneficios	*
Rechazo	.945
Atribución	.941
Obstruye integración	.771
Acepta en ocasiones	.908
Rechaza en ocasiones	.875
Atribución en ocasiones	1
Nacionalidad	.823
Buen ciudadano	
Respeto a los demás	.878
Acata las leyes	.925
Ayuda a los demás	.873
Cumple los deberes	.631
Cuida el entorno	1
Desempeña una actividad profesional	.899
Vela por la familia	1
Patriota	.923
Cumple los derechos	.649
Practicante	.791
Conoce sus derechos	.791
Participa en política	1
Defiende los derechos	.731
Optimista	1
Da la vida por los demás	1
Tiene derechos	1
Culto	1
Paciente	1
Flexible	1
Integrado	1
Ejemplo de buen ciudadano	1
Yo	.791
Familia	1
Madre	1
Padre	1
Hermano	1
Abuelo	1
Abuela	1
Tío	1
Tía	1
Amigo	1
Religiosos	1
Cura	1
Monja	1
Misionero	1
Papa	1
Personajes relevantes de la Historia	1
Gandhi	1
Madre Teresa de Calcuta	1
Nelson Mandela	1
Jesús	1
Políticos	.847
Rey Juan Carlos I de España	1
Presidente de Cantabria	1
Presidente de EE.UU	1
Profesores	1

---

Tabla A.7. Educación para la Ciudadanía

Categoría	K
Conoce la asignatura de Educación para la ciudadanía	.643
Curriculum	
Carácter (Asignatura o Taller)	1
Curso	1
Obligatoriedad	.794
Objeto social	-.081
Valoración	.706
Casa	1
Displicencia	1
Futilidad	.615
Eficacia	.857
Buen fin	.828
Finalidad	
Jurídico y Político	.694
Social	.773
Actitudes y valores	.688
Urbanidad	.898
Buen ciudadano	.783
Religión	*
Economía doméstica	*
Participación activa	1
Habilidades profesionales	*
Utilidad	1
Ser buen ciudadano	.628
Procesos cognitivos	.643
Adquisición de conocimiento	.609
Convivencia y mejora de la relación con los demás	.627
Habilidades instrumentales	*
Hora perdida	.625
Reproductora	.817
Inmodificabilidad humana	1
Casa	.615
Corpus irrelevante	1
Adoctrinamiento	*
Gusto	.882
Metodología	.537
Aburrida	1
Conocimiento previo	.872
Casa	.855
Discrepancia	.457
Inmodificabilidad	1
Adoctrinar	.855
Densidad temática	1
Posición en el curriculum	*
Metodología (Laissez-Faire)	*
Facilidad	*
Aprendizaje	.771
Contenido de los temas	.642
Metodología participativa	1
Cambio de conducta	1
Metodología	.672
Evaluación	.830
Temas (Jurídico)	1
Derechos	.872
Deberes	1
Constitución	1
Declaraciones	.457
Leyes	1
Ciudadano	*
Temas (Político)	.890
Valores políticos	1
Políticos	*
Aparatos del Estado	*

Estructura	.855
Mentalidad	*
Organización	*
Temas (Economía)	1
Globalización	1
Pobreza	1
Economía española	*
Comunidad Económica	*
Temas (Historia)	1
Personajes relevantes	1
Temas (Interpersonal)	1
Discriminación	1
Acoso escolar	1
Violencia de género	1
Tolerancia	1
Familia	1
Reglas de urbanidad	.791
Solidaridad	1
Maltrato animal	1
Conflictos	1
Prostitución	*
Orientación sexual	.855
Autoconcepto	1
Temas (Ética)	.894
Valores	.771
Medio ambiente	1
Buen ciudadano	.883
Conciencia	1
Temas (Cultural)	.883
Sociedad	.457
Diversidad cultural	.826
Inmigración	.771
Religión	.642
Temas (Salud)	.883
Aborto	1
Eutanasia	1
Ingesta de sustancias	1
Seguridad vial	.642
Se imparte en otros países	.914
Unión Europea	1
Francia	1
Inglaterra	1
Alemania	1
Italia	1
Suecia	1
Holanda	1
Portugal	*
EE.UU.	*
Sudamérica	*
Asia	*
Desarrollados	*
Ámbito: Casa o Escuela	.661
Pérdida de tiempo	.643
Conocimiento previo	1
Metodología	1
Irrelevancia	*
Sin influencia	*
Familia educa	.787
Resta tiempo a otras áreas curriculares	.895
Conocimiento otras áreas	1
Aprendizaje	.773
Compensatoria	.734
Padres no educan	.630
Padres sin formación	1
Ausencia	*
Escuela educa	1

Formación más rigurosa	*
Importante en la formación	.655
Educar es una función compartida	.660
Transversal	.481
Interesante	*
Modificar al individuo	.724
Aumenta el interés	1
Otras etapas	*
Dinámica (Divertida)	*
Facilidad	*
Perfil docente	
Personal	
Valores	1
Respeto	.795
Comprensivo	.724
No prejuicios	.652
Agradable	.643
Escuche	1
Paciente	.787
Ayude	.787
Autocrítico	1
Joven	*
Estricto	*
Condescendiente	*
Docente	
No adoctrine	.775
Clima de aula	.773
Objetivo	.832
Experiencia práctica	.624
Transmita buenas ideas	.385
Formación académica nacional	.787
Favorezca el aprendizaje	.688
Metodología participativa	.844
Conocimiento teórico	.688
Psicología	1
Formación académica innecesaria	.804
Habilidades docentes	.750
Informada y documentada	*
Interés	1
Adecuada formación previa	.459
Formación académica específica	.505
Nuevo en el centro escolar	1
Ética	
Ayuda	.628
Buen ciudadano	.742
Proactivo	*

---

Nota: Las celdas marcadas con \* indican que no se ha podido calcular ninguna medida de asociación porque una de las variables es una constante. Es decir, o bien ambos jueces, o uno de ellos, han considerado que ninguno de los sujetos –aleatoriamente seleccionados– han mencionado dicha categoría en sus respuestas. Generalmente, esto se produce en aquellas categorías de carácter dicotómico con una tasa de respuesta bastante baja. En otras palabras, se tratan de aspectos –o “categorías”– considerados por muy pocos sujetos de la muestra, lo que contribuye a que su aparición sea prácticamente improbable en la selección efectuada, y que los jueces, por extensión, la contemplen en su evaluación. Ahora bien, también puede suceder el caso contrario. Es decir, que uno o ambos jueces, consideren que todos los sujetos que han examinado señalan dicha categoría en sus respuestas. Esto se produce en aquellos casos en los que la totalidad de la muestra menciona una categoría. Por ejemplo, todos los participantes del Estudio I están de acuerdo en que existen diferencias entre un esclavo y un ciudadano, y por

ende los jueces en su revisión. También, cuando la presencia de una categoría es tan frecuente que son muy pocos los entrevistados que no aluden a ella. Precisamente, este carácter “*omnipresente*” hace que sea muy probable que los jueces encuentren dicha categoría en las respuestas de todos los sujetos analizados, haciendo imposible, una vez más, calcular el Kappa para dicha categoría por ser una constante en ambas evaluaciones.

Anexo 8

Participantes. Estudio II

Tabla A.8. Registro de participantes con nombre sustitutivo. Estudio II (N= 28)

	IES		Colegio	
	Chico	Chica	Chico	Chica
Ola 1	Carlos (13;5) Faustino (13;7) Pedro (13;7) Hugo (13;7) Aitor (13;7) Carmelo (13;10) Santiago (13;11) Agustín (14;1)	Inmaculada (13;3) Beatriz (13;4) Diana (13;7) Blanca (13;8) María (14;0) Cristina (14;1) Laura (14;1) Margarita (14;2)	Pelayo (13;3) Nicasio (13;6) Benjamín (13;7) Filiberto (13;7) Antonio (13;8) Arturo (13;10) Gonzalo (14;2) Álvaro (14;2)	Patricia (13;5) Elisa (13;5) Claudia (13;8) Victoria (13;8) Marta (13;11) Eugenia (13;11) Leticia (14;1) Romina (14;2)
Ola 2	Carlos (15;5) Pedro (15;7) Hugo (15;7) Aitor (15;7) Carmelo (15;10) Santiago (15;11) Agustín (16;1)	Inmaculada (15;3) Diana (15;7) Blanca (15;10) María (16;0) Cristina (16;1) Margarita (16;2)	Pelayo (15;3) Nicasio (15;6) Benjamín (15;7) Filiberto (15;7) Antonio (15;8) Arturo (15;9) Gonzalo (16;1) Álvaro (16;2)	Patricia (15;4) Elisa (15;4) Claudia (15;7) Victoria (15;8) Marta (15;11) Eugenia (15;11) Leticia (16;1)

Anexo 9

Datos socioeconómicos de las familias de los participantes. Estudio II

Tabla A.9. Actividad profesional u ocupación de los padres

				IES		Colegio	
				Padre	Madre	Padre	Madre
Directores y gerentes						4	3
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	De la salud y la enseñanza	Salud	Médico				1
			Farmacéutico				1
			Veterinario			1	
		Enseñanza infantil, primaria, secundaria y postsecundaria		1	1	3	
	Otros profesionales de la enseñanza	Profesores de enseñanza no reglada de idiomas		1			
	Otros	Profesionales de las ciencias físicas, matemáticas y de las ingenierías	Ingeniero			2	
			Biólogo				1
Profesionales del Derecho		Abogado			3		
Técnicos, profesionales de apoyo		Supervisores en industrias, manufactura y de las construcción	Construcción			1	
			Representantes, agentes comerciales y afines		1		
Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina				1	1	2	3
Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores	Restauración y comercio	Trabajadores asalariados de los servicios de restauración	Cajero		2		
			Cocinero		1		
			Camarero	3			
	Dependientes en tiendas y almacenes		1	1			
Servicios de salud y cuidado de personas	Trabajadores de los servicios personales	Supervisores de mantenimiento y limpieza de edificios y conserjes.		1			

	Protección y seguridad	Personal de seguridad privado		1			
Operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	Operadores de instalaciones y maquinarias fijas y montadores	Montadores y ensambladores en fábricas		1			
		Operadores de instalaciones y maquinarias fijas		1			
Ocupaciones elementales	Trabajadores no cualificados en servicios	Personal de limpieza		1	2		
		Otras ocupaciones elementales en servicios	Repartidores, recadistas y mensajeros a pie	2	1		
Ama de casa					3		2

Nota: Categorización adaptada a partir de la Clasificación Nacional de Ocupaciones de 2011 (CNO-11).



## Anexo 10

### Guión de la entrevista. Estudio II

#### Ciudadanía

- 1 ¿Qué es un ciudadano?
- 2 ¿Qué es un esclavo?
- 3 ¿Hay diferencias entre un esclavo y un ciudadano?
- 4 En la actualidad, ¿hay gente a la que se la pueda considerar un esclavo?
- 5 ¿Siempre ha habido ciudadanos? ¿Cuándo crees que apareció la idea de ciudadano?
- 6 El concepto de ciudadano, ¿ha evolucionado a lo largo del tiempo?
- 7 ¿Hay algún lugar donde a sus habitantes no sean considerados como ciudadanos?
- 8 Los ciudadanos, ¿tienen derechos? y ¿deberes?

#### Educación para la ciudadanía

- 9 ¿Has oído hablar de Educación para la ciudadanía?
- 10 ¿Tú crees que es útil?
- 11 ¿Te gustó?
- 12 ¿Cómo eran las clases?
- 13 ¿Cómo os evaluaban?
- 14 ¿Qué temas trabajasteis en clase?
- 15 ¿A ti te parece bien que esta asignatura sea obligatoria o debería ser optativa?
- 16 ¿Esta asignatura se imparte en España o también en otros países?
- 17 El otro día, hablando con unas madres me comentaron que la educación de este tipo se tiene que dar en casa, dentro de la familia, que la escuela se tiene que ocupar de otras cosas, como enseñar más inglés para estar mejor preparados cuando vayamos a buscar trabajo. ¿Tú qué opinas? ¿Estás de acuerdo con estas madres?
- 18 Historia I. En un instituto conocí a dos profesores que impartían la asignatura de Educación para la ciudadanía: Pedro y Luis. Pedro tiene unas ideas un tanto curiosas: no le caen bien los inmigrantes, pues dice que son unos gorriones e incivilizados, y que todos los andaluces son unos gandules, y que por eso, Andalucía es el lugar de España donde hay más paro. Pedro ha estudiado Historia y Filosofía en Estados Unidos, siendo el número uno de su promoción y teniendo un alto dominio de inglés. Por otro lado está Luis, que después de las clases en el instituto, colabora en una ONG centrada en ayudar a los chicos que han hecho algo contra ley. Luis ha estudiado Filología Hispánica, por lo que Pedro –por su formación inicial– tiene una preparación teórica mucho más sólida. ¿Quién piensas que está mejor preparado para dar esta asignatura?
- 19 ¿Quién te gustaría que te diese clase: Pedro o Luis?
- 20 ¿Cualquier profesor puede dar esta asignatura?
- 21 ¿Qué características tiene que tener un profesor para dar esta asignatura?

Anexo 11

Índice de acuerdo. Coeficientes Kappa, Estudio II

Tabla A.10. Ciudadanía

Categoría	K
Ciudadano	.893
Esclavo	1
Diferencias esclavo y ciudadano	*
Jurídico	1
Libertad	.753
Derechos	1
Nacionalidad	*
Contextual	1
Condiciones laborales	.852
Condiciones de vida	.769
Oportunidades	.640
Interpersonal	.824
Intrapersonal	.769
Pensamiento	.640
Indisociable	1
Político	1
Esclavitud en la actualidad	1
Figurado	*
Clásico	.824
Trabajo en el Sector Primario-Secundario	.675
Inmigrante	1
Servidumbre	.609
Tráfico	.640
Esclavos de guerra	*
Esclavo sexual	*
Deslocalización	1
Niños esclavo	1
Servidumbre	*
Trabajo en el Sector Primario-Secundario	1
Soldado	*
Político	.852
Social	*
Historia	1
Aparición del concepto de ciudadano	.855
Lugar no ciudadanos	1
Subdesarrollo	.667
Esclavitud	.497
Comunidades Pre-estatales	.769
Política	1
Legislación	.640
Social	*
Administración	*
Indisociable	1
Cumple la ley	*

Tabla A.11. Educación para la ciudadanía

Categoría	K
Conoce la asignatura de Educación para la ciudadanía	*
Curso	.609
Obligatoriedad	.769
Objeto social	*
Valoración	1
Casa	1
Displicencia	1
Futilidad	.400
Ineficacia	.400
Buen fin	.727
Finalidad	
Cultura jurídico- política	.769
Conocimiento social	*
Actitudes y valores	1
Reglas de urbanidad	.609
Buen ciudadano	.727
Religión	*
Economía doméstica	*
Participación activa	*
Utilidad	.886
Ser buen ciudadano	.723
Procesos cognitivos	.769
Adquisición de conocimiento	.870
Mejora la convivencia y la relación con los demás	.824
Habilidades instrumentales	*
Hora perdida: Metodología	1
Reproductora	.824
Individuo inmovible	.769
Casa	.640
Inaplicable	*
Resta tiempo a otros temas o asignaturas	*
Gusto	1
Metodología	.727
Aburrida	.727
Conocimiento previo	.609
Inutilidad	1
Casa	.609
Metodología (Laissez-Faire)	1
Facilidad	1
Aprendizaje	1
Temas interesantes	1
Metodología participativa	1
Obligatoria u optativa	1
Casa	1
Polémica	1
Baja utilidad	1
Conocimiento previo	*
Irrelevancia	*
Incremento interés	*
Evitación	*
Aprendizaje	.727
Facilidad	*
Nadie la cogería	1
Metodología	.767
Evaluación	1
Temas (Jurídico)	1
Derechos	1
Deberes	1
Constitución	1
Declaraciones	*
Leyes	.609
Ciudadano	1
Temas (Político)	.769

Valores políticos	*
Estructura política	1
Cascos azules	*
Movimientos sociales	*
Organización países	*
Temas (Economía)	1
Globalización	1
Desequilibrio	*
Temas (Historia)	1
Evolución de la sociedad española	*
Muro de Berlín	*
Historia de la mujer	1
Genocidio	1
Personajes relevantes	1
Temas (Interpersonal)	*
Discriminación	1
Bandas	1
Acoso escolar	1
Violencia de género	1
Tolerancia	.727
Relaciones familiares	*
Reglas de urbanidad	.769
Vida adolescente	*
Vínculo afectivo	1
Hora de llegada	*
Temas (Ética)	.769
Valores	.609
Medio ambiente	1
Buen ciudadano	1
Temas (Cultural)	1
Publicidad	1
Diversidad cultural	1
Inmigración	*
Religión	1
Temas (Salud)	1
Aborto	1
Eutanasia	1
Ingesta de sustancias	*
Seguridad vial	*
Se imparte en otros países	.913
No sé en cuáles	1
Unión Europea	.824
Francia	1
Inglaterra	*
Alemania	1
Italia	*
Suecia	1
Noruega	1
EE.UU.	*
Sudamérica	*
Asia	*
Desarrollados	*
Ámbito: Casa o Escuela	.833
Pérdida de tiempo	1
Conocimiento previo	1
Metodología	1
No implicación	*
Familia educa	1
Resta tiempo a otras áreas curriculares	.769
Conocimiento otras áreas	*
Aprendizaje	.571
Compensatoria	1
Padres no educan	1
Padres sin formación	1
Escuela educa	*
Formación más rigurosa	*

Importante en la formación	*
Educar es una función compartida	.852
Optativa	*
Interesante	*
Modificar la conducta	1
Perfil docente	
Personal	
Valores	.852
Respeto	.609
Comprensivo	1
No prejuicios	*
Agradable	1
Escuche	.640
Paciente	1
Ayude	*
Flexible	*
Pacífico	*
Docente	
No adoctrine	.852
Clima de aula	.609
Objetivo	.649
Experiencia práctica	.455
Transmita buenas ideas	.769
Formación académica nacional	1
Favorezca el aprendizaje	.640
Metodología participativa	.609
Conocimiento teórico	.769
Psicología	1
Formación académica innecesaria	.640
Habilidades docentes	1
Informada y documentada	1
Interés	*
Adecuada formación previa	1
Formación académica específica	.561
Ética	
Ayuda	.769
Buen ciudadano	.640
Proactivo	*

---