



EL TRACTAMENT DEL DRET I DE LA JUSTÍCIA EN EL CURRÍCULUM DE CIÈNCIES SOCIALS PER A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

Informe final
per a la Fundació Jaume Bofill

Montserrat CASAS,
Montserrat OLLER,
Joan PAGÈS, coordinador
Carme VALLS

Unitat departamental de Didàctica de les Ciències Socials
Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona

Juny 2004

ÍNDEX

Introducció	4
1ª part. Fonamentació teòrica i metodològica	6
1. ¿Per què una recerca sobre el tractament del dret i de la justícia en el currículum de Ciències Socials de l'ensenyament secundari obligatori? Objectius, supòsits i continguts de la recerca	6
2. On ubicar aquesta recerca? La investigació en didàctica de les ciències socials i els coneixements dels adolescents sobre el dret, la justícia i la llei. Una recerca sobre les representacions socials	12
3. Què s'ha investigat sobre l'ensenyament i l'aprenentatge del dret, de la justícia i de la llei? Què sabem?	19
4. El qüestionari i la mostra.	36
 2ª part: Les representacions del dret, de la justícia i de la llei d'un grup d'adolescents de 4t d'ESO	
 I. Coneixements sobre el dret, la llei i la justícia: Què saps?	56
PREGUNTA 1	57
PREGUNTA 2	71
PREGUNTA 3	126
PREGUNTA 4	129
PREGUNTA 5	131
PREGUNTA 6	132

PREGUNTA 7	133
PREGUNTA 8	135
II. Què penses, què creus, què opines?	138
PREGUNTA 9	138
PREGUNTA 10	140
PREGUNTA 11	142
PREGUNTA 12	150
III. Estudi de casos	159
PREGUNTA 13	159
PREGUNTA 14	171
IV. Per acabar. Què més opines? Què més saps?	209
PREGUNTA 15	209
PREGUNTA 16	221
PREGUNTA 17	233
PREGUNTA 18	241
PREGUNTA 19	253
PREGUNTA 20	260
Conclusions i suggeriments	266
Bibliografia	270

Introducció

El present informe és el resultat del treball d'un grup de recerca de la unitat departamental de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona integrat per les professores Montserrat Casas, Montserrat Oller, Carme Valls i el professor Joan Pagès que ha actuat de coordinador.

Aquest informe inclou l'anàlisi i la interpretació de les representacions sobre el dret, la justícia i la llei d'un grup d'adolescents de 4t d'ESO de 8 centres públics catalans. Durant els mesos de gener a maig de l'any 2003 es van passar els qüestionaris i durant juny, juliol, i el primer trimestre del curs 2003-2004 es van buidar i interpretar les dades obtingudes. L'informe final es va redactar a finals de 2003 i durant els primers mesos de l'any 2004.

A banda dels resultats del qüestionari, l'informe inclou una fonamentació teòrica i metodològica de la recerca. En aquesta fonamentació justifiquem el valor d'una recerca educativa sobre aquesta temàtica i presentem els seus objectius, els seus supòsits i els seus continguts. Ubiquem la recerca dins de la recerca en l'àmbit de la didàctica de les ciències socials i dins del marc teòric i conceptual de les "representacions socials". També presentem un estat de la qüestió sobre algunes recerques educatives centrades en l'ensenyament i en l'aprenentatge del dret, la justícia i la llei en nens i adolescents (a França, els Estats Units, Catalunya i Espanya, i a nivell internacional). Finalment justifiquem la metodologia emprada, el qüestionari, i presentem, les característiques de la població amb la qual hem treballat (centres i alumnes).

L'anàlisi de les representacions segueix les pautes del qüestionari. Les 20 preguntes estan organitzades en quatre blocs. Cada bloc està presidit per una breu introducció exposant el sentit de les preguntes. Aquest aspecte es concreta més a l'inici de cada pregunta. Cada pregunta acaba amb unes consideracions finals.

Al final s'apunten unes breus conclusions i uns suggeriments per continuar la recerca. I s'inclou la bibliografia utilitzada.

Durant sis mesos l'equip va comptar amb el suport d'una alumna del nostre doctorat, la Sra. Marta Rodríguez, que inicialment tenia previst realitzar una recerca paral·lela sobre la mateixa temàtica. Per problemes de salut va haver de deixar el treball per la qual cosa es va haver de contractar una altra persona a temps parcial a fi de col·laborar amb el buidatge dels qüestionaris i, en especial, amb la representació gràfica dels seus resultats.

1ª part. Fonamentació teòrica i metodològica

1. ¿Per què una recerca sobre el tractament del dret i de la justícia en el currículum de Ciències Socials de l'ensenyament secundari obligatori?, ¿per què una recerca sobre les representacions, els coneixements i les opinions dels adolescents? Objectius, supòsits i continguts de la recerca.

En els darrers temps estem assistint a pràcticament arreu del món a una preocupació creixent per l'educació ciutadana, per l'educació democràtica i política dels adolescents i dels joves i, més en concret, per l'educació jurídica.

Les causes d'aquest preocupació són de diferent naturalesa. Unes tenen relació amb l'augment de la violència en els centres escolars, en especial en l'ensenyament secundari. D'altres amb l'augment de la delinqüència juvenil i, en general, de la violència com a via per resoldre problemes socials (el brutal increment de la violència contra les dones és un dels exemples que, dissortadament, millor il·lustra aquesta situació).

Notícies com les aparegudes, per exemple, als diaris dels primers dies de l'any 2004 –“Més de 4.000 persones van morir a les carreteres l'any passat » o « La violència domèstica causa la primera víctima de l'any”, a *El Periódico de Catalunya*, o “Un hombre mata en Mallorca a su ex pareja y dispara también a dos de sus hijos”, a *El País*, el 3 de gener – justifiquen la necessitat de considerar la incorporació al currículum escolar de coneixements que puguin permetre formar als nens i als adolescents per fer front a aquesta mena de situacions. Indiquen la conveniència de replantejar-se l'enfocament dels continguts i de la formació en ciències socials des d'una perspectiva més vinculada als problemes socials i als problemes de la vida com els de les

notícies precedents - l'increment de la violència contra les dones i l'augment de la sinistralitat. Ambdós problemes, i altres de tan importants com aquests, podrien tenir en la formació jurídica, en l' ensenyament del dret, alguna resposta com ja es fa en altres països del nostre entorn.

Aquesta situació va acompanyada de l'augment de la influència dels mitjans de comunicació de masses en les joves amb programes "escombraria", que tenen en els adolescents i en els joves al seu públic favorit i on sovint també es practiquen determinades formes de violència.

Però també es deu probablement a l'ús de la violència com el principal recurs en la resolució de conflictes internacionals com és el cas recent de la guerra d'Iraq i la justificació donada per alguns dirigents polítics occidentals per envair i ocupar militarment aquest país.

Per altra banda, en els darrers anys, la justícia ha estat presents a la premsa a causa tant dels problemes estructurals que pateix el sistema judicial espanyol com de la seva utilització partidista: "Los usuarios suspenden a la justicia y culpan al Gobierno de los retrasos" es podia llegir, per exemple, en les pàgines del diari *El País*, de l'11 de setembre de 2003.

Per totes aquestes circumstàncies, i per altres problemes socials i polítics no menys importants, la distància entre els joves i la vida política democràtica és cada vegada més gran. Per una banda, els coneixements sobre el funcionament i l'organització del sistema polític democràtic sembla que són escassos tant aquí com en altres països democràtics. Per l'altra, els nivells de participació dels joves en la vida política i institucionals dels seus països són baixos així com també ho és la defensa de la democràcia no només com a organització de la vida política sinó també com a forma de convivència social.

La preocupació per aquesta actitud dels joves ha esdevingut un dels camps de la reflexió dels polítics i dels educadors en pràcticament tot el món i està provocant interessants debats sobre les mesures a prendre i, en particular, sobre els continguts de l'ensenyament en la Societat de la Informació i de la

Comunicació. I també està generant un increment de recerques educatives sobre les representacions del món en els nens i en els joves i sobre la construcció de les seves consciències –política, ciutadana, jurídica. etc.- , de les seves identitats i de les seves competències socials. La investigació sobre les representacions, els coneixements i les opinions del dret, la justícia i la llei dels nens i dels adolescents s'insereix en aquest camp de preocupacions. La recerca internacional sobre educació cívica realitzada per *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* des de 1994 a pràcticament l'actualitat n'és el millor exemple.

1.1. Objectius i supòsits de la recerca “el tractament del dret i de la justícia en el currículum de ciències socials per a l'educació secundària”.

Els objectius de la nostra recerca són:

- a) Esbrinar les representacions sobre determinats aspectes del dret i de la justícia d'un grup de nois i les noies de 4t d'ESO (+/- 16 anys) de Instituts d'Ensenyament Secundari catalans;
- b) Comparar aquestes representacions amb les representacions de joves d'altres països del nostre entorn a partir dels resultats d'altres investigacions o estudis semblats; i
- c) Suggerir idees pel tractament del dret i de la justícia en el currículum de l'ensenyament obligatori.¹

El nostre treball s'insereix en les noves conceptualitzacions del currículum de ciències socials, en especial del currículum centrat en problemes socials rellevants, i del currículum d'educació cívica i d'educació ciutadana i en una línia de recerca centrada en la indagació de les representacions socials. Utilitza com a instrument per l'obtenció d'informació el qüestionari amb una

¹ Simultàniament, el professor Joan Pagès ha realitzat una recerca sobre el tractament dels continguts relacionats amb el dret, la justícia i la llei en curricula d'altres països i una recerca sobre la presència d'aquests continguts en propostes curriculars espanyoles del passat així com en llibres de text espanyols i francesos.

combinació de preguntes tancades i obertes i interpreta les dades obtingudes utilitzant mètodes quantitativs i qualitativs alhora.

El nostre estudi parteix dels següents supòsits:

- 1) els adolescents catalans tenen representacions sobre el dret, la justícia i la llei,
- 2) les representacions dels adolescents són una conseqüència del fet de viure en societat més que dels ensenyaments rebuts a l'escola,
- 3) determinades conceptualitzacions i opinions dels adolescents tenen el seu origen en les seves pròpies vivències escolars, familiars i socials,
- 4) aquestes representacions permeten als adolescents interpretar i valorar situacions, problemes i conflictes relacionats amb el dret, la justícia i la llei, i
- 5) algunes representacions estan basades en estereotips.

1.2. Els continguts de la recerca

La nostra recerca ha pretès esbrinar els coneixements i les representacions dels adolescents sobre el dret, la justícia i la llei a partir de situacions quotidianes, de problemes jurídics propers a la ciutadania, de coneixements sobre l'organització del sistema judicial espanyol, de lleis de gran transcendència i repercussió social, etc. Òbviament, al costat dels coneixements sobre els continguts hem demanat també opinions i valoracions sobre alguns d'aquests continguts. Aquests continguts es desenvolupen a través de 20 preguntes (veure qüestionari) ordenades en quatre blocs: I) Coneixements sobre el dret, la llei i la justícia: què saps?, II) Què penses, què creus, què opines?, III) Estudi de casos, i IV) Què més opines, què més saps?

Els continguts sobre els quals s'ha basat la nostra recerca formen part dels continguts dels programes d'educació cívica o d'educació ciutadana a la immensa majoria de països del nostre entorn. En alguns, com els USA per exemple, existeixen propostes curriculars concretes de continguts relacionats

amb la llei i el dret. L'habitual, però, és que s'incloguin en els programes d'educació cívica i ciutadana o, en alguns casos, en els programes d'educació ètica i/o de filosofia, en especial quan les situacions que es plantegen es refereixen a aspectes més morals i ètics.

Els conceptes vertebradors d'aquesta recerca són: dret, justícia i llei. La llei i la justícia són, segons Audigier i Lagelée (1996) les dues nocions clau de l'ordre jurídic. Plategen les seves relacions de la següent manera:

“Loi et justice sont les objets les plus visibles du système juridique. En effet, le droit s'incarne au travers du législateur (la loi) et des juges (la justice). De surcroît, ce sont deux concepts irréductibles l'un à l'autre: le juge rend des décisions en se conformant aux dispositions de la loi mais c'est la loi qui précise le rôle et les missions du juge qui doit respecter les règles de la procédure. Mais ce n'est pas le juge qui fait la loi au nom du principe de la séparation des pouvoirs.” (p. 74).

En aquest recerca entenem per:

- **dret**, el conjunt de lleis i normes que regulen les relacions entre les persones en una societat. El dret preveu uns mecanismes i unes institucions per assegurar la seva observança i el seu correcte compliment en la societat;
- **justícia**, la conformitat amb el dret ja sigui com a principi moral, com a valor, com a virtut o com a institució. En ocasions es tracta com un valor, en altres com un poder i una organització per fer respectar el dret, i
- **lleï**, la regla o el conjunt de regles o normes emanades del poder legislatiu, poder que elabora, debat i aprova les lleis per reglamentar els diferents àmbits de la convivència en els membres d'una societat. La llei és l'expressió de la voluntat general.²

² Hem utilitzat per definir –encara que de manera una mica esquemàtica- aquests conceptes els treballs següents:

-*Diccionario de Derecho*. Biblioteca de consulta Larousse. Barcelona. SPES/RBA

-ROCHE, G. (ccord.) (2002): *L'éducation civique aujourd'hui: dictionnaire encyclopédique*. Issy-les-Moulineaux. ESF éditeur

Els continguts del dret, la justícia i la llei sobre els quals s'han esbrinat les representacions d'una mostra d'adolescents catalans són els següents (veure enquesta informe de progrès 2003):

I) Coneixements sobre el dret, la llei i la justícia: què saps?

Preguntes	Contingut
1	legal, legalitat, llei
2	no és just, sentiment d'injustícia, justícia
3	drets humans, agressió violenta
4	majoria d'edat
5	acomiadament
6	Llei de Menors
7	jutge
8	justícia, dret, llei

II) Què penses, què creus, què opines ?

Preguntes	Contingut
9	fer justícia
10	resolució d'un problema : què fer davant d'un acomiadament ?
11	resolució d'un problema: què fer davant d'una demanda laboral motivada per creences religioses personals?
12	valoració de situacions derivades de maltractaments

III) Estudi de casos

Preguntes	Contingut
13	imprudència, càstig, presó, sanció, llei per menors,
14	fer justícia, assassinat, "dent per dent, ull per ull", "lleï del carrer", violència gratuïta, "fer justícia pel seu compte"

IV) Què més opines? Què més saps ?

Preguntes	Contingut
15	institucions que informen sobre la justícia i el dret
16	coneixements que s'haurien d'ensenyar sobre el dret, la justícia i la llei
17	què es fa en un judici? qui intervé?

18	coneixement de persones que hagin tingut tractes amb la justícia
19	coneixement d'algun judici important
20	coneixement de jutges o advocats famosos

2. On ubicar aquesta recerca? La investigació en didàctica de les ciències socials i els coneixements dels adolescents sobre el dret, la justícia i la llei. Una recerca sobre les representacions socials

2.1. On ubicar aquest estudi?

No ha estat fàcil ubicar teòricament i metodològica el nostre estudi en la recerca educativa i, en particular, en la recerca en Didàctica de les Ciències Socials. Després de considerar la situació general de la recerca, hem optat per ubicar-la en tres línies: en primer lloc, la investigació sobre les representacions socials; en segon lloc, la investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de continguts relatius al dret, la justícia i la llei i, finalment, la investigació sobre els continguts tant dels curricula com dels llibres de text³.

En les diferents classificacions de la investigació en Didàctica de les Ciències Socials realitzades a Espanya no es dedica gairebé cap espai a la investigació sobre les representacions socials o, si se l'hi dedica, és un espai secundari, marginal o que queda amagat sota altres denominacions. No hi ha en les classificacions consultades (per exemple, Prats, 1997 i 2002; Pagès, 1997; Travé, 1998, o Cuesta, 2001) pràcticament cap referència a investigacions de les representacions sobre el dret, la justícia i la llei o, més genèricament, de les representacions cíviques o polítiques dels estudiants. En la classificació realitzada per Pagès (1997: 220), per exemple, el camp de la investigació de les representacions socials de l'alumnat es redueix pràcticament a la següent consideració: és "una de las aplicaciones hasta el momento más fructífera de las nuevas ideas psicológicas a la didáctica de las ciencias sociales". En l'exemplificació de les representacions socials, les investigacions que més s'apropaven a la temàtica que ens ocupa eren les "investigaciones sobre conceptos o hechos sociales concretos" (p. 221). I no es feia cap referència concreta a la recerca

en educació cívica, educació ciutadana o educació jurídica. I el mateix succeeix en les classificacions i les anàlisis fetes per la resta d'autors citats.

El mateix succeeix en les investigacions realitzades a Amèrica Llatina com es pot comprovar, per exemple, en la revisió coordinada per Waldegg (1995) de les investigacions educatives realitzades a Mèxic en l'àmbit de les Ciències Històrico-socials. Es cita com una línia d'investigació emergent en els darrers anys de la dècada dels vuitanta i principis dels noranta "el estudio de las ideas y explicaciones que elaboran los niños y los adolescentes respecto al mundo social" (p. 199) i la seva organització, la política, etc... però des d'una concepció més deutora de les teories de Piaget que de les representacions socials.

Aquesta situació és una mica diferent de la que es dona al món francòfon i a l'anglosaxó. Una part important de la investigació educativa i, en concret, la investigació en didàctica de la geografia, de la història i de les ciències socials realitzada a França i a altres països de parla francesa s'ha centrat en les representacions socials influïda, sens dubte, per la psicologia social francesa i per Moscovici. Així es pot comprovar en recents revisions de la investigació didàctica realitzada en aquest país. Gérin-Grataloup i Tutiaux-Guillon (2002) , per exemple, classifiquen la investigació en didàctica de la geografia i de la història en set temàtiques una de les quals, la cinquena, està dedicada a les representacions socials. Laville (2002), per la seva part, en la revisió sobre la recerca en didàctica de la història assenyala la importància que té conèixer les representacions de l'alumnat –"De la connaissance des représentations des élèves, on espère tirer des indications pour les conduire aux compréhensions voulues" (p. 73). Tutiaux-Guillon (2002) a l'analitzar els conceptes i els models utilitzats en la recerca, els pocs conceptes i models propis i els utilitzats o "llogats" a altres disciplines, afirma en relació amb les representacions socials:

"À la psychologie sociale on doit le concept de "représentations sociales" (Moscovici, 1976, Jodelet, 1989), abordé précocement par nos didactiques (Audigier, Marbeau, 1987, Moniot, 1993) et fondateur de nombreuses recherches (...) . Ce concept a été utilisé tantôt pour explorer les représentations des disciplines, tantôt pour analyser les résultats (présupposés) de l'apprentissage. Il a permis d'interroger autrement les connaissances des élèves, en introduisant l'idée d'une cohésion des savoirs, des attitudes, des expériences, des valeurs, des opinions, par exemple pour analyser les

³ Aquesta darrera part l'està treballat el professor Joan Pagès i no s'inclou en aquest informe final.

transferts d'un objet historique à un autre (Lautier, 1997; Tutiaux-Guillon, 1998b)." (p. 85).

Una de les principals evidències de la importància que ha tingut i té la recerca en didàctica realitzada a partir dels supòsits de les representacions socials la trobem en els treballs i estudis presentats en els diversos *Rencontres Nationales sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences Économiques et Sociales* organitzats per l'*Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) en les dècades dels 80 i dels 90.

A més de les investigacions en didàctica de la geografia i de la història, existeix a França i en els països de parla francesa una important investigació centrada en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'educació cívica i ciutadana i dins d'ella o molt relacionada amb ella, en l'educació jurídica. Aquesta investigació està representada, des de l'ensenyament, per, entre altres, Audigier (1996 o 1999), i Robert (1999), i des d'una perspectiva més jurídica, per Douard i Fiche (2001). Als treballs d'aquests autors i a altres recerques ens hi referirem més endavant en aquest mateix capítol. En bona part d'elles, la investigació de les representacions socials hi té un paper molt important.

En la investigació anglosaxona, en canvi, el model teòric de les representacions socials és menys utilitzat. Existeix, però, una important recerca sobre els coneixements i les concepcions dels estudiants i sobre l'ensenyament i l'aprenentatge del dret, la justícia i la llei (de fet, als Estats Units existeix un àmbit específic anomenat LRE, *Law-Related Education*, que té per objectiu l'ensenyament de la llei). En les revisions de la recerca educativa hem considerat, en primer lloc, la recerca en Didàctica de les Ciències Socials. El treball més important és, avui per avui, el Handbook editat l'any 1992 per Shaver. El capítol 35 d'aquesta obra està dedicat a l'anàlisi i la valoració de les investigacions en l'ensenyament del govern, del civisme i de la llei realitzades als Estats Units durant la dècada dels anys 80. Els seus autors, Patrick i Hoge, organitzen la seva anàlisi en tres àmbits: el curricular, les continguts dels llibres de text i l'aprenentatge de coneixements, actituds, valors i habilitats cíviques. Del conjunt de les 81 investigacions analitzades, només 7 tracten explícitament de la llei i pràcticament totes s'ubiquen en el primer àmbit. En les seves conclusions assenyalen:

"There is a great need for more and better research to assist practitioners –teachers, curriculum developers, and textbooks authors. New studies are needed to substantiate or repudiate claims about the effectiveness of law-related education programs. (...) Curriculum patterns and trends in elementary and secondary schools indicate that government, civics, and law will continue to be mainstay of formal education in the

social studies. The teaching and learning of these interrelated subjects –keystones in schools programs to educate students for effective citizenship in our constitutional democracy- can be enhanced by more and better research designed to provide dependable findings and recommendations to practitioners". (Patrick i Hoge, 1992, p. 434).

En *Handbooks* més recents dedicats a la investigació educativa en general com l'editat per Richardson (2001), les investigacions en aquest camp s'ubiquen entre les investigacions en ciències socials (Seixas, 2001) o en les investigacions sobre el desenvolupament moral i prosocial (Solomon, Watson i Battistich, 2001). Seixas les inclou, sense donar explicacions, dins del camp de l'"education of citizenship", mentre que Solomon, Watson i Battistich les consideren com una part dels "aspects of students' moral development, including their notions of justice" (p. 566). I exemplifiquen la seva afirmació analitzant el currículum per a l'escola mitjana del Center of Civic Education and the Constitutional Rights Foundation.

És freqüent que la investigació educativa anglosaxona (incloem les recerques realitzades a Canadà i a Austràlia i, en menor mesura, a Gran Bretanya on l'educació cívica i ciutadana forma part del currículum educatiu des de fa molt poc) consideri les recerques en aquest camp des de la perspectiva dels estudis socials o de l'educació cívica i ciutadana com es pot comprovar en les recerques publicades en dues de les més prestigioses revistes de didàctica de les ciències socials dels Estats Units – *Theory and Research in Social Education* i *The International Journal of Social Education*-. Un exemple d'aquesta situació es la revisió realitzada per Sears (1994) de la recerca en el Canadà anglès dels estudis socials com a ciutadania. De tota manera, associacions professionals com ara l'ABA (*American Bar Association*) promouen l'ensenyament de la llei i fomenten la recerca educativa en aquest camp. Un exemple de la seva importància el trobem en l'informe sobre investigacions dedicades a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llei elaborat pel *Social Science Education Consortium* (2001).

Finalment, el nostre estudi té relació tant per la seva temàtica com per les seves característiques metodològiques amb dues de les investigacions internacionals més prestigioses en el camp de les ciències socials realitzades en els darrers anys: la investigació internacional sobre l'educació cívica realitzada, entre 1994 i 2004, per *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (per exemple, Torney-Purta, Schwille i Amadeo, eds., 1999 o Torney-Purta i Amadeo, 2004) i la investigació europea *Youth and History* (Angvik i von Borries, 1997).

Ambdues indaguen els coneixements dels adolescents en educació cívica i en història i la seva utilització per ubicar-se en el món i participar democràticament en la seva construcció. Sobre la primera en tomarem a parlar més endavant.

2.2. Una investigació sobre les representacions socials dels adolescents

En la nostra investigació partíem del supòsit que els adolescents no havien estudiat de manera sistemàtica continguts relacionats amb el dret, la justícia i la llei en l'escolaritat obligatòria (primària i secundària), encara que alguns ho podien haver fet si en el seu centre i entre el seu professorat s'hagués interpretat d'una determinada manera el currículum de ciències socials o s'haguessin impulsat determinats aspectes de la transversalitat. Per això, vam considerar *a priori* que els coneixements dels adolescents podien considerar-se representacions socials i que la seva construcció era el resultat del seu desenvolupament individual en el que el pes del context social era més determinant que el pes dels coneixements escolars.

El concepte de representació que utilitzem en aquest estudi procedeix dels treballs realitzats des de la psicologia social per Moscovici (1961) i Jodelet (1989). És un concepte que ha tingut un fort impacte en la recerca educativa, en especial a França com ja hem assenyalat a l'apartat anterior. En la recerca educativa, és un concepte que sovint acompanya al d'idees o coneixements previs, més proper a la psicologia del desenvolupament i de l'educació i als treballs de Piaget o Vygotsky, i a la cognició social com ha assenyalat Garcia (2003) en la seva revisió de les perspectives científiques aplicades a les idees dels alumnes sobre el medi urbà. Per Garcia, tant les obres de Piaget i Vygotski com les de Moscovici i Jodelet constitueixen importants referents per la recerca sobre els coneixements de l'alumnat. Així, creu que "las representaciones sociales pueden considerarse una dimensión importante que hay que tener en cuenta en relación con el conocimiento de los alumnos, sobre todo para entender determinadas concepciones estrechamente relacionadas con lo social. En todo caso, esta perspectiva puede ser integrada en la –más amplia– perspectiva de las concepciones en general. La peculiaridad se hallaría (...) en

que las representaciones sociales se refieren a cuestiones presentes en el sistema social y, sobre todo, a cuestiones que son compartidas por grupos sociales más o menos amplios y que son favorecidas y consolidadas a través de la comunicación social, especialmente a través de los actuales medios de comunicación de masas. Todo lo cual resulta de gran interés para la enseñanza de contenidos sociales" (Garcia, 2003: 55).

Per la seva part, les aportacions de Piagte i Vigotski constitueixen, segons aquest autor "aportaciones fundamentales para entender las concepciones de las personas, tanto desde la lógica del desarrollo individual como del desarrollo social, dos aspectos que, aunque a veces se hayan presentado como contrapuestos (y atribuidos respectivamente a uno y otro autor) en absoluto pueden considerarse contradictorios. Por el contrario, habría que verlos como dos perspectivas complementarias que nos ayudan a entender de forma más compleja la génesis y el desarrollo del conocimiento" (p. 34).

Les representacions socials són enteses com un conjunt d'informacions, d'opinions i de valors que constitueixen un "pre-saber" més o menys ben estructurat que aporta explicacions, més o menys elaborades, sobre una situació, un fet del present o del passat, un problema, un conflicte, un tema, etc... Actualment esbrinar les representacions socials, establir un "estat de la situació", interrogar-se sobre els seus orígens i la seva gènesi, és imprescindible per l'ensenyament ja que es considera que aprendre consisteix en modificar aquestes representacions.

Les principals característiques de les representacions socials per la recerca en didàctica de les Ciències Socials les podem trobar en les paraules d'investigadores i investigadors que les han utilitzat com, per exemple, Percheron (1974), Audigier (1991) o Lautier (2001).

Percheron (1974) va situar la seva pionera recerca sobre els coneixements polítics dels nens en el camp de les representacions socials. Per aquesta autora, les representacions:

- varien d'una persona a l'altra, d'un grup a l'altre, d'una generació a una altra;
- es construeixen a partir de les experiències viscudes i reflexen les condicions socials, econòmiques i polítiques que les contextualitzen;
- en el procés de socialització de les persones es creen representacions automàtiques que permeten respostes ràpides i estereotipades;
- també es construeixen representacions en funció de les aspiracions i de les experiències de les persones.

Per la seva banda, Audigier (1991), amb una dilatada experiència en la investigació dels coneixements geogràfics, històrics i cívics de nens i adolescents francesos, que inclou un important treball sobre els coneixements jurídics dels adolescents, creu que

- en tota representació hi ha una barreja de coneixements i d'opinions;
- les opinions no són dolentes ni falses, són una barreja de coneixements i de judicis que depenen de la manera com cadascú es situa en la societat;
- és important sometre-les al dubte i a la crítica i ajudar a l'alumnat a descentrar la seva mirada i el seu punt de vista. L'anàlisi de les representacions permet, segons aquest autor, situar *"le discours de l'opinion par rapport à celui de la connaissance, tout en reconnaissant qu'en matière de droit de l'homme et de civisme, comme de toute science sociale, la frontière entre les deux est quasiment inextricable"* (p. 47).

Finalment, Lautier (2001), que ha investigat les representacions de la història d'alumnes i professors, caracteritza, seguint a Jodelet, les representacions socials de la següent manera:

- són sempre una representació d'alguna cosa (l'objecte) i d'algú (el subjecte). Les característiques de l'objecte i del subjecte tindran incidències sobre el que és la representació;
- en relació amb l'objecte, la representació és una "simbolització" i una "interpretació" que li confereix significats. Aquests significats resulten

d'una activitat que fa de la representació una "construcció" i una "expressió" del subjecte;

- és presenta com una "modelització" de l'objecte directament llegible a través de suports lingüístics, comportamentals o materials. Una representació és una forma de coneixement;
- és un saber qualificat de "pràctic" en relació amb l'experiència a partir de la qual es produeix, de les condicions en les quals és i sobretot del fet que serveix per actuar en el món.

La majoria d'aquestes característiques van aparèixer en l'anàlisi de les respostes sobre el dret, la justícia i la llei dels adolescents catalans.

3. Què sabem sobre les representacions del dret, la justícia i la llei en els adolescents?

Sembla que la recerca sobre els coneixements del dret i de la justícia tal com la coneixem actualment s'inicia durant els anys 60 i 70 del segle passat en dues línies: una centrada en la socialització jurídica realitzada fonamentalment els Estats Units i una altra sobre els coneixements i la consciència del dret realitzada a Europa.

Aquestes investigacions formaven part d'un conjunt de recerques sobre la socialització política de nens i adolescents i es caracteritzaven per seguir, en part, les directrius elaborades per Piaget (1932) sobre el desenvolupament cognitiu i moral, si bé en les investigacions sobre la socialització jurídica Tapp i Levine (1977) van elaborar un model de desenvolupament cognitiu a partir dels treballs de Kohlberg. Aquest model contemplava tres estadis: a) l'estadi preconvencional en el que el nen creu en la transcendència i la immortalitat de les lleis i de la regla i les obeeix per por a la sanció; b) l'estadi convencional en el que la llei encarna l'autoritat; les actituds corresponent a una conformitat social, al respecte a la llei i a l'ordre; i c) l'estadi postconvencional que correspon a una concepció molt més flexible de les relacions entre l'individu i la llei i en el que aquesta és percebuda com l'objecte d'un consens social i el seu respecte és guiat per uns principis de moral i justícia.

Un nombre important de recerques sobre el coneixement del dret es va centrar en les representacions, en les actituds i en els comportaments de les persones. Els descobriments més importants els va sintetitzar Kourilsky (1986) amb les següents paraules, *"Les recherches ont en effet montré chez la majorité des adultes un niveau de connaissance assez faible de la norme juridique et du rôle des institutions judiciaires notamment, niveau qui ne semblait pas accru notablement par des expériences de contact direct avec la règle de fond ou de procédure. (...)*

(...) les recherches faisaient constater des représentations largement stéréotypées de la loi ou de la norme juridique, conçue comme essentiellement impérative, prescriptive ou prohibitive, et de la justice vue d'abord comme la justice criminelle » (475).

Analitzem, a continuació, algunes de les principals recerques realitzades al món francòfon, als Estats Units, a Catalunya i Espanya i a nivell internacional.

a) La recerca sobre les representacions del dret, de la justícia i de la llei a França i altres països de parla francesa

Percheron (1974) va investigar, com ja hem assenyalat, l'univers polític de nens d'entre 10 i 14 anys de dues escoles de dos barris de París. La investigació es va realitzar des de la psicologia social i es va dirigir a indagar les seves representacions polítiques, però també les seves representacions de la llei. Per Percheron, i és una conclusió de la seva recerca, *"l'univers politique des enfants n'est ni amorphe, ni indifférencié, ni simplement calqué sur celui des adultes. Les enfants ont souvent dès 10-14 ans développé leurs propres déterminations, leurs propres attitudes et ce sont elles qui structurent leur représentation du monde » (241).* Ara bé, la construcció d'aquest univers no està exempta de dificultats com es desprèn, per exemple, de les representacions dels nens de la llei. Segons Percheron, *«La première chose qui étonne dans les associations enfantines au mot lois est le peu de place et la pauvreté des réponses reconnaissant la loi comme mesure législative. Une seule catégorie suffit à recenser toutes les images qui s'attachent à ce thème et elle ne représente que 8% de l'ensemble de réponses (...). La loi est en fait essentiellement perçue par les enfants comme la mesure d'ordre public qui régit les relations sociales (82% de l'ensemble des réponses), ce thème se développant de façon différente, selon que la loi évoque l'ordre, l'autorité ou la police, des règlements, l'obéissance et la soumission, la fonction permissive (ce qui est permis) ou prohibitive (c'est ce qui est défendu) de la loi". (p. 141-142).*

Per aquesta autora, la visió de la societat que emergeix d'aquestes imatges és la d'una societat organitzada entorn de reglaments i de manaments. Per un 30% dels nens les lleis "són ordres" i les associacions es fan amb paraules com obediència i sumissió. Per un altre 30% la llei "és l'autoritat" o, més directament i simple, "la policia". Només per un 10% de nens la llei és percebuda en el seu aspecte permissiu ("les lleis és el que és permès").

Kourilsky (1986), més de deu anys després, confirma l'anàlisi realitzada per Percheron de les representacions de la llei dels nens i dels adolescents francesos. Seguint el mètode emprat per Percheron d'associacions verbals, va investigar uns anys després els coneixements i les representacions del dret i de la justícia en nens (10/11 anys) i adolescents (15/16 anys). Explicitava l'objectiu de la seva recerca amb les següents paraules:

"(...) il ne s'agit pas seulement d'observer dans quelle mesure les connaissances ou les représentations sont plus ou moins exactes ou déformées par rapport à la réalité du juridique étatique, il s'agit aussi de voir, pour elle-même, la configuration de l'univers juridique personnel de l'enfant ou de l'adolescent. On connaît en effet le phénomène de la persistance au cours de l'existence d'un individu des représentations formées dans l'enfance, qui serviront de base, de trame aux représentations ultérieures.

Les domaines que nous avons tenté d'explorer sont, d'une part, ceux qui l'ont déjà été par les recherches américaines (loi, droit, figures d'autorité, justice) et, d'autre part, ceux que l'enfant peut connaître soit par information soit par expérience (propriété, contrat, protection sociale, autorité administrative, responsabilité, statut personnel) » (477).

A les conclusions destaca que, en general, les representacions dels alumnes de 10-11 i de 15-16 anys de la llei, el dret o la justícia són força pobres i estereotipades.

Posteriorment, l'any 1991, aquestes dues autores van publicar sengles treballs sobre la socialització jurídica dels joves francesos i polacs (Kourilsky: 1991) i sobre les representacions de la llei i de la justícia en els francesos de 16 a 21 anys (Percheron, 1991). Per Percheron (1991), aquestes representacions « (...) s'articulent autour de quatre pôles : confiance dans la justice/croyance à la positivité des lois ; confiance dans la justice/croyance à la transcendance des lois ; méfiance dans la justice/croyance à la transcendance des lois. Ces diverses attitudes ne renvoient pas à

des stades différents de développement logique mais s'expliquent par l'identité sociale et les conditions d'existence des jeunes ».

L'increment de la violència juvenil, els problemes que viuen els joves en les nostres societats (problemes laborals, d'habitatge, etc.), el "passotisme" i la desconfiança en la democràcia i els partits polítics, la massificació del sistema educatiu i els problemes disciplinars especialment a l'ensenyament secundari, etc. expliquen que aquest tipus de recerca segueixi interessant a França tant als juristes com als polítics i als educadors. Així, per exemple, per respondre a preguntes com ara ¿quina idea tenen de la justícia i del dret els joves?, ¿com comprenen les regles que organitzen la vida social i la justícia? o ¿com construeixen la seva relació amb el dret?, Duard i Fiche (2001) van dirigir els treballs d'un conjunt d'especialistes en dret destinats a trobar respostes a aquestes preguntes. Així, entre altres, Costa-Lascaux (2001) analitza les relacions dels joves amb el dret i la norma; Bordet (2001) planteja el problema del dret i de les lleis en els joves en situació d'exclusió i Ragi (2001) les relacions amb el dret dels joves procedents de la immigració. Per Costa-Lascaux, *"Quand on parle des représentations des jeunes, quand on fait référence à leurs discours, à leurs attentes, on s'aperçoit que ces dernières sont considérables. Les jeunes ne sont en général pas privés du sens du droit et de la justice, bien au contraire. Simplement, comme ils se vivent à l'extérieur d'un règle qui n'est pas la leur, qu'ils ne sont pas approprié ce droit, que, malgré tous nos efforts, nous avons de plus en plus de mal à rétablir une certaine confiance dans les institutions, se sont installées des situations pleines d'ambivalence et de contradictions"*. (p. 54). Sembla que les percepcions dels nens i dels adolescents sobre el dret i la justícia han començat a canviar. O almenys així es desprèn del treball de Costa-Lascaux.

L'interès, i la preocupació, dels polítics, i dels juristes, francesos, per les relacions dels joves amb el dret queda reflectida en l'important número de recerques realitzades per la *Mission de Recherche Droit&Justice* institució creada el 1994 a iniciativa del Ministeri de Justícia i del *Centre national de la recherche scientifique* (CNRS).

Per la seva banda, la recerca educativa s'ha vist incrementada amb les aportacions de diferents treballs com ara el d'Audigier i Lagelée (1996), Lagelée (1997) o Robert (1997) entre altres.

Audigier i Lagelée presenten alguns descobriments de la recerca educativa que, sens dubte, poden ser objecte de comparació amb la nostra recerca. Per exemple, quan

afirmen que *"le sentiment de l'injustice précède l'établissement de la justice; la difficulté de dire où est la justice n'a d'égale que la facilité à découvrir l'injustice dans les cas particuliers"*. (p. 77). O quan presenten les representacions i les imatges que els alumnes tenen i es fan de la justícia:

"- l'organisation de la justice: chez les élèves prévaut l'image première de la justice pénale avec une association forte, justice=punition. L'accusé est de surcroît assimilé au coupable. En revanche, les élèves ignorent la justice administrative;

- les acteurs du procès: le juge d'instruction et le procureur sont l'objet de confusion dans leur mission. L'évolution du rôle de juge mérite d'être abordée, le juge et l'Europe notamment;

- le fonctionnement de la justice selon quelques principes en accord, avec le respect de la valeur de la personne humaine.

Une autre donnée mérite d'être aussi prise en considération. Les enseignants sont confrontés à l'impact des images des médias sur les élèves. (...) Ainsi l'image du procès "à l'américaine" s'impose comme la plus fréquente." (p. 78)

El canvi en les representacions dels estudiants és el que fa proposar a Lagelée (1997) un model per a què l'alumnat de 3er. pugui construir el concepte llei des d'una perspectiva jurídica. És una de les conseqüències de la recerca realitzada amb Audigier (1996) segons la qual els joves francesos tendeixen a pensar que la llei és immutable. Per aquest autor: *"L'analyse des énoncés dans les travaux des élèves (exemple: "Pourquoi fait-on des lois? [fig. 6]) met en évidence une relative stabilité des opinions et idées que les élèves se font de la loi"* (p. 489). En la seva opinió, l'alumnat de 3er s'ubica en un estadi convencional –la llei encarna l'autoritat, les actituds corresponen a una conformitat social.

L'aprenentatge de la llei suposarà el canvi de les representacions i, en conseqüència, afavorirà *"l'insertion des jeunes en les mettant en situation de produire et de s'approprier des règles de la vie sociale et politique tout en exerçant leur esprit critique"* (489).

Per la seva banda Robert (1997), a l'analitzar les recerques sobre les representacions del dret en el món francòfon assenyala, en primer lloc, les aportacions pioneres de Piaget a *Le jugement moral chez l'enfant* (1932). La major part de recerques coincideixen en les aportacions de Piaget en relació amb el *"réalisme normatif"*: *"le devoir posé par la règle est perçu comme hétéronome, la règle doit être observée à la*

lettre plus que dans son esprit, la responsabilité est entendue dans un sens objectif, les actes étant estimés para rapport aux règles transgressées plus que par rapport aux intentions de leurs auteurs. Piaget associe ces trois éléments de représentation à la croyance des sujets en une justice immanente, ainsi qu'à la primauté donnée à la justice rétributive sur la justice distributive" (Robert: 1997, 499-500).

Robert compara aquestes aportacions amb les recerques de Percheron i Kourilsky: *"Des observations allant dans la même sens ont pu être faites à des époques plus récentes. Ainsi, C. Kourilsky écrit-elle en 1991: "Quel que soit le pays concerné [...], quelle que soit la technique d'enquête employée [...], la notion de loi évoque majoritairement une idée de norme impérative, procédant par interdiction, injonction ou prescription directe, relevant d'un modèle qui impose des obligations ou au mieux des devoirs cependant que les droits reconnus à l'individu sont rarement mentionnés"; tandis qu'A. Percheron, après avoir souligné qu'une vaste enquête sur "le droit à vingt ans" faisait apparaître une grande médiocrité des représentations, note que 39% des jeunes interrogés de plus de 16 ans croient à la transcendance et à l'immutabilité des lois; la croyance inverse en leur positivité étant d'ailleurs d'autant plus fréquente qu'augmente le capital culturel des jeunes". (Robert: 1997, 500).* Sembla, doncs, que segons la recerca les representacions dels adolescents francesos oscil·len entre unes posicions més tancades, més prescriptives, de la llei i unes altres més obertes, més democràtiques.

b) La recerca als USA i al Canadà

Entre els anys 1960 i 1980 es van realitzar als USA força recerques sobre la socialització política de nens, adolescents i adults si bé el número de recerques centrades en el dret va ser força baix com hem assenyalat anteriorment (Patric i Hope, 1992) . En l'actualitat, la recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge del dret, la justícia i la llei (la LRE en la conceptualització nord-americana) realitzada als Estats Units es centra bàsicament en tres àmbits (SSEC: 2001): a) l'anàlisi de l'impacte i de les conseqüències d'aquests ensenyaments en els estudiants, b) la valoració del procés d'implementació de propostes curriculars relacionades amb la LRE, i c) estudis de la LRE en contextos no escolars. A diferència d'Europa s'ha adreçat més a esbrinar l'impacte de l'ensenyament escolar que les representacions.

Segons l'informe del *Social Science Education Consortium* (2001), les principals característiques de la recerca sobre els efectes de l'ensenyament del dret, la justícia i la llei en els estudiants es poden agrupar en cinc aspectes:

- 1) la qualitat del conjunt d'investigacions varia considerablement. Algunes han aconseguit dissenys científics, amb grups experimentals i de control, amb uns resultat altament fiables. D'altres, en canvi, utilitzen dissenys quasi-experimentals amb més problemes per validar les dades obtingudes,
- 2) totes les investigacions demostren l'impacte positiu d'aquests ensenyaments en els coneixements, les actituds i les conductes dels estudiants,
- 3) la valoració d'aquests resultats contrasta amb els resultats de molts estudis nacionals d'educació cívica (per exemple les avaluacions de la NAEP) que retraten una situació molt fosca del coneixement cívic dels estudiants i de les creences dels nord-americans en els valors i les actituds democràtiques,
- 4) la majoria d'estudis i recerques no s'han publicat i, per tant, no són coneguts pels professors ni pels administradors, i
- 5) el número d'investigacions és encara escàs.

La coincidència més gran es produeix en el segon punt. Pràcticament hi ha acord en considerar els efectes positius de l'ensenyament de la LRE en l'alumnat que ha estudiat aquest tipus de contingut. Així, per exemple, ho assenyalava Turner (1984) al preguntar-se si l'ensenyament de la llei (la LRE) reduïa la delinqüència als USA. Utilitzant diversos informes d'avaluadors afirmava que si... si s'implementava correctament. I afegia que la LRE pot incrementar el coneixement de la llei, fomentar conductes positives, reduir l'ús de la violència en la resolució de problemes, millorar les actituds escolars, i fer augmentar la probabilitat de conductes respectuoses amb la llei.

I el mateix afirmava l'Informe elaborat el 1993 (i reimprès el 1999 i el 2003) per *The Juvenile Justice Steering Committee of the Law-related Education Youth for Justice Program* al presentar les característiques dels curricula de LRE: "*The evaluators, the Center for Action Research and the Social Science Education Consortium, determined that when properly implemented, these programs not only increased knowledge about law and the legal system, but improved attitudes toward authority and reduced delinquent behavior*" (1).

Bona part de les avaluacions, i de les recerques, s'han realitzat sobre els efectes dels programes de prevenció de la delinqüència juvenil. Els resultants parlen tant de l'eficàcia dels programes basats en l'aprenentatge cooperatiu i l'ensenyament interactiu com del canvi de les actituds dels joves cap a les conductes delictives i de

l'augment dels aprenentatges del coneixement de la llei i dels processos legals. (veure, per exemple, Caliber Associates, 2001).

Evidències més concretes de la influència positiva d'aquests ensenyaments es poden trobar en les recerques de Esfondari (1998), Santa Clara County Office of Education (1998), Johnson i Hunter (1987), Ferlund (1992), Center of Civic Education (2000), Vontz et al. (2000), Ford (1991), Johnson (1992), Brody (1994), Butler (1995), Wilson (1998), Soule (2000), King (1994), Neisler (1995), Tolo (1998), entre altres.

Esfondari (1998), per exemple, va avaluar la intervenció desenvolupada en dues classes –una de 5è i una altra de 6è, a més d'un grup d'alumnes de risc- d'una escola de Los Angeles amb majoria de població llatina, pel Center for Civic Education i per la Constitutional Rights Foundation. La investigació es va centrar en tres aspectes: a) el desenvolupament de la comprensió de l'autoritat, la justícia, la comunitat, la violència, el paper de la llei i de les institucions públiques en la resolució de conflictes, b) l'augment d'habilitats cognitives i socials, i c) el desenvolupament d'actituds més positives cap a la llei, l'autoritat, el comportament prosocial i l'autoritat. La comparació dels resultats obtinguts en aquest grup amb els obtinguts en grups de control permeten afirmar a Esfondari que ha augmentat el coneixement dels estudiants dels grups experimentals i que han canviat les seves actituds i els seus comportaments.

Cooks i Epstein (2000) van investigar les idees sobre la ciutadania d'un grup de 14 estudiants afroamericans d'escoles mitjanes de barris deprimits. Per aquests autors, els punts de vista dels adolescents no només reflectien el coneixement i les creences sobre la naturalesa cívica de la societat americana sinó també el deure dels adolescents de transformar-se i transformar les seves comunitats. En relació amb la pregunta, què és un bon ciutadà, 8 d'aquests 14 estudiants contesten que un bon ciutadà és el que obeeix la llei. Per aquests autors, *"Although the students in the study defined citizenship traditionally as obedience to the law and respect for others, they also conceptualized the term as personal or individual development and commitment to their neighborhoods and the larger African American community"* (15-16).

A conclusions semblants han arribat al Canadà diverses recerques (per exemple, Kuehn, et al. 1995). Kuehn et al. Hi van arribar després de realitzar un estudi nacional per determinar com eren informats els joves canadencs dels seus drets legals i de les seves responsabilitats i quin era el paper i la responsabilitat dels governs provincials en el desenvolupament de la LRE.

També s'han investigat les concepcions del professorat sobre l'ensenyament de la justícia. Makler (1994) es va entrevistar amb 18 professors per esbrinar com conceptualitzaven i ensenyaven la justícia. Va comprovar que aquestes concepcions giraven en torn de tres aspectes principals: la justícia com el bé i el mal, com a imparcialitat i com ideal. També va comprovar com la desgana del professorat a fer front al relativisme radical del seu alumnat en relació amb els problemes de la justícia, estava motivat per la inseguretat que provoca el desconeixement de la matèria.

c) La recerca a Catalunya, Espanya i altres països de parla castellana

A Catalunya no coneixem cap recerca sobre les representacions dels adolescents d'aspectes relacionats amb el dret i la justícia. La recerca de Marcet (1996) s'apropa a aquesta temàtica ja que té com objectiu esbrinar les normes socials predominants en els adolescents de 12 a 16 anys de Vilafranca del Penedès. Utilitzant tècniques *qualitatives* –els grups de discussió- i *quantitatives* –el qüestionari- la recerca traça el grau de civilitat dels adolescents de Vilafranca així com el paper de les diferents instàncies socialitzadores en la seva configuració.

A Espanya, Alvaro Page et al. (1981) van realitzar una de les primeres investigacions sobre la socialització política dels adolescents des de la instauració de la democràcia. Alguns dels plantejaments tant teòrics com metodològics d'aquesta investigació són semblants a la nostra. Alguns dels seus resultats es refereixen al sistema judicial espanyol i poden ser contrastats amb els resultats de la nostra recerca.

El punt de partida d'aquesta recerca va ser, igual que en el nostre cas, el fet que els coneixements, actituds i percepcions sòcio-polítics dels joves d'aquesta recerca -2000 alumnes de 5è, 8è i COU- no era el resultat d'haver rebut una instrucció específica a l'escola sinó de la influència d'altres agents de socialització com la família, el grup d'iguals i els mitjans de comunicació.

També, igual que en la nostra recerca, van utilitzar qüestionaris. A diferència, però, de la nostra, les preguntes eren tancades per la qual cosa es van trobar amb problemes del següent tipus:

"La dificultad de conceptualizar las variables afectivas y hacer que los instrumentos sean a la vez comprensibles, no sesguen las respuestas y proporcionen la información requerida" (36).

"La imposibilidad, por razones obvias de costo, de utilizar cuestionarios con preguntas abiertas y tests proyectivos que habrían podido proporcionar una información más rica y matizada" (37).

"En cuanto a la medición de las percepciones, al tener un componente cognoscitivo y otro afectivo o actitudinal, hay que decir que también presenta bastantes dificultades, sobre todo cuando se pretende medir ambos componentes al mismo tiempo, como lo intenta el cuestionario utilizado en este estudio. En realidad, en vez de medir el conocimiento se midió el desconocimiento de si una determinada institución desempeña las funciones por las que se pregunta. Para medir el segundo componente se preguntó el grado de acuerdo con relación a las funciones desempeñadas por las instituciones estudiadas por medio de una escala tipo Likert" (Alvaro Page et al. 37).

Un altre tipus de problema compartit entre aquesta recerca i la nostra es refereix a determinar els factors que influeixen en les actituds i les representacions socials. Afirmen els autors d'aquesta recerca: *"Ningún estudio ha logrado determinar la influencia relativa de los distintos agentes de socialización sobre las actitudes. (...) En ciertos aspectos el medio más fuerte de socialización parece ser el grupo de iguales, pero en otros es la familia. Y no hay que olvidar la influencia decisiva de los medios de comunicación social, en especial la televisión, donde los niños adquieren una buena parte de sus conocimientos políticos. Tampoco hay que dejar de lado los factores de motivación personal de la biografía concreta de cada individuo, según una serie de circunstancias que han marcado de algún modo su vida. Esto es importante en el terreno afectivo"* (100). En la nostra recerca tenim força evidències de la presència dels diferents agents socialitzadors però de la dificultat de determinar-ne la influència relativa de cadascun d'ells.

Finalment, aquesta recerca ens subministra informació sobre les percepcions que té l'alumnat d'aquests tres cursos del funcionament de la societat i, en particular, de les lleis i de la policia: *"las instituciones más conocidas por quinto y octavo son la Policía y las Leyes; el Gobierno democrático y las Leyes, por COU. La Policía y las Leyes representan de algún modo el orden de nuestra sociedad. Este valor para los niños de las edades correspondientes a quinto y octavo es más fácil de concretar que otros, como la justicia social, la libertad, etc."* (143).

Per aquestes autors, la raó d'aquest fet és possiblement l'experiència i la proximitat que l'alumnat ha tingut amb aquestes institucions: *"Aunque tanto la Policía como las Leyes son dos instituciones influyentes en el orden social y es éste el motivo, según nuestra opinión, por el que son las más conocidas por quinto y octavo, al ser un valor más fácil de concretar, del que se ha tenido una experiencia más próxima y duradera en estas edades, sin embargo, los alumnos de estos dos cursos no le atribuyen a las Leyes el mantenimiento y defensa del orden. En COU, en cambio, se piensa que, además de la Policía, también las Leyes influyen positivamente en el mantenimiento del orden, lo cual demuestra, una vez más, que la percepción de este curso está más evolucionada y es, por consiguiente, de una mayor madurez"* (157).

També com en la nostra recerca, però amb una altra valoració, la percepció sobre les lleis i la policia és diferent en funció de l'experiència de cada alumne: *"Que la percepción sobre las Leyes y la Policía está claramente diferenciada entre los que han tenido alguna experiencia significativa y los que no, era algo lógicamente esperado, dado el tipo de experiencia política predominante. Es evidente que en la detención o muerte de un familiar o amigo están implicadas estas dos instituciones"*. (192)

Aquesta recerca es relaciona amb treballs semblants desenvolupats a Europa com la recerca de Percheron o la primera recerca internacional d'educació cívica de l'IEA, de la qual utilitza els qüestionaris.

d) La recerca internacional

Sens dubte la recerca més important per conèixer les representacions dels adolescents sobre la democràcia, les seves institucions i el seu funcionament és la recerca realitzada per *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), en especial la realitzada a la segona fase (Tomey-Purta et al., 2001). Durant aquesta fase s'indaguen les habilitats i els coneixements cívics, els conceptes, les actituds i la participació d'uns 90.000 adolescents de 14 anys de 28 països⁴. Els resultats d'aquesta enquesta, duta a terme en la seva fase d'enquesta el

⁴ Els països participants en aquest estudi van ser: Austràlia, Bèlgica (sector de parla francesa), Bulgària, Xile, Colòmbia, Xipre, República Txeca, Dinamarca, Anglaterra, Estonia, Finlàndia, Alemanya, Grècia,

1999, es van completar l'any 2000 amb una altra enquesta a 50.000 estudiants de 17 anys de 16 països. Fonamentalment treballarem amb els resultats de l'enquesta de 1999, si be en ocasions ens referirem a totes dues (per exemple, Torney-Purta y Amadeo, 2004).

Aquesta enquesta és posterior a la fase en la qual la IEA analitza a través d'estudis de cas les programacions i la situació general de l'educació cívica als 28 països que van decidir participar en aquesta macroavaluació (Torney-Purta et al. (1999).

La investigació es fonamenta en un model, denominat *Octagon*, que és una visualització de les formes com la vida diària dels joves als seus domicilis, amb els iguals i a l'escola, serveixen com a un context "teixit" (*nested*) pel pensament i l'acció dels joves en el context social i polític: *"Learning about citizenship involves engagement in a community and development of an identity within that group"* (Torney-Purta et al., 2001: 20). Segons els autors de la recerca, aquestes *"communities of discourse and practice"* proporcionen la situació en la que els joves desenvolupen conceptes i formes de comportament cada vegada més complexes. Els marcs teòrics dels que parteix aquest model tenen la seva arrel en dues teories psicològiques contemporànies: el desenvolupament ecològic de Bronfenbrenner (1988) i la cognició situacional de Lave i Wenger (1991) i Wenger (1998).

"El discurso público y las prácticas de la sociedad tienen un impacto sobre el estudiante a través de los contactos con la familia (los padres, los hermanos y a veces otros miembros de la familia extendida), con la escuela (los maestros, los planes de estudio de la escuela y las oportunidades de participación), con el grupo de pares (dentro y fuera de la escuela) y con los vecinos (o quienes pertenecen a organizaciones juveniles fuera de la escuela).

Además de estas relaciones "cara a cara", también existe una sociedad más amplia que tiene un impacto a través de sus instituciones y de los medios de comunicación". (Torney-Purta&Amadeo, 2004:27)

A banda de les teories citades, aquesta recerca també té relació amb els estudis de socialització política. El seu punt de partida va ser la constatació dels importants buits que tenien els joves de les idees fonamentals de la democràcia i de les seves

estructures polítiques, juntament amb un creixen interès per l'educació cívica motivat per aspectes de naturalesa diferent com ara la caiguda del Mur de Berlín i l'adveniment a la democràcia dels països de l'Est o l'increment de la violència juvenil per citar dos exemples ben contraposats. Per això, els autors d'aquest estudi creuen que *"it is important to acknowledge the role of general literacy in acquiring political knowledge"* (Tomey-Purta, 2001: 45).

L'avaluació contemplava tres dominis de contingut i cinc tipologies d'ítems. Els tres dominis de contingut estaven dedicats a la *Democràcia* (I), a la *Identitat nacional, a les relacions regionals i internacionals* (II) i a la *Cohesió i la diversitat social* (III). Els ítems de tipus 1 avaluaven coneixements de continguts, el de tipus 2 habilitats d'interpretació, el de tipus 3 la comprensió de conceptes com democràcia i ciutadania, els de tipus 4 les actituds dels estudiants i, finalment, els de tipus 5 les accions participatives actuals i esperades dels estudiants en relació amb la política. Els dos primer tipus d'ítems van constituir la prova integrada per 38 ítems -25 de coneixements i 13 d'habilitats- amb respostes de selecció múltiple una de les quals era la correcta. Les altres tres categories d'ítems van conformar l'enquesta en la qual no es van incloure respostes correctes.

L'estudi internacional sobre la formació cívica dels joves realitzat per la IEA, però, no dóna massa importància als coneixements del dret, la justícia i la llei com a elements importants de la formació cívica democràtica. Malgrat tot conte algunes dades interessants. Les representacions del joves sobre la justícia i la llei apareixen en els blocs de l'enquesta dedicats a les actituds davant de la democràcia, al sistema polític, a la confiança en les institucions, a participació i democràcia i a l'escola.

En l'anàlisi dels conceptes que tenen els estudiants de la democràcia, la ciutadania i el govern els investigadors van establir una doble classificació per analitzar les respostes. Per una banda, van establir unes mitjanes per cada ítem. Així les mitjanes d'entre 3.00 a 3.99 es van considerar com indicadors de que l'atribut 'és bo per la democràcia'; les compreses entre 2.00 i 2.99 es van considerar com a 'mixtes', és a dir com ítems que alguns països valoren com a 'és bo per la democràcia' i altres com a 'és dolent per a la democràcia'. I, finalment, les mitjanes entre 1.00 i 1.99 es van interpretar com a indicadors de què l'atribut 'és dolent per a la democràcia'. A banda d'aquesta classificació, en van establir una altra agrupant el nivell de consens en les respostes entre els diferents països. Un primer grup incloïa els ítems amb un fort consens entre els països, un segon grup els ítems amb falta de consens i, finalment,

un darrer grup, els ítems amb un consens moderat entre els països. L'encreuament entre les dues classificacions pel que fa a les preguntes relacionades amb el dret, la justícia i la llei és el següent:

a) democràcia

Nivell de consens dels diferents ítems	Mitjana internacional
<i>Ítems amb un alt consens entre els països</i> - quan les corts de justícia i els jutges són influenciats pels polítics	1.73 (dolent per la democràcia)
<i>Ítems amb un consens moderat entre els països</i> - quan la gent protesta pacíficament contra una llei que consideren injusta - quan es canvien les lleis que les dones al·leguen que són injustes per elles - quan la gent es nega a obeir una llei que viola els drets humans	3.07 (bo per la democràcia) 2.65 (mixta) 2.08 (mixta)
<i>Ítems amb falta de consens entre països</i> - quan la gent exigeix els seus drets socials i polítics	2.97 (mixta)

Font: Torney-Purta, et al. (2001), p. 74

b) ciutadania adulta

Nivell de consens dels diferents ítems	Mitjana internacional
<i>Ítems amb un alt consens entre els països</i> - obeeix la llei	3.65 (important)
<i>Ítems amb un consens moderat entre els països</i> - estaria disposat a ignorar una llei que violes els drets humans	2.86 (mixta)
<i>Ítems amb falta de consens entre països</i> - participaria en una protesta pacífica contra una llei que considera injusta	2.83 (mixta)

Torney-Purta et al., 2001: 80

Els resultats en el cas dels joves colombians (Ortiz y Vanegas 2001) són els següents:

a) Democràcia

	Molt dolent per la democràcia %	Relativament dolent per a la democràcia %	Relativament bo per a la democràcia %	Molt bo per a la democràcia %	No ho sé/no s'aplica %
Quan els polítics influeixen en les Corts i les jutges, això és	9	20	28	31	12
Quan es canvien les lleis que les dones consideren injustes per elles, això és	28	20	22	23	6
Quan la gent es nega a obeir una llei que viola els drets humans, això és	47	22	10	19	2
Quan la gent protesta pacíficament contra una llei que es considera injusta, això és	11	12	33	42	3

Font: Ortiz, J.M./Vanegas, I. (2001), p. 41-42

b) sistema polític

	Molt en desacord %	En desacord %	D'acord %	Molt d'acord %	No ho sé %
Al govern el preocupa molt el que pensem de les lleis noves	14	27	36	12	11

Font: Ortiz, J.M./Vanegas, I. (2001), p. 45

c) confiança en les institucions

Quan temps poc confiar en cadascuna de les següents institucions	Mal %	Només algunes vegades %	La majoria de vegades %	Sempre %	No ho sé %
El govern nacional					
Internacional	11	42	39	9	-
Colòmbia	9	36	21	15	19
El Consell local o el govern de la ciutat o del poble					
Internacional	8	38	44	20	-
Colòmbia	7	41	33	13	7
Les Corts de Justícia					

Internacional	7	28	44	20	-
Colòmbia	12	35	29	17	6
La policia					
Internacional	9	26	41	24	-
Colòmbia	10	33	29	26	2
Els partits polítics					
Internacional	23	49	24	4	-
Colòmbia	28	42	17	8	5
El Congres Nacional					
Internacional	13	49	24	4	-
Colòmbia	13	37	27	12	10
La gent que viu a Colòmbia	6	33	28	28	4

Font: Ortiz, J.M./Vanegas, I. (2001), p. 46

d) participació i democràcia: ciutadania

Un adult que sigui un bon ciutadà...	No és important %	Relativament no és important %	Relativament important %	Molt important %	No ho sé %
Obeeix la llei	1	1	26	70	2
Participaria en una protesta pacífica contra una llei que es considera injusta	11 9	22 9	40 36	27 40	- 6
Estaria disposat a ignorar una llei que violi els drets humans	21	9	19	36	15

Font: Ortiz, J.M./Vanegas, I. (2001), p. 54/Torney-Purta et al. (2001), p. 198

d) l'escola

	Molt en desacord %	En desacord %	D'acord %	Molt d'acord %	No ho sé %
Si els companys de la meua classe sentissin que els han tractat injustament jo estaria disposat a anar amb ells a parlar amb el professor	2	15	48	26	3

Font: Ortiz, J.M./Vanegas, I. (2001), p. 55

En la valoració que fan els autors dels resultats colombians destaca sobretot la consideració que té pel joves colombians l'obediència de la llei. Consideren que pels joves colombians l'ideal de bon ciutadà és d'una persona passiva més que activa.

"Sobresale el acatamiento a las leyes como rasgo distintivo del buen ciudadano. Obedecer la ley fue la actitud que un porcentaje más alto, 70%, consideró muy importante para definir al ciudadano ideal, mientras que, en el otro extremo, "estar dispuesto a ignorar una ley que viole los derechos humanos" fue considerado por el 21% -el segundo más alto rechazo- como algo no importante para tal propósito. En igual sentido se pronunciaron cuando se les preguntó qué significa que la gente "se niegue a obedecer una ley que viola los derechos humanos", a lo cual respondió el 69% que es algo muy malo o relativamente malo para la democracia, mientras que sólo 29% dijo que ello es relativamente bueno o muy bueno para la democracia". (Ortiz/Vanegas, 56-57).

La interpretació que fan els autors d'aquests resultats passa per una doble hipòtesis: o bé el respecte a la llei és una mera formalitat –ho expressen amb la frase *"se acata pero no se cumple"*- o bé els joves no coneixen prou bé els elements constitutius d'un sistema polític democràtic i ignoren que el seu funcionament requereix, entre altres coses, la divisió de poders. S'inclinen per creure que la segona és més plausible que la primera.

Quins coneixements aporta aquesta investigació en relació amb la nostra recerca? Ens sembla important destacar les següents aportacions:

- la relació entre els estudiants que disposen de més llibres a casa i els resultats de les seves proves: *"El número de libros en la casa se puede interpretar como representante del énfasis que se le da a la educación, los recursos disponibles para adquirir y apoyar la lectura y, en términos más generales, el apoyo académico que un estudiante encuentra en su familia"* (Torney-Purta et al., 2001: 65).
- la creença d'una gran majoria d'estudiants de 14 anys de que obeir la llei és l'atribut més important d'un bon ciutadà adult.
- la comprensió dels principis bàsics de la democràcia és bastant forta en els estudiants de 14 anys dels 28 països, però, en canvi, sembla que tenen problemes per comprendre les idees més sofisticades del procés polític democràtic, (Torney-Purta, et al., 2001: 76)

- la facilitat en què els estudiants poden respondre preguntes sobre la naturalesa fonamental de les lleis i els drets polítics (més del 75% dels estudiants de la mostra) (Torney-Purta, et al, 2001: 44);

4. El qüestionari i la mostra.

4.1. El qüestionari.

L'objectiu del qüestionari és subministrar informació sobre els coneixements, les opinions i les representacions d'alumnes de 4t d'ESO de centres públics catalans sobre el dret, la justícia i la llei.

Abans d'optar per un model vam estudiar diferents enquestes i qüestionaris aplicats a coneixements socials i històrics a fi de poder optar pel model que ens permetés recollir millor les representacions dels alumnes. Vam analitzar el model utilitzat en la macroinvestigació *Youth and History* (Angvik i von Borries, 1997) i l'utilitzat en la investigació internacional sobre els coneixements d'educació cívica. Són models basats en preguntes tancades pensats més per esbrinar coneixements que indagar opinions.

Els bons resultats obtinguts en una investigació anterior (Oller i Pagès: 1998 i 2000 i Oller: 1998) ens va fer inclinar per un model que combines algunes preguntes tancades amb preguntes obertes. El qüestionari es va realitzar en un període de temps breu i es va passar a dos centres d'una ciutat de l'àrea metropolitana de Barcelona. Es van buidar les respostes i s'analitzaran els resultats. Com a conseqüència dels mateixos, es van fer algunes modificacions amb la pretensió d'agilitzar-lo, de reduir el número de preguntes.

Per Amal (1997), dins dels mètodes descriptius, un dels més utilitzats en l'àmbit educatiu i social és la investigació per enquesta. Aquestes investigacions utilitzen el qüestionari com a instrument per a la recollida d'informació: "La metodologia de l'enquesta o consultiva descansa en el supòsit que les persones es poden comunicar entre elles i comunicar-se, a més, allò que perceben, senten, saben, volen i valoren. Aquesta metodologia es basa en demanar a una persona respostes sobre alguna cosa. Allò essencial és que les dades obtingudes són suministrades per persones que realitzen un esforç conscient per contestar allò que els pregunten o consulten. Els

estudis per enquesta semblen especialment apropiats per obtenir informació sobre fets, hàbits, opinions, creences i actituds socials i personals" (p. 61-62).

El qüestionari ens ha permès quantificar i descriure les representacions, els coneixements i les opinions dels adolescents i ens ha ofert la freqüència estadística amb la que apareixen així com, quan ho hem cregut oportú, mesurar la influència de les diverses variables socials com el gènere, el context social, etc.... Per evitar que el pes de la quantificació amagues la diversitat, hem optat per incloure moltes preguntes obertes i alguns estudis de cas. D'aquesta manera, els alumnes han pogut matisar i raonar les seves respostes i en els resultats apareix tant la diversitat de vivències com de coneixements i de representacions.

Ens va semblar que el qüestionari era el mètode més ràpid i còmode per esbrinar els coneixements i opinions dels adolescents sobre el dret, la justícia i la llei. Com afirma Haymen (1981: 106) el qüestionari *"es muy útil cuando se le destina a su fin específico, es decir, la obtención de datos descriptivos que la gente puede proporcionar sobre su propia experiencia"*. I afegeix, *"constituye, a menudo, el único medio por el cual se pueden obtener opiniones, conocer actitudes, recibir sugerencias"*. El nostre qüestionari ha pretès recollir dades específiques, coneixements, però també opinions, actituds i suggeriments dels adolescents. Hi ha preguntes per obtenir coneixements concrets i preguntes per esbrinar idees, actituds i opinions.

Algunes preguntes són tancades. La majoria, en canvi, són preguntes obertes. Aquestes últimes permeten als adolescents construir la seva pròpia resposta amb la qual cosa hem obtingut una diversitat elevada d'opinions i matisos a un mateix problema, a una mateixa situació. És evident que el fet de realitzar un qüestionari amb preguntes tan obertes té moltes avantatges, en especial per poder mostrar la diversitat de coneixements i d'opinions, però també té alguns inconvenients. La major part d'aquests van aparèixer en la interpretació i la categorització de les respostes. Aquests inconvenients no es van donar en les preguntes tancades.

Les preguntes del qüestionari estan pensades, com ja s'ha assenyalat reiteradament, per indagar les representacions de l'alumnat. En la seva intencionalitat, i el seu disseny, es van tenir en compte les consideracions de Tozzi (2001) en relació amb la importància de treballar sobre les representacions que té l'alumnat de la justícia. Tozzi proposa que les representacions siguin l'eix vertebrador del treball de l'alumnat. No les

presenta com objectes per a la investigació però en el seu plantejament és ben evident que ho poden ser. Per aquest autor:

"Une représentation est très enracinée chez un individu. C'est un moyen de s'expliquer le monde et un repère pour y agir –les modifier nous coûte- d'où la force de nos préjugés, parce qu'ils répondent à des besoins de sens, de valeur, de connaissance, d'action.

Il est donc important, pour travailler sur nos représentations (et donc celle de la justice), d'aller chercher le noyau dur dans notre affectivité (pour cheminer de l'affect au concept, de l'émotion à la raison); de mobiliser le poids de notre imagination (en vue de cheminer de l'image et de la métaphore vers l'entendement); de s'appuyer sur les ressources du langage, sans lequel nous ne pouvons pas exprimer nos sentiments, analyser nos images (d'où l'importance de la verbalisation): nous pensons dans et par le langage, et c'est pourquoi nous proposons d'allier des mots comme notions, idées générales, aux concepts de la réflexion" (p. 39).

El qüestionari conté també estudis de cas. Els estudis de cas són un dels mètodes més utilitzats en l'ensenyament del dret i de la llei (veure, per exemple, Audigier/Lagelée (1996) o *The Juvenile Justice Steering Committee*, 2003). En general, demanen als estudiants analitzar situacions problemàtiques i extreure les seves pròpies conclusions sobre els resultats possibles. Poden ser sobre casos legals basats en opinions escrites d'un judici, situacions hipotètiques que incloguin algun conflicte o dilema, i situacions de la vida real extretes de diaris, revistes, llibres o altres recursos.

El nostre qüestionari planteja dos estudis de cas: un sobre una situació hipotètica creada per l'equip i un altre sobre una situació real extreta dels mitjans de comunicació. A diferència dels estudis de cas utilitzats com a activitats d'ensenyament i aprenentatge, els nostres dos casos estan destinats a conèixer les idees, les opinions i les valoracions de l'alumnat sobre els problemes que en ells apareixen. En conseqüència, l'estudi de cas està plantejat de manera diferent de com es plantejaria si fos una activitat d'aprenentatge on es contemplen, entre altres, els passos següents: la revisió dels fets, l'estructura del problema, la discussió dels arguments i l'elaboració de conclusions.

En el buidatge i en l'anàlisi de les respostes s'han seguit, com podrà comprovar-se en la segona part d'aquest treball, procediments diferents en funció tant de les pròpies

preguntes com de les respostes obtingudes i de la seva categorització. S'ha optat per emprar diversos models a fi tant d'enriquir les interpretacions com de presentar una fotografia el més propera possible a la realitat, és a dir, plural i heterogènia.

El qüestionari es va passar entre els mesos de febrer i maig de 2003. El van passar persones alienes a l'escola i a la classe si bé en el moment de passar-lo el professorat responsable de la docència en l'hora en què es passava era present a classe. Aquesta circumstància, i el fet que s'explicites amb molta claredat que no es tractava d'una prova, que no es posaria cap nota, ens permet creure que les respostes van ser contestades amb tota la sinceritat possible i que cada noi i cada noia va escriure el que sabia i va manifestar amb total llibertat la seva opinió. Va exposar el seu pensament real. Les excepcions van ser tan poques que no arriben ni a l'1 %.

4.2. LA MOSTRA

4.2.1. ELS CENTRES

El conjunt de centres que han participat en aquest treball ha estat de 10, però l'informe final només inclou els resultats dels 8 centres en els que es va passar el qüestionari definitiu. Els dos centres descartats són un centre públic i un centre concertat d'una ciutat de l'àrea metropolitana de Barcelona on es va passar el pretest, els resultats del qual es van permetre elaborar el qüestionari.

Els vuit centres van ser triats en funció fonamentalment de la disponibilitat del professorat a acceptar deixar-nos passar l'enquesta i cedir-nos entre una hora i una hora i mitja de docència i/o tutoria. Es va decidir que els centres fossin públics i que en la mesura del possible representessin la tipologia de centres públics existents a Catalunya, tant des de la perspectiva territorial com socioeconòmica. Així es van seleccionar tres centres públics de Barcelona ubicats a tres tipus de barris clarament diferenciats (un de la part alta de la ciutat i amb un clar predomini de les classes mitjanes altes, un d'un barri perifèric construït com a conseqüència de les migracions dels anys 60, de classe treballadora, i amb una important presència d'alumnes procedents de l'actual immigració, i un tercer ubicat al centre de la ciutat amb un alumnat heterogeni procedent de classes populars i de professions liberals però amb una presència important d'immigrants actuals).

Tres centres s'ubiquen en tres localitats de l'àrea metropolitana: dos a dues grans ciutats i un tercer a una ciutat petita l'origen de la qual és, també, el flux migratori dels anys 60. Els centres de les dues primeres ciutats estan ubicats un en un barri de classe treballadora també originat en els anys 60 i amb una forta immigració actual i un altre en un barri cèntric amb una població més heterogènia però amb predomini de classes populars i petita burgesia. Finalment, els dos centres poden considerar-se com un prototipus dels pobles grans i mitjans de la Catalunya.

Hem procurat contextualitzar els centres a partir de dades demogràfiques de la localitat com la població total, el número de centres que imparteixen ensenyament secundari i el nivell d'instrucció de la població⁵

A continuació presentem algunes dades significatives de les característiques de l'entorn on estan ubicats aquestes centres⁶:

El centre 1 s'ubica en una localitat de l'àrea metropolitana amb un cens de 14.600 habitants, segons dades del padró municipal. L'any 2000 hi havia en aquesta localitat 2 centres públics d'ESO, batxillerat i cicles formatius.

El nivell d'instrucció de la població d'aquesta localitat era l'any 1996 (15.335 habitants) el següent:

Nivell d'instrucció	Nombre de persones
No saben ni llegir ni escriure	671
Primària incompleta	2.408
1a etapa d'EGB	6.574
2a etapa d'EGB	2.400
FP-1	1.194
FP-2	610
BUP/COU	1.065
Títol mitjà	251
Títol superior	162

El centre 4 es troba en una localitat que tenia 4.899 habitants segons dades del padró municipal l'any 2000. A la localitat hi ha un únic centre públic d'ensenyament secundari, el centre on es va realitzar l'enquesta.

El nivell d'instrucció de la població d'aquesta localitat era l'any 1996 (total habitants 4.653) el següent:

Nivell d'instrucció	Nombre de persones
No saben ni llegir ni escriure	38
Primària incompleta	333
1a etapa d'EGB	2.881
2a etapa d'EGB	456
FP-1	231
FP-2	220
BUP/COU	262
Títol mitjà	140
Títol superior	92

⁵ Lamentablement, les dades sobre el nivell d'estudis dels barris de la ciutat de Barcelona només es refereixen als estudis primaris, secundaris i superiors, mentre que pels centres de la resta de Catalunya disposem de dades més concretes.

⁶ Les dades de totes les localitats catalanes, amb l'excepció de les de Barcelona, procedeixen de l'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT). Estadística Bàsica Territorial. Municipis. Poden consultar-se en <http://www.idescat.es/> Les dades dels centres ubicats a Barcelona procedeixen dels serveis d'estadística del propi ajuntament.

El nivell de comprensió del català s'apropava el 2001 al 100%, mentre que el nombre de persones que sabien escriure'l eren d'un 71.5%.

El centre 5 es localitza en una ciutat de l'Àrea Metropolitana de Barcelona, on el 2002 hi vivien 109.298 habitants. Les dades sobre el nivell d'instrucció de la seva població són les següents:

Nivell d'instrucció	Nombre de persones
No saben ni llegir ni escriure	4.052
Primària incompleta	18.986
1a etapa d'EGB	29.268
2a etapa d'EGB	20.394
FP-1	4.647
FP-2	2.815
BUP/COU	6.512
Títol mitjà	2.787
Títol superior	2.476

El 92% d'aquesta població entén el català, però només el saben escriure el 49.3%. En aquesta localitat existien l'any 2000, 19 centres on es podia cursar l'ensenyament secundari obligatori. D'aquests, 13 eren privats i 6 públics.

El centre 6 està ubicat en una localitat on l'any 2002 hi vivien 2.166 habitants, segons el padró municipal. És una localitat de muntanya que fa anys es dedicava a l'agricultura i a la ramaderia. Actualment hi predominen les activitats relacionades amb el lleure, el turisme i els esports de muntanya, tant a l'hivern com a l'estiu. Els joves amb edat de cursar l'ensenyament secundari assisteixen a un únic centre de secundària, un IES fundat fa poc més de 10 anys, que acull, a més de joves de la comarca, a joves d'una comarca veïna de la Comunitat Autònoma d'Aragó.

El nivell d'instrucció de la població d'aquesta localitat era l'any 1996 (amb 1.992 habitants) el següent:

Nivell d'instrucció	Nombre de persones
No saben ni llegir ni escriure	22
Primària incompleta	288
1a etapa d'EGB	703
2a etapa d'EGB	337
FP-1	113
FP-2	62
BUP/COU	239
Títol mitjà	116
Títol superior	112

Una immensa majoria de la població, propera al 100%, entén el català, però no arriba al 50% (un 47.2%) la població que el sap escriure.

El **centre 8** està ubicat en una ciutat de l'Àrea Metropolitana de Barcelona que el 2002 comptava amb 187.201 habitants. El nivell d'instrucció de la població d'aquesta localitat era el 1996 (total habitants 168.066) el següent:

Nivell d'instrucció	Nombre de persones
No saben ni llegir ni escriure	5.319
Primària incompleta	29.015
1a etapa d'EGB	60.619
2a etapa d'EGB	26.239
FP-1	11.024
FP-2	6.860
BUP/COU	15.590
Títol mitjà	7.268
Títol superior	6.132

En aquesta localitat hi ha un total de 35 centres d'ensenyament secundària dels quals 12 són centres públics i 23 privats.

Els tres centres ubicats a Barcelona es localitzen en tres districtes amb considerables diferències⁷. Hem triat per posar-les de relleu les variables següents: a) la relació de centres de secundària ubicats a cada un d'ells, b) la proporció entre centres públics i centres privats i c) el nivell d'estudis de la població a l'any 2000. Ens sembla que són dades suficients per comprendre les característiques de l'entorn d'aquests tres centres, i en conseqüència, del seu alumnat.

El **centre 2** està ubicat en un districte que el 2001 comptava amb 132.864 habitants. El nivell d'estudis d'aquests habitants a l'any 2000 (en %) era el següent:

Nivell d'instrucció	Nombre de persones
Estudis primaris	31.6%
Estudis secundaris	31.3%
Estudis superiors	36.7%
No consta	0.6%

⁷ Les dades dels tres centres de Barcelona estan extretes de la Guia Estadística de la ciutat i apareixen a la web de cada un dels districtes: <http://www.bcn.es>

En aquest districte existeix un elevat nombre de centres educatius. A l'any 2003 es dedicaven a l'ESO un total de 43 centres, dels quals només 5 eren centres públics (11.6%) i la resta privats (88.3%).

El **centre 3**, per la seva part, està ubicat en un districte que el 2001 tenia 164.163 persones. El seu nivell d'instrucció, amb dades del 2000 i en percentatges, era el següent:

Nivell d'instrucció	Nombre de persones
Estudis primaris	72.1%
Estudis secundaris	21.3%
Estudis superiors	6.2%
No consta	0.4%

El nombre de centres on s'impartia l'ESO el 2003 era de 28, dels quals 10 eren públics (35.7%) i 18 privats (64.2%).

Finalment, el **centre 7** es localitza en un districte habitat el 2001, per 114.018 habitants. El nivell d'estudis de la seva població era a l'any 2000 el següent:

Nivell d'instrucció	Nombre de persones
Estudis primaris	49.7%
Estudis secundaris	28.2%
Estudis superiors	21.6%
No consta	0.4%

En aquest districte, hi havia el 2003, 14 centres dedicats a l'ESO dels quals 4 eren públics (28.5%) i 10 privats (71.4%).

Creiem que aquests tres districtes reflecteixen bastant fidelment la diversitat socioeconòmica i cultural de Barcelona. Aquesta situació es dona també entre l'alumnat dels tres centres escollits com pot veure's comparant algunes dades analitzades que exposarem a continuació (en especial, els estudis dels pares i el nombre de llibres a cada domicili).

4.2.2. L'ALUMNAT

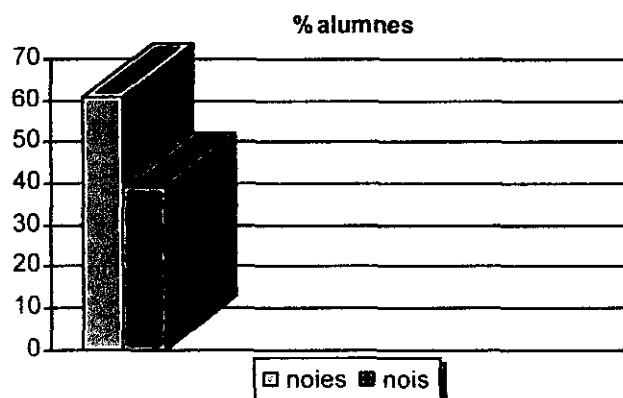
Els i les adolescents de la nostra investigació són alumnes i alumnes de 4t d'ESO de centres públics catalans. L'elecció d'aquest grup d'adolescents na ha estat casual. Un sector important d'adolescents que cursen el darrer anys de l'ensenyament obligatori estan finalitzant la seva relació amb el sistema educatiu formal i estan a les portes de la seva inserció en la vida adulta. Coincidim amb Prats i altres (2001: 15) en la caracterització d'aquest grup: "Viven el momento en que se inicia la transición hacia la edad adulta, ese largo camino que lleva desde la infancia hasta la plena y total integración social. Desde el punto de vista psicológico, transitar a la vida adulta supone la progresiva obtención de autonomía personal y administrativa". I, òbviament, la seva total autonomia davant de la llei, la seva majoria d'edat legal i jurídica.

La primera part del qüestionari demanava als nois i a les noies dades personals. Es tractava de disposar de dades sobre aquelles variables que, si feia el cas, ens permetessin comprendre millor les representacions sobre el dret i la justícia d'aquests adolescents. A banda de les dades clàssiques sobre el sexe i l'edat, se'ls demanava la localitat i el barri de residència amb la intenció de saber si estudiaven en la mateixa localitat i en el mateix barri on vivien o bé es desplaçaven a una altra localitat i/o a un altre barri. Com indicadors socio-culturals que ens podien facilitar informació més qualitativa sobre l'origen i les característiques de les seves representacions es va optar per demanar informació sobre els següents aspectes: els estudis del pare i de la mare, el número aproximat de llibres que tenien a casa, les lectures de diaris i revistes que feien habitualment i el que hi buscaven en aquests mitjans i, finalment, el número d'hores diàries i del cap de setmana que veien la televisió així com els seus programes favorits. Finalment vam optar per centrar-nos en les dades més quantitatives atesa la gran heterogeneïtat de les informacions més qualitatives recollides.

GÉNERE

Com es pot comprovar en les dades següents, el total de nois i noies que van contestar el qüestionari és de 166, un 60,8% són noies i un 39,1% nois. Per tant, gairebé 2/3 de les persones que van respondre són noies mentre que una mica més d'un terç són nois.

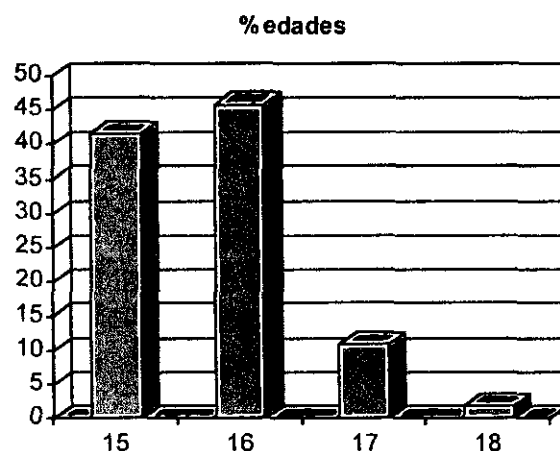
Centre	Nois	Noies	Total
1	6	12	18
2	12	18	30
3	7	9	16
4	13	11	24
5	7	11	18
6	8	6	14
7	6	15	21
8	6	19	25
Total	65	101	166
%	39.1	60.8	100



EDAT

Les edats principals d'aquest grup d'alumnes són les pròpies de 4t d'ESO, els 15 (41,57%) i 16 (45,78%) anys. Hi ha però un petit grup de noies i nois de 17 i 18 anys, probablement procedents de la immigració.

Centre	EDATS				totals
	15	16	17	18	
1	11	5	1	1	18
2	7	22	1		30
3	1	5	8	2	16
4	18	6			24
5	7	9	2		18
6	5	6	3		14
7	9	9	3		21
8	11	14			25
Total	69	76	18	3	166
%	41.57	45.78	10.84	1.81	100

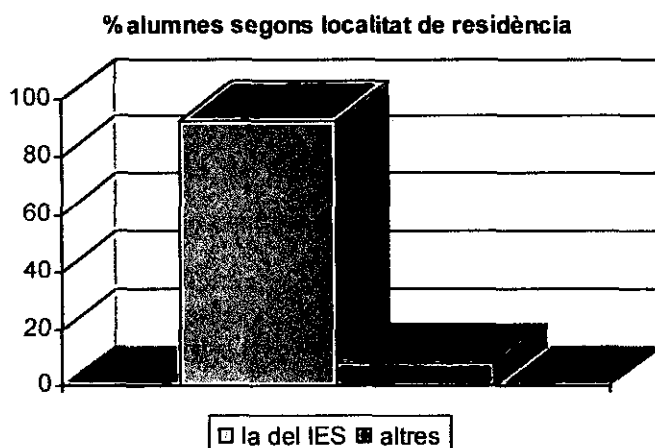


RESIDÈNCIA

Localitat de Residència

Centre	la del IES	altres	Total localitats*
1	18		
2	29	1	1
3	16		
4	23	1	1
5	18		
6	7	7	7
7	21		
8	21	4	1
Total	153	13	10
%	92,1	7,8	100

* exclosa la del IES

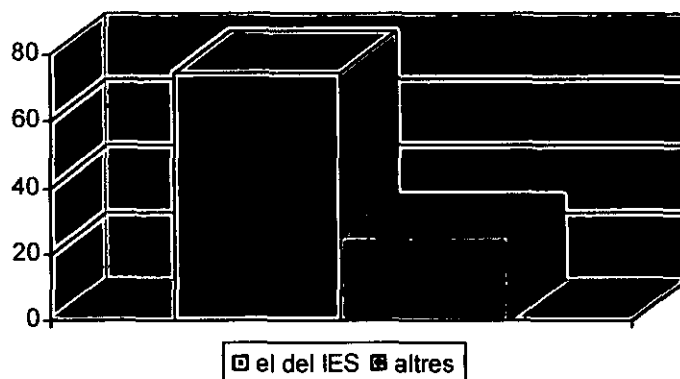


□ Barri de Residència

Centre	el del IES	altres	Total barris*
1	18		
2	22	8	4
3	15	1	1
4	23	1	1
5	14	4	2
6	7	7	7
7	19	2	1
8	6	19	6
Total	124	42	10
%	74,6	25,3	

□ Exclòs el del IES

% alumnes segons el barri de residència



La immensa majoria d'aquests nois i noies (un 92,1%) estudien a la localitat on viuen amb l'excepció del centre 6 que acull alumnes d'altres localitats de la pròpia comarca i de l'Aragó. En canvi, augmenta la mobilitat quan la relació és entre el barri on viuen i el barri on estudien en especial en l'alumnat de determinats centres urbans (tot i que també és el cas, com és lògic, de la meitat de l'alumnat del centre 6).

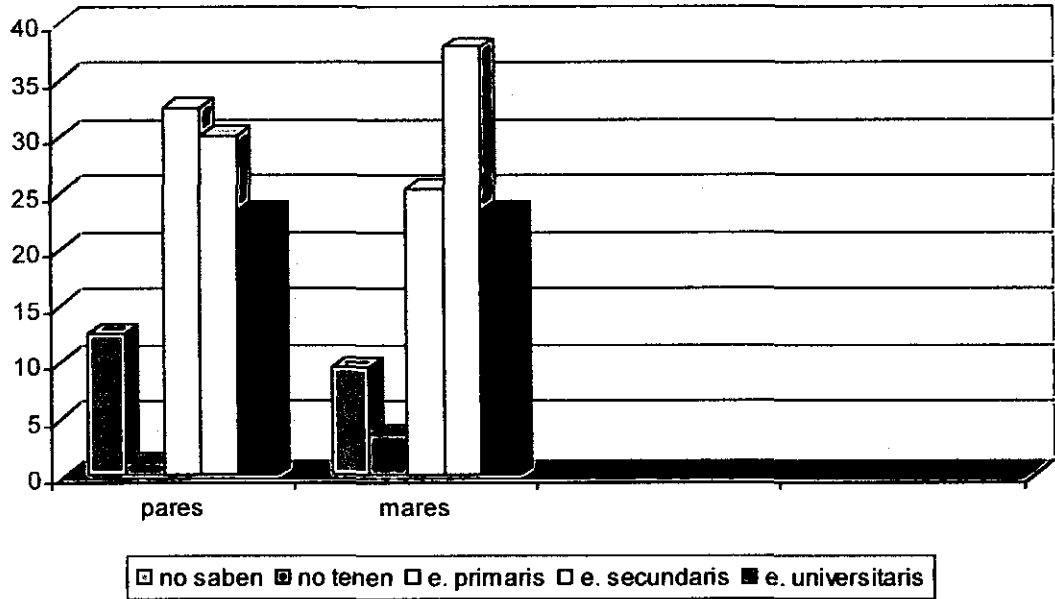
ESTUDIS PARES

Centre	No saben		No tenen		Estudis Primaris		Estudis secundaris		Estudis universitaris		Total		
	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare	total
1	3	2		2	10	6	4	8	1		18	18	36
2	3	3			4	3	9	5	14	19	30	30	60
3	3	2		1	4	2	8	10	1	1	16	16	32
4	3	1			9	6	8	15	4	2	24	24	48
5	1	1	1		9	9	6	6	1	1	18	18	36
6	3	2			6	2	3	8	2	2	14	14	28
7	1				2	3	6	8	12	10	21	21	42
8	4	5	1	2	10	11	6	3	4	4	25	25	50
Total	21	16	2	6	54	42	50	63	39	39	166	166	332

%	1											
	2	1.2		32.5		30.1		23.4				
	6											
		9.6		3.6		25.3		37.9		23.4		

Les dades dels estudis de pares i mares ens indiquen que el numero d'analfabets és molt baix tant en el cas de les dones com en els del homes. Sorprèn el major número de dones amb estudis secundaris i la igualtat entre homes i dones pel que fa a estudis superiors. També sorprèn l'elevat número de pares i mares amb estudis secundaris. Òbviament aquestes dades són diferents en cadascun dels centres. En alguns casos, els centres amb un número més elevat de pares i mares només amb estudis primaris tenen un número molt baix de pares i mares amb estudis superiors (és el cas dels centres 1 i 5), tot i que també tenen un número molt baix de pares i mares amb estudis superiors els centres 3 i 6 encara que el número més elevat no correspongui en aquests dos centres a estudis primaris sinó als secundaris. El cas invers és el dels centres 2 i 7 amb el número més alt de pares i mares amb estudis superiors i amb molts pocs casos de pares i mares només amb estudis superiors. A un nivell intermig es troben els centres 4 i 8 que encara que el número més alt sigui el de pares i mares només amb estudis primaris també tenen pares i mares amb estudis secundaris i superiors.

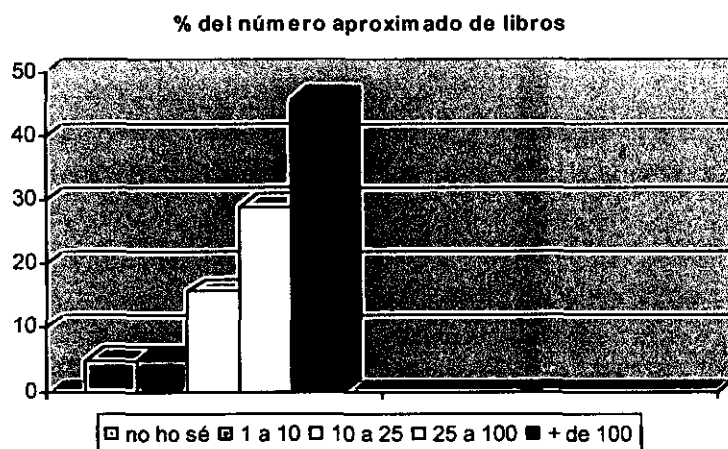
% Estudis de pares i mares per nivells educatius



NÚMERO APROXIMAT DE LLIBRES

Aquest indicador ens permet conèixer millor el nivell cultural dels alumnes de la mostra. Gairebé el 50% d'alumnes diuen que tenen més de 100 llibres a casa mentre que només un 4,8% en tenen entre 1 i 10. També en aquest cas, existeixen diferències entre els centres ocupant el primer lloc amb més de 100 llibres els dos centres amb major número de pares amb estudis superiors. I a l'inrevés, els centres 1, 3 i 5 són els que tenen menys alumnes amb més de 100 llibres a casa.

Centre	No ho sé	1-10	10-25	25-100	+100
1		2	6	5	5
2	1		1	6	22
3		1	8	5	2
4	4	1	2	6	11
5	1	2	5	7	3
6	1	1	2	3	7
7				5	16
8	1	1	2	11	10
Totals	8	8	26	48	76
%	4.8	4.8	15.6	28.9	45.7



LLEGEIXES ALGUN DIARI O REVISTA?

Un altre indicador cultural és la lectura de diaris i revistes. Com es pot comprovar en les dades i les gràfiques següents gairebé un 80% d'aquests adolescents diuen que llegeixen diaris i revistes amb una periodicitat força elevada (un 17,1% dels que contesten diuen que en llegeixen diàriament i un 49,2% que ho fan setmanalment). En aquest cas no es presenten contrastos massa clars entre l'alumnat dels diferents centres pel que fa a l'hàbit de lectura i a la periodicitat, tot i que sorprèn el número relativament alt de no lectors alguns centres com el 2 (9 alumnes), el 5 (7) i el 8 (15).

Quant als títols de diaris i revistes, més d'un 75% saben dir el nom d'un o més d'un títol i un 21,6% no en sap –no en cita- cap. Citen un total de 17 diaris entre diaris generalistes, esportius i gratuïts i 56 revistes de tota mena i característiques. Els tres diaris més citats són La Vanguardia, El Periódico i El País. Les tres revistes Bravo, Super pop i Vale.

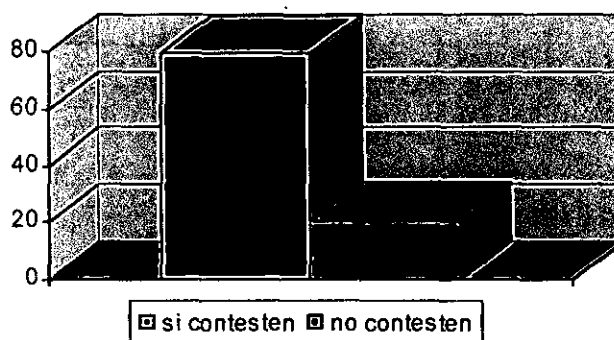
També en aquest cas es poden trobar algunes diferències entre els centres. L'alumnat dels centres 2 i 7 és el que cita més diaris mentre que el dels centres 5 i 8 és el que en cita menys. També és significativa la selecció de les revistes fetes per l'alumnat dels diferents centres si bé la característica principal correspon a la gran heterogeneïtat d'interessos d'aquests adolescents malgrat un cert predomini de revistes de tipus musica

Llegeixen...

Centre	si	no
1	16	2
2	21	9
3	16	
4	20	4
5	11	7
6	13	1
7	20	1
8	15	10
Total	132	34
%	79,5	20,4

Periodicitat

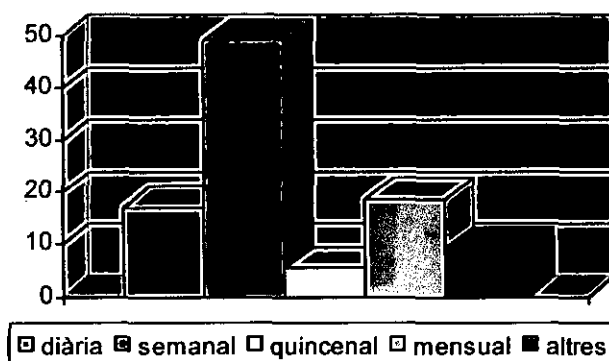
Centre	NC	contesten
1	3	15
2	9	21
3		16
4	4	20
5	9	9
6	1	13
7	1	20
8	11	14
Total	38	128
%	22,8	77,1



Contesten (sobre 128)

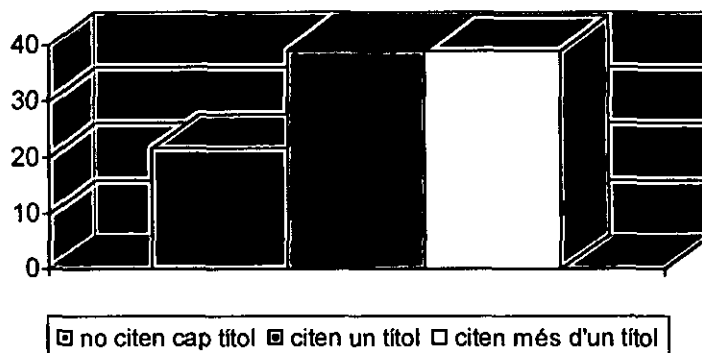
Centre	Diària	Setmanal	Quinzenal	Mensual	Altres
1	2	9	3	1	
2	4	11	2	1	3

3	3	6		5	2
4	2	8	1	7	2
5		6		3	
6	6	5		1	1
7	5	12		2	1
8		6	1	4	3
Total	22	63	7	24	12
%	17,1	49,2	5,4	18,7	9,3



Què llegeixen?

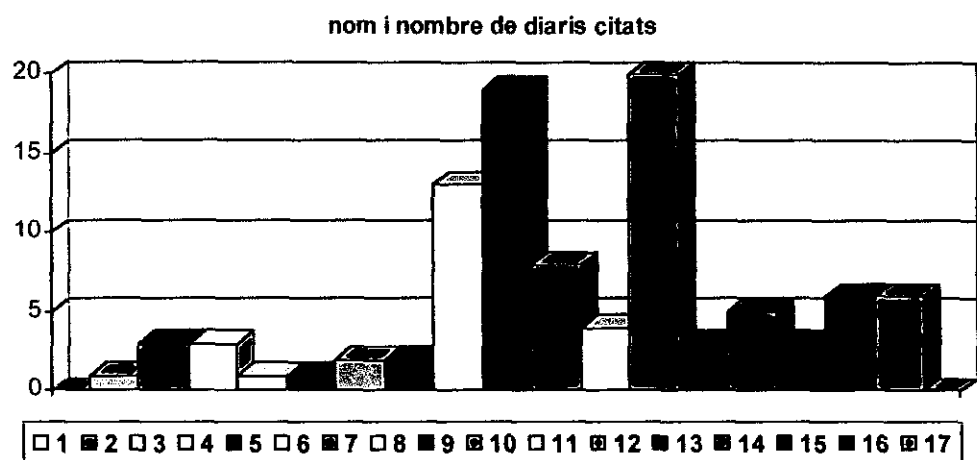
Centre	Cap títol	Només 1	Més d'1
1	2	10	6
2	9	13	8
3		8	8
4	4	12	8
5	9	4	5
6	1	4	9
7	1	3	17
8	10	11	4
Total	36	65	65
%	21,6	39,1	39,1



Nom i nombre de diaris llegits

Diaris	centres								Totals
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1. 20 Minutos							1		1
2. As	1			1		1			3
3. Avui		1					2		3
4. Diari de Sabadell	1								1
5. Diari de Terrassa								1	1
6. El Heraldo de Aragón						2			2
7. El Mundo			1				1		2
8. El País		7		1		1	4		13
9. El Periódico	2	5	2		2	1	7		19
10. El Periódico de l'Estudiant	6				1	1			8
11. El Segre						4			4
12. La Vanguardia		5	3	1		1	9	1	20
13. Marca					1	1		1	3
14. Metro		1	3				1		5
15. Mundo Deportivo				1	1		1		3

16. Regió 7			6				6
17. Sport	2		2		1	1	6



Nom i nombre de revistes llegides

Revistes	centre								Totales
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1. Bike a fondo				1					1
2. Bravo	1		4	2	1		3	3	14
3. Cañamo				1			2		3
4. Cavall Fort		1					1		2
5. Caza Mayor						1			1
6. Cinturón Negro							1		1
7. Cosmopolítan		1							1
8. Dirigido por...				1					1
9. Diez Minutos							1		1
10. Dokan								1	1
11. Elle								1	1
12. Enderrock				2		1			3
13. Extreme						1			1
14. Fotogramas		2					1		3
15. Galimaties						2			2
16. Glamour				1				1	2
17. Guia Marca Liga Futbol				1					1
18. Guru guru					1				1
19. Habby					1				1
20. Hard Rock		1							1
21. Heact&Fitness (¿)			1						1
22. Heavy Rock				1					1
23. Hip-hop			1		1				2
24. Hobby consolas				1					1
25. Kate borria							1		1
26. El crak			1						1
27. El Jueves							1		1
28. La Revista				1					1
29. Loca					1				1
30. Los Cuadernos de Hachxcrack							1		1
31. Magazine		2					1		3
32. Maxi Tuning	1		4			1	1	1	8
33. Moto Verde				2					2
34. Muy interesante							2		2

35. National Geographic		3		1			1		5
36. Nintendo-acci3n				1					1
37. Off Road		1							1
38. PC paso a paso							1		1
39. Pronto	1				1	2		1	5
40. Qu3 fem							1		1
41. Qu3 me dices				1				1	2
42. Ragazza		1		1	1		1	1	5
43. Rolling Stones		1							1
44. Rooksoun					1				1
45. Sapiens							1		1
46. Serra (¿)							1		1
47. Silueta				1					1
48. Skateboarding						1			1
49. Solo Bici				1					1
50. Super pop	4		4	1	3		3	1	16
51. Teleindiscreta				1					1
52. Top Music			1		1	1			3
53. Vale	4		6		3	1		4	18
54. Vogue								1	1
55. Woman								1	1
56. You		1		1			1		3

TELEVISI3

Les dues darreres preguntes d'aquest apartat de dades personals pretenien esbrinar el n3mero d'hores di3ries i del cap de setmana que aquests adolescents dediquen a la televisi3 aix3 com els programes televisius favorits. Pens3vem que aquestes dades tamb3 en facilitarien informaci3 per comprendre millor les seves representacions del dret i de la just3cia.

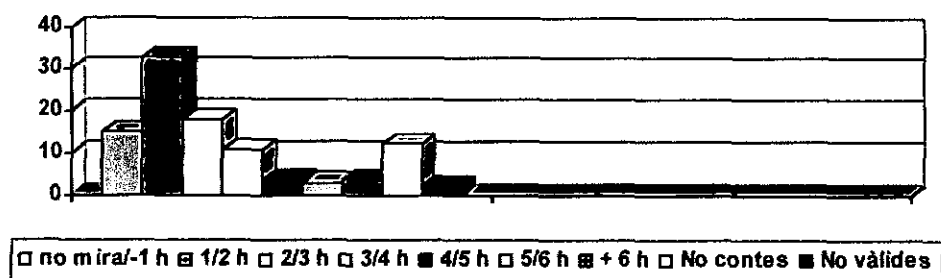
N3 hores de TV di3ries	1	2	3	4	5	6	7	8	total	%
No la mira o la mira menys d'una hora	0	12	0	1	0	0	8		21	14,89
1-2 hores	7	11	2	7	7	6	6		46	32,62
2-3 hores	5	1	3	7	2	3	4		25	17,73
3-4 hores	2	0	1	4	3	3	2		15	10,63
4-5 hores	2	1	1	1	0	0	0		5	3,54
5-6 hores	1	1	1	1	0	0	0		4	2,83
m3s de 6 hores	1	0	3	1	0	0	0		5	3,54
No contesta	0	4	4	2	6	0	1		17	12,05

1. Un alumne indica cap i un altre diu que no en t3 2. Hi ha una resposta no v3lida/3. Hi ha dues respostes no v3lides
No v3lides 2,12

total: 141

166

Nº d'hores diàries

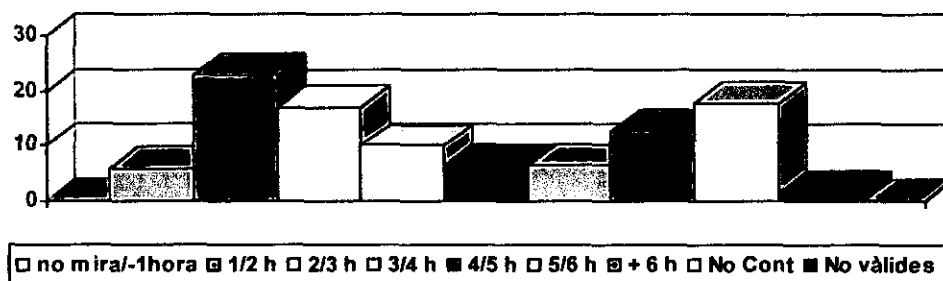


Nº hores de TV cap de setmana	1	2	3	4	5	6	7	8	total	%
No la mira o la mira menys d'una hora	1	21	0	0	1	0	4 (3 cap)		8	5,67
1-2 hores	2	10	1	7	3	4	5		32	22,69
2-3 hores	4	8	2	4	1	4	1		24	17,02
3-4 hores	3	2	1	3	0	2	3		14	9,92
4-5 hores	1	1	2	2	1	0	2		9	6,38
5-6 hores	2	1	2	1	2	0	1		9	6,38
més de 6 hores	4	1	4	3	2	2	2		18	12,76
No contesta	1	5	4	4	8	0	3		25	17,73

1. Un alumne no en té / 2. Hi ha dues respostes no vàlides
No vàlides: 1,41

total: 141

Nº d'hores cap de setmana



Quant al número d'hores diàries que dediquen a la televisió no és relativament alt. Les dues primeres opcions (mai i menys d'una hora i entre 1 i 2 hores) arriben gairebé al 50% (un 47,5%) mentre que el número de teleadictes és baix. Les proporcions canvien però en relació amb els caps de setmana disminuint sensiblement el número

d'alumnes ubicats en els dues primeres opcions (un 28,36%) i augmentant el número de teledictes i, en especial, el de l'última opció (més de 6 hores) que passen d'un 3,54 % diaris a un 12,76% els caps de setmana.

També en aquest cas hi ha algunes diferències per centres. Possiblement la més clara és la que es refereix al número més alt d'alumnes de les dues primers opcions diàries: els alumnes dels centres 2 i 7 són, amb 23 i 14 alumnes respectivament, els que menys hores dediquen diàriament a la televisió.

Quant als programes televisius més vistos predomina l'heterogeneïtat com en el cas de les revistes. Hi ha, però, una certa preferència en tots els centres pels programes musicals o els denominats "basura" com Operación Triunfo, Hotel Galmour, Crónicas Marcianas, La batidora, Diario de Patricia o la Isla de los Famosos. També són molt citats programes còmics com Los Simpson, Una altra cosa, Plats Bruts o Jet Lang i tele-sèries com Siete Vidas, El cor de la ciutat, Ana y los siete, etc... Finalment, es citen pel·lícules i programes esportius, en especial el futbol. En canvi, aquests adolescents són poc consumidors de programes informatius (telediaris o telenotícies), de programes policíacs vinculats als delictes i a la seva persecució (tres alumnes de dos centres citen la sèrie El Comisario, un Policias i dos de dos centres Detective Conan). I ningú cita cap programa, o cap de les sèries, vinculat al dret i a la justícia.

2ª PART: LES REPRESENTACIONS DELS ADOLESCENTS DE

4t. D'ESO DEL DRET, DE LA JUSTÍCIA I DE LA LLEI.

I. Coneixements sobre el dret, la llei i la justícia: què saps? (preguntes 1 a 8)

El primer bloc del qüestionari està pensat per conèixer el sentit que els nois i les noies atorguen a les expressions relacionades amb el dret, la justícia i la llei i per esbrinar els coneixements que tenen alguns drets, algunes lleis i d'alguns aspectes del nostre sistema jurídic. Les preguntes 1 i 2 estan dedicades fonamentalment al primer objectiu. Són preguntes obertes. La 1 conté 4 apartats, dos totalment oberts i dos amb elecció de resposta. La 2 conté 5 apartats tots amb respostes totalment obertes. Aquestes dues preguntes pretenen, també, esbrinar com els adolescents es representen aquests conceptes, els utilitzen per expressar diferents situacions relacionades amb la vida quotidiana, i si els donen un únic significat o diversos. En definitiva, es pretén esbrinar la relació que cadascun dels nois i de les noies té, o ha tingut, amb el que genèricament entenem per justícia i com, a partir d'aquestes vivències, ha construït una definició dels conceptes justícia i injustícia.

Les preguntes 3, 4, 5, 6 i 7 són preguntes tancades, amb cinc possibles respostes. Es refereixen, com s'ha dit, a diferents aspectes del marc legislatiu. Les preguntes 3 i 4 demanen que s'argumenti la resposta escollida. Les altres tres només que es seleccioni la resposta considerada correcta. Aquestes cinc preguntes pretenen esbrinar alguns coneixements molt concrets però també actuals i relativament propers als adolescents. Finalment, la pregunta 8 conté tres de les definicions possibles de dret, justícia i llei i es demana que identifiquin a quin concepte correspon cadascuna.

PREGUNTA 1

SEGUR QUE EN MÉS D'UNA OCASIÓ HAS SENTIT EXPRESSIONS COM AQUESTES: "EN PERE ÉS UN TIO LEGAL...", "LA MÒNICA ÉS UNA PERSONA LEGAL", ETC.

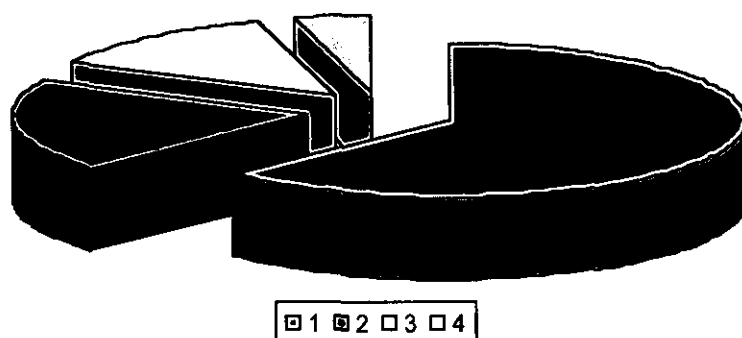
Algunes de les expressions emprades en l'argot juvenil fan referència a situacions relacionades amb la llei i la legalitat. Cal conèixer el sentit, la representació, que els adolescents donen a expressions usuals en el seu món com és el cas de "ser legal" i veure si aquest terme el relacionen amb coneixements del món del dret i la justícia. Es tracta d'esbrinar:

- Com interpreten l'expressió "ser legal"? La utilitzen en un únic sentit? Tenen clar el seu significat?
- Relacionen el terme legalitat amb un comportament o actitud que té en compte la llei establerta?
- Veuen la necessitat de la llei? La interpreten com una garantia per regular la vida col·lectiva i aconseguir una millor convivència?

a. Què creus que vol dir aquesta expressió?

Els nois i noies utilitzen sovint l'expressió "ser legal" tant a l'hora de parlar d'altres persones com de situacions que afronten. Es tracta de conèixer, inicialment quin significat té per ells aquesta frase feta.

		1. Atributs personals òptims		2. Conductes socials òptimes		3. Relació amb la justícia		4. Altres	
			%		%		%		%
Centre 1	18	10	55.5	4	22.2	3	16.6	1	5.5
Centre 2	30	17	56.6	8	26.6	4	13.3	1	3.3
Centre 3	16	11	68.75	1	6.25	3	18.75	1	6.25
Centre 4	24	14	58.3	6	25	2	8.3	2	8.3
Centre 5	18	11	61.1	4	22.2	1	5.5	2	11.1
Centre 6	14	8	57.1	5	35.7	1	7.1	0	-
Centre 7	21	13	61.9	3	14.2	4	19	0	-
Centre 8	25	20	80	1	4	4	16	0	-
Total	166	104	62.6	32	19.2	22	13.2	7	4.2



La primera constatació que cal fer és que aquesta qüestió ha estat contestada per la totalitat dels nois i noies consultats. Probablement el fet de trobar-se a l'inici del qüestionari ha permès obtenir aquests resultats. Per poder analitzar d'una manera coherent les respostes s'han establert uns criteris que tot seguit es passen a analitzar:

- **Atributs personals òptims**

La majoria de nois i noies atribueixen a l'expressió "ser legal" un significat relacionat amb la manera de ser d'una persona (62,6%), és a dir, a un conjunt d'atributs personals que es poden considerar òptims. Per això a l'hora d'explicar com són en Pere i la Mònica, noms utilitzats com exemples en l'enunciat de la pregunta, fan referència a qualificatius diferents: "ser bona persona", "una persona que ho fa tot correctament", "ser amable", "ser educat", "ser agradable, sincer, simpàtic, carinyós",... També hi ha alguna resposta que esmenta el "ser intel·ligent". Algunes de les respostes són una mica més explícites, tot i que en essència el significat va en la mateixa direcció: "una persona que no té draps bruts amagats", "que no fa mai res de

dolent" o que "se sap comportar". En qualsevol cas, aquest seguit d'exemples il·lustren abastament el significat que majoritàriament donen al terme.

▪ Conductes socials òptimes

Un segon grup de respostes atribueixen el significat de "ser legal" a la conducta que s'observa al relacionar-se amb els altres (19,2%). En tots els casos es fa esment del sentit positiu d'aquesta conducta. Alguns dels exemples que es poden incloure en aquest grup són:

Centre 1	- "que no fa cap mal a ningú i ajuda sempre que pot" - "que és una persona que no té problemes amb ningú, que si li deixes una cosa te la torna en bon estat, que pots comptar amb ell" - "que no es fica en embolics"
Centre 2	- "que no et defrauda ni et delata en qualsevol circumstància" - "és gent que pensa en els altres i no desprecien ningú per la seva manera de ser" - "és un tio que no fa cabronades i es porta bé amb tothom" - "que no et farà males passades, que és una bona persona que pensa en els altres i no troba correcte anar perjudicant a la gent"
Centre 4	- "que no empenya als altres i va amb bona fe" - "que els pots dir qualsevol cosa i els pots demanar un favor i t'ajudaran sense putejar-te"
Centre 6	- "que és una persona que no es passa amb ningú, que no busca follons" - "que és una persona que no fereix als altres per l'esquema" - "que mai no trairia els seus amics i els ajuda sempre que pot"
Centre 7	- "noi com déu mana, t'ajuda amb el que pot i sempre va amb la veritat per davant"
Centre 8	- "que no falla als seus amics i que no és traïdor"

▪ Relació amb la justícia

Són pocs els nois i noies que atribueixen a ser legal un sentit relacionat amb la justícia i la legalitat (13,2%). En aquests casos el terme ultrapassa la pròpia persona tant en el sentit individual com social i es fa referència a una actuació d'acord amb una llei establerta. Ho expressen de la següent manera:

Centre 1	- "que ho té tot en ordre, que no té problemes ni familiars ni amb la justícia" - "que va de bon rotllo, és bona persona i no té molts problemes amb la justícia" - "que té tots els papers en regla"
Centre 2	- "una persona que és legal, és una persona que respecta els teus drets i et reivindica els teus deures sense contemplacions, ni per bé ni per malament" - "... que totes les coses les fa d'una manera justa"
Centre 3	- "una persona que no fa res il·legal" - "que aquests nois no els agraden les injustícies" - "que els agrada ser justos i no els agraden les coses incorrectes"
Centre 4	- "que aquesta persona ho fa tot legal i no fa res il·legal" - "que no se salten les normes, fan el bé"
Centre 6	- "que és un tio que tot el que fa és just"
Centre 7	- "que segueix les lleis" - "que no fa ximpleries, que no trenca les normes" - "que intenta ser justa, tracta a tothom per un igual"
Centre 8	- "que compleixen la llei, que pots confiar en ells" - "que no infringeixen la llei de cap manera" - "persona correcta que no va amb idioteses o hipocresies, que és justa, educada. També acata totes les lleis"

Aquestes respostes relacionen el ser legal amb *ordre*, *drets*, *deures*, *ser justos*, *normes* o *lleis*,... termes que formen part del seguit de conceptes que s'atribueixen al camp semàntic de la justícia.

Tot i que el nombre de respostes en aquest grup és relativament petit, és interessant de destacar la resposta d'un alumne de Centre 1 que fa referència a "tenir papers". Segurament aquesta resposta indica que es coneix la problemàtica d'una bona part dels immigrants als quals se'ls anomena també "*sense papers*" o que estan en situació "*il·legal*" per la qual cosa els exemples d'en Pere i la Mònica li han suggerit que es tracta de persones que no viuen aquesta problemàtica, molt difosa pels mitjans de comunicació a partir d'imatges gairebé diàries de detencions d'immigrants per retornar-los al seu lloc d'origen.

▪ **Altres**

Finalment s'inclou un darrer grup que agrupa respostes diverses respecte el significat de "ser legal" (4,2%). D'una banda cal senyalar les que fan esment d'algun delictes concret i, per tant, relacionen el ser legal amb el no cometre aquest delictes:

Centre 1	- <i>"que no fa trapicheos (sic), no pren drogues ni roba"</i>
Centre 4	- <i>"que és una bona persona, que no està ficat en merders, no pren drogues il·legals"</i>
Centre 5	- <i>"que no roba ni fa coses il·legals com traficar, vendre (per exemple CD's)"</i> - <i>"que no pren droga ni res d'això? persona que és bona"</i>

Els nois i noies que emeten aquestes respostes sembla que tenen clar la il·legalitat de determinats fets i, per tant, atribueixen el ser legal una conducta clarament contrària a aquestes situacions delictives.

Unes altres respostes també incloses en aquest grup no tenen la consistència de les anteriors. En algun cas fins i tot es pot dubtar de si realment es coneix el significat: *"en sentit col·loquial crec que és una expressió per dir que tal persona no se'n pot refiar"* (Centre 2).

Una resposta diferencia el significat segons si el terme "ser legal" s'aplica a un home (en Pere) o una dona (la Mònica): *"quan parla en Pere és una expressió col·loquial i quan ho fa la Mònica es refereix a què té tots els documents que la llei demana"* (Centre 3). És difícil interpretar les raons d'aquesta divergència!

Finalment un alumne de Centre 4 diu que "ser legal" és *"que aquell tio no fa res, que és legal"*. També en aquest cas la manca de més informació impossibilita una interpretació més acurada del que volia dir, però podria pensar-se que fa referència a una conducta correcta.

b. Què creus que vol dir aquesta expressió?

Per tal d'acabar de precisar el sentit que els nois i les noies donen a l'expressió "ser legal" es demana en una segona qüestió que indiquin fins a tres sinònims referits a aquest terme. Per aquest motiu s'han conservat els mateixos criteris de classificació de les respostes que en la pregunta anterior. Els resultats globals són:

Atributs personals òptims*		
	Nombre de respostes	Característiques de les expressions que esmenten:
Bondat	95	"Bon tio/bona persona" (92), "bon pavo" (3)
Qualitats personals	63	"enrotllat/bon rotlló" (10), "agradable" (4), "educat" (4), "responsable" (4), "solidari" (3), "com cal/com déu mana/em cau bé" (5), "guai" (4), "genial" (3), "simpàtic" (3), "maco" (3), "competent" (2), "amable" (2), "correcte" (2), "pacífic/tranquil" (2), "gran persona", "respectuós", "noble", "de principis", "meravellós", "normal", "divertit", "sant", "té seny", "val la pena", "que és feliç", "bona peça", "té els peus a terra", "sap el que es fa", "realista", "veritable", "increïble", "segur", "coherent", "entretingut", "formal", "lleial", "ser el rei", "ser la bomba", "té criteris propis", "pensatiu", "intel·ligent", "pur"

*S'inclou entre parèntesi el nombre de respostes. Solament hi ha hagut una cita quan no s'esmenta el nombre

Aquest grup ha estat el més esmentat per als nois i noies. Com en el cas anterior la majoria atorguen a l'expressió "ser legal" un seguit d'atributs que configuren l'excel·lència de la persona tot i que ho expressin mitjançant termes propis del vocabulari emprat pels joves com "enrotllat" o "guai".

Cal destacar que la major part dels atributs tenen relació amb l'actitud i valors propis de cada persona, però que també hi ha algunes respostes referides al seu potencial com és el cas d' "genial", "intel·ligent" o "pensatiu". També és de destacar la resposta que considera un atribut el "ser feliç", potser perquè el que respon no s'hi considera i ho remarca com una manera de ser que creu que és òptima.

Conductes socials òptimes*		
	Nombre de respostes	Característiques de les expressions que esmenten:
Confiança	66	"hi pots confiar/ honest" (58), "va amb la veritat per davant", "sincer", "te'l pots creure", "juga net", "és una tomba", "no enganya", "no és portaplatets" (podria voler dir portaplets?), "no fals"
Sociabilitat	20	"col·lega" (5), "bon amic" (4), "no té problemes amb ningú" (2), "és dels nostres", "pots comptar amb ell", "comprensible" (sic), "no et farà cap mal", "no et falla", "mai te la fot",

*S'inclou entre parèntesi el nombre de respostes. Solament hi ha hagut una cita quan no s'esmenta el nombre

La major part d'aquestes respostes fan referència a la confiança i la sociabilitat que els inspiren les persones a les que es pot atribuir el terme "ser legals". Es tracta de significats relacionats amb la veritat i la seguretat que els inspiren aquestes persones

perquè mai els podran trair. És interessant la resposta que esmenta "comprensible" com un atribut que vol referir-se a què aquesta persona comprèn als altres.

Relació amb la justícia*		
	Nombre de respostes	Característiques de les expressions que esmenten:
Llei, dret, justícia	19	"és just" (13), "és legal" (4), "fa el que es pot fer", "jutja".
Actituds antidelictives	5	"no és mangant", "no és un camell", "no és infractor de la llei", "no roba", "no fa res dolent"

*S'inclou entre parèntesi el nombre de respostes. Solament hi ha hagut una cita quan no s'esmenta el nombre

Com en la pregunta anterior no són massa nombrosos els nois i noies que relacionen el "ser legal" amb la justícia. Alguns responen novament amb "ser legal", per tant no indiquen un sinònim del terme, sinó que es limiten a repetir-lo. Tampoc és clarificadora la resposta "jutja" que permet interpretacions molt diverses.

Un grup de respostes s'han classificat com a sinònims considerats antidelictius en el sentit que per afirmar què és "ser legal" es fa ús d'expressions que indiquen els atributs de les persones en relació amb què no infringeixen la llei.

Altres*		
	Nombre de respostes	Característiques de les expressions que esmenten:
Expressions que tenen una àmplia gamma de sentits	28	"de puta mare/ben parit" (11), "collonut" (6), "és l'hòstia" (5), "és la conya", "no gens cabró", "que t'hi cagues", "pallasso", "xaxi", "no és idiota"
Significats contradictoris	2	"no s'hi pot confiar", "no és bona persona", "un tio foll", "sense personalitat", "està fatal"

*S'inclou entre parèntesi el nombre de respostes. Solament hi ha hagut una cita quan no s'esmenta el nombre

En aquest grup es recullen d'una banda els sinònims que poden voler expressar diferents significats com poden ser "collonut" o "que t'hi cagues", usuals en la manera d'expressar-se dels joves, però amb una àmplia possibilitat a l'hora d'aplicar-los, la qual cosa permetia incloure'ls a més d'un dels grups esmentats anteriorment.

Un altre grup és el que s'ha inclòs en el de significats contradictoris. La lectura que es pot fer de les expressions recollides és que han confós el significat del terme sinònim per antònim i per això s'expressen amb les formes esmentades. Es tracta, doncs, d'un error conceptual.

Com a conclusió es pot afirmar que els resultats obtinguts en aquesta qüestió ratifiquen les respostes donades en la pregunta anterior amb la que s'iniciava el qüestionari.

c. Quina idea de legalitat es pot desprendre de l'expressió "ser legal"?

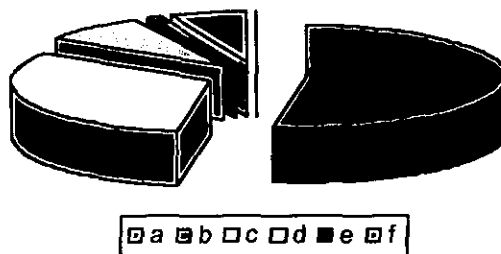
Una vegada contrastat que els nois i noies saben interpretar l'expressió "ser legal" i coneixen altres termes sinònims, es tractava de veure la correlació que estableixen entre aquesta expressió i el significat relacionat pròpiament amb la justícia. Per això es proposaven cinc opcions diferents de les quals una –*que actua sempre d'acord amb la llei establerta*– era la resposta que es podia considerar vàlida. Els resultats obtinguts han estat els següents:

		a		b		c		d		e		f	
			%		%		%		%		%		%
Centre 1	18	0	-	10	55,5	6	33,3	2	11,1	0	-	0	-
Centre 2	30	0	-	17	56,6	9	30	3	10	0	-	1	3,3
Centre 3	16	0	-	10	62,5	4	25	2	12,5	0	-	0	-
Centre 4	24	0	-	11	45,8	10	41,6	1	4,1	1	4,1	1	4,1
Centre 5	18	0	-	11	61,1	3	16,6	2	11,1	2	-	2	11,1
Centre 6	14	0	-	6	42,8	3	21,4	2	14,2	2	7,1	2	14,2
Centre 7	21	0	-	10	47,6	5	23,8	2	9,5	3	-	3	4
Centre 8	25	0	-	12	48	12	48	0	-	1	-	1	-
Total	166	0	-	87	52,4	52	31,3	14	8,4	2	1,2	10	6,02

*es consideren nul·les les respostes que han inclòs més d'una opció.

On:

- a) que ha nascut a Barcelona.
- b) que és educat i bon noi.
- c) que actua sempre d'acord amb la llei establerta.
- d) que sempre fa el que vol, segons el seu criteri.
- e) que sempre fa el que els altres li diuen.
- f) no respon o anul·lada.



Novament els resultats obtinguts en aquesta qüestió confirmen les idees que els nois i noies tenen respecte l'expressió "ser legal" i que s'han reflectit en les preguntes anteriors.

En cap dels centres, l'alumnat relaciona l'expressió "ser legal" amb "que ha nascut a Barcelona", és a dir, amb el lloc de naixement. El significat que rep més unanimitat (52,4%) és el b) "...és educat i bon noi". Aquesta resposta es correspon amb els criteris seleccionats per a la classificació de les respostes anteriors referents a atributs personals i comportaments socials considerats òptims.

La resposta que es podia considerar vàlida "...actuar sempre d'acord amb la llei" ha estat triat pel 31,3% dels nois i noies. Es tracta, doncs, d'un significat que consideren secundari i, per tant, això indica que quan utilitzen el terme "legal" no l'identifiquen inicialment com un terme relacionat amb la justícia.

Les altres dues opcions "...sempre fa el que vol, segons el seu criteri" i "...que sempre fa el que els altres li diuen" han rebut el 8,4% i 1,2% d'opcions respectivament. És interessant de destacar l'observació que fa un noi del centre Centre 7 que elegix "...fer sempre el que li diuen segons els seu criteri", però hi afegix "sempre que el criteri sigui correcte". Aquest aclariment insisteix en la necessitat d'acordar prèviament què és o no correcte, per tant està proper a triar l'opció correcta ja que la legalitat seria el que marca la validesa de les diferents opcions.

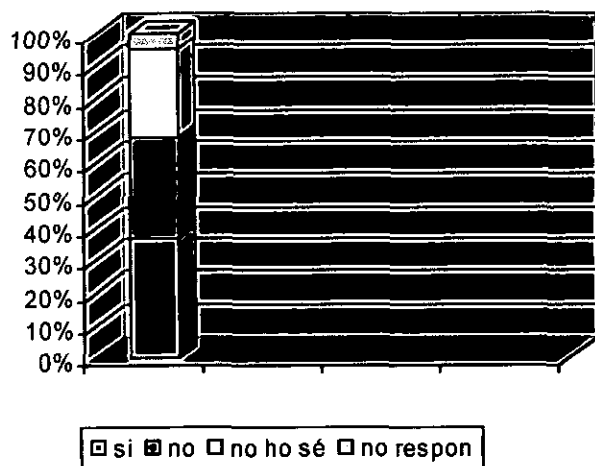
d. Si no existís la llei què creus que passaria?

d. Si no existís la llei, què creus que passaria?

La darrera part d'aquesta pregunta vol esbrinar quina és l'opinió dels nois i noies en el suposat cas que no existís lleis, d'acord amb tres úniques opcions per escollir en cadascuna de les cinc situacions plantejades: afirmativa, negativa o dubte.

	Si		No		No ho sé		No respon	
		%		%		%		%
dominaria el sentit comú	61	36.7	52	31.3	45	27.1	8	4.8
es viuria més bé	25	15.0	81	48.7	49	29.5	11	6.6
seria més difícil que les persones s'entenguessin	81	48.7	52	31.3	24	14.4	9	5.4
les persones s'organitzarien més bé	25	15.0	97	58.4	35	21.0	9	5.4
cadascú podria prendre's la justícia pel seu compte	128	77.1	21	12.6	12	7.2	4	2.4
la societat seria més justa	88	53.0	41	24.6	29	17.4	8	4.8

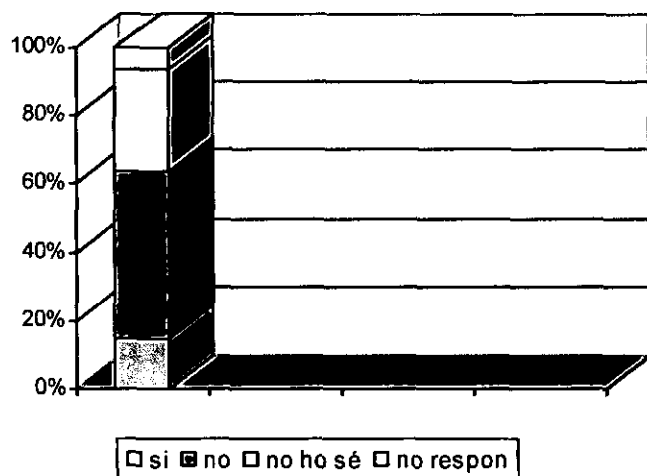
▪ **Dominaria el sentit comú**



Les respostes dels nois i noies es divideixen en tres terços gairebé equivalents. La resposta afirmativa (36,7%) indica la creença d'una part dels joves consultats en el criteri raonable de les persones, però cal destacar el 31,3% que indiquen no estar-hi d'acord i la resposta del dubte que junt amb la no resposta equival a l'altre terç.

Segurament la manca de precisió del què s'entén per "sentit comú de les persones" fa que molts d'ells dubtin o no estiguin d'acord amb aquesta proposta.

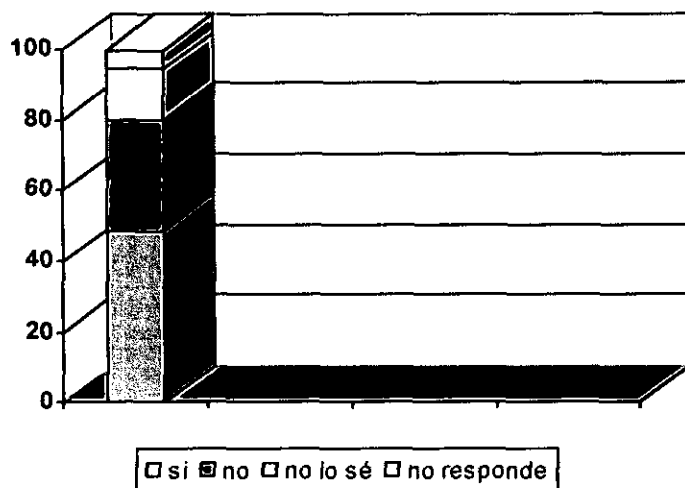
▪ **Es viuria més bé**



Gairebé la meitat dels nois i noies (48,7%) consideren que sense la llei no es viuria més bé. Sembla, doncs, que es pot afirmar que aquests joves estan disposats a acceptar la llei com una necessitat per a la vida en comú. Solament un 15,0% tindria una mentalitat que podríem anomenar "àcrata" ja que defensa que la llei és un obstacle per viure bé.

Com en l'opció anterior una mica més d'un terç dels nois i noies opten per no respondre o ens indiquen el dubte, el no saber què opinar respecte aquesta afirmació.

▪ **Seria més difícil que les persones s'entenguessin**

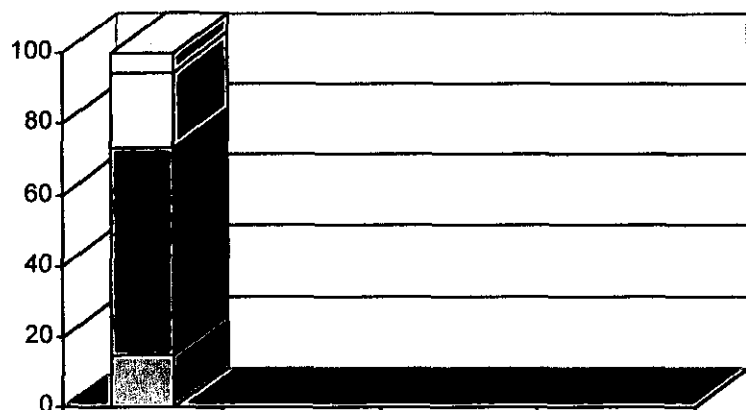


Com en l'opció anterior, gairebé la meitat dels nois i noies veuen la llei com una necessitat perquè les persones s'entenguin, per tant defensen que és imprescindible com un element regulador de la vida en comú. Les dades percentuals que estan d'acord amb aquesta afirmació es corresponen matemàticament amb les de

l'opció anterior, un 48,7% en els dos casos. Per tant, es pot pensar que els que creuen que sense la llei no es viuria bé, són els que també responen que sense la llei seria difícil l'entesa entre els membres de la societat.

Gairebé un terç de les respostes (31,3%) creuen que sense la llei les persones podrien entendre's i un 14,4% i un 5,4% respectivament són els que expressen els seus dubtes o no responen.

▪ **Les persones s'organitzarien més bé**

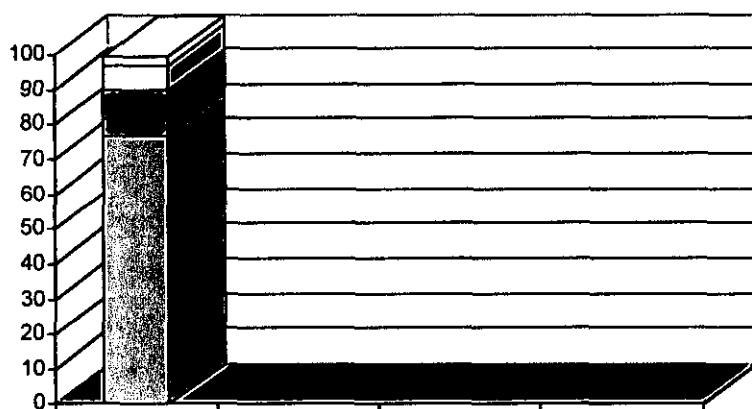


Un 58,4% dels nois i noies creuen que no hi hauria una millor organització social sense la llei. El percentatge és alt, la qual cosa permet afirmar que aquests nois i aquestes noies veuen la llei com una necessitat imprescindible per a la convivència social.

□ si ■ no □ no ho sé □ no respon

Els que creuen que sense la llei hi hauria una millor organització són el 15,0% dels nois i noies consultats i el 21,0 i el 5,4% respectivament no tenen les coses clares i per tant expressen el seu dubte o bé ometen la resposta.

▪ **Cadascú podria prendre's la justícia pel seu compte**



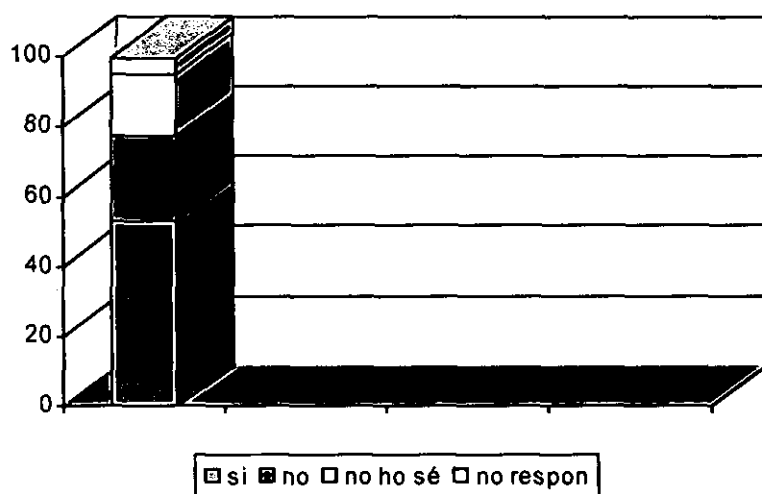
□ si ■ no □ no ho sé □ no respon

Aquesta afirmació planteja que sense la llei cada persona podria prendre's la justícia pel seu compte. Un 77,4% dels nois i noies estan d'acord en aquesta opció. Es tracta del percentatge més alt obtingut d'entre totes les opcions plantejades, per tant sembla que aquests joves interpreten que

mitjançant la llei és possible aconseguir una societat més equitativa en la que la justícia sigui igual per a tothom.

Els contraris a aquesta opció són només el 12,6% i els que dubten o no responen el 7,2% i el 2,4, respectivament. Es tracta dels percentatges més baixos donats a totes les opcions de les respostes que es plantejaven.

▪ **La societat seria més justa**



La darrera opció proposada afirma que sense la llei la societat seria més justa. Aquí apareix una notable contradicció ja que el 53,0% dels nois i de les noies indiquen estar d'acord amb aquesta idea, i, per tant, s'oposen a les valoracions anteriors que

semblaven mostrar uns joves conscients de la necessitat de la llei i del paper que juga com a reguladora de la convivència.

Les altres respostes: negatives (24,6%), els dubtes (17,4%) i els que no responen (4,8%) constitueixen l'altra meitat de les opcions dels nois i noies consultats.

Com a síntesi final d'aquestes sis opcions que es proposaven, sembla que es podria pensar que majoritàriament els nois i noies consultats defensen:

- que sense la llei dominaria el sentit comú (36,7%)
- que la societat seria més justa (53,0%)

però:

- que no es viuria més bé (48,7%)
- que les persones no s'organitzarien més bé (58,4%)

- que cadascú podria prendre's la justícia per la seva mà (77,1%)

Així, doncs la necessitat de la llei es pot interpretar com un mal menor que facilita un seguit de coses, però que exercint només el sentit comú la societat podria ser més justa.

Consideracions finals:

1. Els nois i noies consultats es representen l'expressió "ser legal" majoritàriament en un sentit que es podria anomenar cívic, o políticament correcte, en el que destaquen les qualitats personals.

Són molt nombrosos els atributs que esmenten referents a aquest sentit cívic o de correcció.

2. El "ser legal" implica també un sentit d'observar una conducta social i una relació amb els altres òptima de manera que es té en compte l'amistat, la confiança en el grup o el sentir-se recolzat en els altres perquè se sap que no fallaran mai.
3. Hi ha un nombre més aviat baix de respostes que relacionen el "ser legal" i la justícia i en alguns casos, encara que pocs, aquesta relació s'estableix a partir d'esmentar conductes delictives (no robar, no traficar, etc.).
4. S'observa una posició contradictòria respecte el valor de la llei i la legalitat. Si bé es considera que la llei regula aspectes de la vida en comú i, per tant, és una necessitat també alguns indiquen que mitjançant el sentit comú de les persones es podria prescindir de la llei i la societat seria més justa.

PREGUNTA 2

T'HAS SENTIT MAI VÍCTIMA D'UNA INJUSTÍCIA? HAS HAGUT D'UTILITZAR MAI L'EXPRESSIÓ "AIXÒ NO ÉS JUST" DAVANT D'ALGUNA SITUACIÓ?

La finalitat dels cinc apartats d'aquesta pregunta és esbrinar la representació que té l'alumnat de 4t d'ESO de la nostra mostra de la justícia i de la injustícia. I l'origen d'aquesta representació. Partim de la creença que tant la representació com els seus orígens estaran fortament vinculades a experiències de vida quotidiana i s'expressaran en un llenguatge col·loquial, popular.

Saber les representacions que tenen els nois i les noies del que és just i del que és injust ens permetrà entendre millor com conceptualitzen el món i pensar estratègies per poder intervenir i provocar el canvi conceptual.

Comencem indagant el sentiment d'injustícia perquè, coincidint amb Tozzi (2001), considerem que és un sentiment molt fort en els nens i les nenes i els i les adolescents. L'evocació mental, i escrita, d'alguna injustícia viscuda facilita un coneixement important i altament rellevant per esbrinar la configuració del seu propi concepte de justícia. La nostra intenció és caracteritzar les situacions en les que, per l'alumnat, es dona, es produeix, una injustícia i, com a contrast, aquelles en què el que succeeix és just. A partir d'aquesta caracterització volem, també, comprovar la seva capacitat de generalització i d'aplicació d'aquests conceptes a altres situacions. Preteniem, per tant, trobar respostes a les preguntes:

- quines experiències generen sentiments d'injustícia i de justícia en els i les adolescents?, com se les representen i com les interpreten en relació amb les seves causes, els seus protagonistes, i les seves conseqüències?
- com intervenen aquestes experiències en la conceptualització de la injustícia i de la justícia, en la seva generalització i aplicació a altres situacions?
- de quin vocabulari disposen, i com l'han construït, els adolescents de 4t d'ESO relacionat amb el dret, la justícia i llei?

El número de respostes de cada centre als cinc apartats d'aquesta pregunta és el següent:

Nom centre	Total alumnat	A	B	C	D	E
Centre 1	18	13	12	14	15	5
Centre 2	30	26	25	24	25	17
Centre 3	16	14	14	13	11	7
Centre 4	24	21	21	23	23	16
Centre 5	18	13	12	11	14	4
Centre 6	14	12	12	12	12	8
Centre 7	21	21	20	21	20	12
Centre 8	25	20	18	18	20	14
Total	166	140	134	136	140	83
%	100	84,33	82,72	81,92	84,33	50

a. *Descriu el record que tinguis d'una experiència o d'una situació viscuda en la que hagis sentit un viu sentiment d'injustícia*

Amb aquesta activitat preteniem fer emergir les representacions de l'alumnat sobre el sentiment d'injustícia. Demanàvem evocar el record d'alguna experiència o situació quotidiana, viscuda i sentida pels nois i les noies com a injusta. Crèiem que les respostes anirien fonamentalment en el sentit de la manca de respecte pels seus drets i de la manca d'equitat. I crèiem també que es referirien fonamentalment a situacions de la vida quotidiana, en especial situacions familiars i escolars.

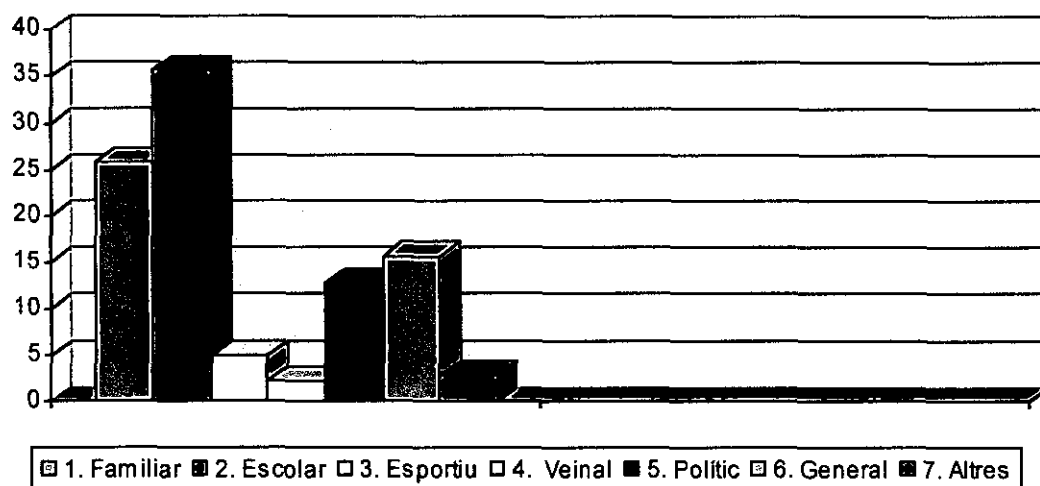
El sentiment d'injustícia ens semblava que respondria a la idea que tenen els i les adolescents del que és just, del que entenen per justícia en un sentit moral, com a valor, i no en el seu sentit jurídic. Les respostes ens apropiarien a la manera com els nois i les noies van construint la seva consciència moral i a com la projecten en la descripció, anàlisi i valoració dels seus comportaments i dels comportaments d'altres persones. I també a la comprensió del que entenen per drets i deures personals. Probablement –i atès que la mostra la formen adolescents de 16 anys, o més, al final de la seva escolaritat obligatòria- apareixeran situacions relacionades amb la justícia social, és a dir, el sentiment d'injustícia probablement s'associï amb la solidaritat i l'equitat en el sentit exposat per Paillole (2002: 187) quan afirma: "Inséparable du sentiment, on parle du sentiment de justice o d'injustice, cette conception de la justice

porte sur les relations entre les individus et s'associe à la solidarité, la charité et la fraternité pour dépasser l'egoïsme individuel et réaliser un idéal humain et social".

Creiem que el sentiment d'injustícia està fortament arrelat en els i les adolescents. Han viscut suficients situacions –i suficientment variades- per a què poguem comprovar com s'ha construir en ells i elles el significat de "tenir raó" i com, quan aquesta els és negada emergeix el que Tozzi (2001:39) anomena la "voix de la conscience".

La lectura de les respostes dels vuit centres ens ha permès una classificació de les situacions descrites segons el context on s'han produït:

- 1) familiar, és a dir que han succeït a l'interior de la família i han estat protagonitzades pels seus membres (pares, germans i germanes, etc...),
- 2) escolar, que han succeït a l'interior del centre educatiu i han estat protagonitzades pel professorat i els i les alumnes bàsicament,
- 3) esportiu i d'oci, protagonitzades en el si de grups o equips esportius i entre els seus membres i protagonistes (d'altres equips, àrbitres,...)
- 4) veïnal, que han succeït en el barri o en la localitat i els seus protagonistes són els seus veïns o veïnes
- 5) ideològic, polític, social, inclou tota mena de situacions de caire polític, social (discriminacions per gènere, edat, ètnia,...), relacionades amb la convivència, etc... els protagonistes, a més dels i de les adolescents, són heterogenis i van des de cossos de seguretat fins a persones concretes sense cap rellevància social
- 6) general, inclou situacions que poden succeir en diferents contextos socials
- 7) d'altres, les que no s'inclouen en cap de les categories anteriors.

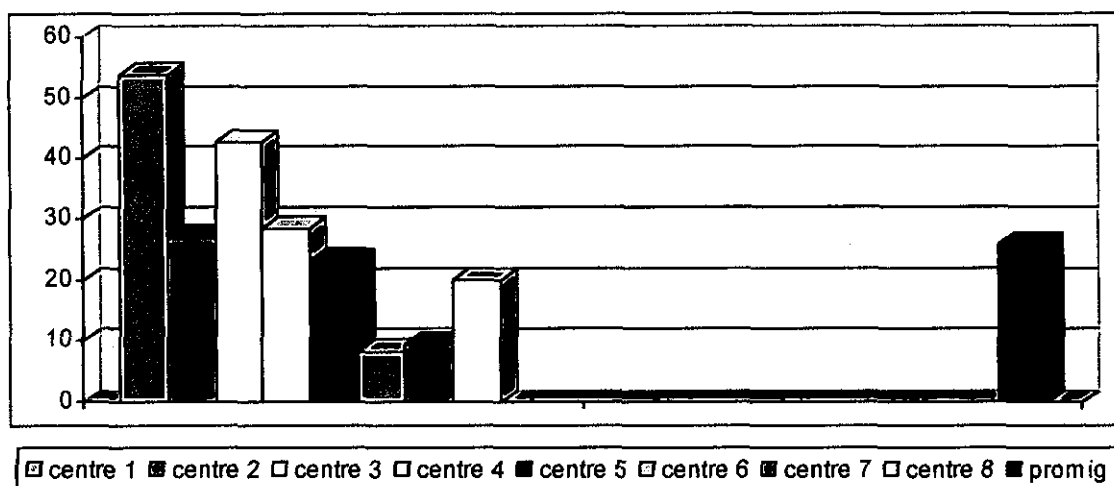


Analitzem, a continuació, els resultats de cadascun dels àmbits:

□ FAMILIAR

El total de respostes de cadascun dels centres és el següent:

Centre	1	2	3	4	5	6	7	8	totals
Respostes	7	7	6	6	3	1	2	4	36
%	53,8	26,9	42,8	28,5	23,07	8,3	9,5	20	25,7



Com es pot comprovar en la gràfica de la pàgina anterior, aquest és el segon àmbit on s'ubiquen les injustícies viscudes i sentides per l'alumnat de 4t d'ESO dels centres on s'ha passat aquesta enquesta. La família és, sens dubte, el principal nucli de convivència dels adolescents i, conseqüentment, on es produeixen tota mena de situacions i, en concret, les situacions que es poden considerar com injustícies són molt nombroses a conseqüència dels conflictes propis d'aquestes edats en especial amb els pares i entre germans .

Sorprèn, de tota manera, la distribució dels resultats per centres. És la primera opció dels centres 1, 2, 3 i 4, centres amb característiques força diferenciades. En canvi, és de les darreres opcions triades pels centres 6 i 7. El centre 5 ocupa una situació intermèdia entre aquests dos extrems. A priori, les enquestes no faciliten informació per poder plantejar-se amb rigor el per què d'aquesta situació. Permeten, en alguns casos, avançar determinats supòsits que, en qualsevol cas, s'haurien de comprovar amb una altra informació de la que ara no es disposa.

Segons aquests adolescents, les causes per les quals a la família es produeixen injustícies deriven de:

- a) l'existència de discriminacions per part dels pares en el tractament entre germans tant en les tasques domèstiques com en les sortides i tornades nocturnes (opció més comuna en la major part de casos).

Centre 1	- <i>"Cada dia dic aquesta frase, perquè la meva mare sempre em fa parar taula a mi mentre que el meu germà mira la televisió"</i> - <i>"Jo haig d'ordenar la meva habitació sempre i la meva germana no ho fa mai i no li passa res"</i> - <i>"Al meu germà que només té un any més que jo el deixen sortir molt més que a mi"</i>
Centre 2	- <i>"Al meu germà li donen cada dijous un euro i mig i els meus pares li diuen que si aconsegueix estalviar-los li donaran dos euros. En canvi jo no rebo ni un cèntim dels pares encara que diuen que em paguen l'autobús"</i>
Centre 3	- <i>"La meva mare sempre em mana fer les coses a mi i no soc sola. Tinc dos germans, una germana i un germà i sempre em mana a mi fer-ho tot"</i>
Centre 5	- <i>"Quan, per exemple, a la meva germana li deixen fer alguna cosa i a mi no"</i>

- b) acusacions per coses o actes no realitzats acompanyats sovint de càstigs (també pot considerar-se de les injustícies més comunes)

Centre 3	<i>"Era una matinada i la meva tieta va començar a buscar els seus diners. Va dir que jo els hi havia pres i em va dir que no podia anar a l'escola fins que trobes els seus diners"</i>
Centre 4	<i>"Em vaig sentir malament, però ja hi estic acostumada, perquè a casa meva sempre em culpen per tot el que passa"</i>
Centre 5	<i>"Quan et claven una "bronca" per alguna cosa que no has fet o quan realment el que té la culpa és el teu germà però al ser el germà gran les culpes van per a tu"</i>
Centre 8	<i>"La meva germana m'acusa de que no faig res a casa, quan és ella la que no fa res"</i> <i>"Quan la meva cosina fa alguna cosa malament i em renyen a mi"</i>

- c) els conflictes amb els pares, i entre germans, etc... conflictes entre obligacions familiars i interessos personals

Centre 1	<i>"No em deixen connectar a Internet perquè no volen els meus pares"</i>
Centre 2	<i>"Una vegada la meva germana petita no em deixava estar tranquil i al final em vaig enfadar amb ella. Els meus pares es van enfadar amb mi quan van veure que estàvem discutint"</i>
Centre 3	<i>"Haver d'anar amb els meus pares a una reunió de familiars en comptes d'anar-me'n amb els meus amics, a qui no havia vist de molt temps, a la platja"</i>
Centre 7	<i>"A vegades quan els meus pares fan algo que no crec que tinguin raó però com que són els pares no se'ls pot dir res"</i>
Centre 8	<i>"Quan els meus pares diuen que soc gran per algunes coses i, en canvi, soc petita per altres"</i>

- d) l'incompliment de promeses

Centre 4	<i>"Quan algú et promet alguna cosa i, aleshores no ho fa o no t'ho deixa fer. Per exemple: que la teva mare et digui que et deixa anar a la discoteca i després et digui que no"</i>
Centre 7	<i>"Quan la meva germana, només un any més gran que jo, va anar a França l'any passat, a casa d'uns amics a aprendre teòricament francès. M'havien dit que hi aniria jo ja que jo estic estudiant francès i ella no"</i>

- e) deutes econòmics familiars

Centre 4	<i>"Un familiar meu que, quan va plegar l'empresa, no li van pagar la mesada. A més la Generalitat no va pagar el que havia de pagar i ara ho hem de pagar nosaltres. Ens deu 500.000 pessetes i no ens les torna perquè deu altres coses. Això crec que és molt injust".</i>
----------	---

- f) problemes derivats d'herències familiars, i

Centre 6	<i>"En qüestió d'herències, un familiar va comprar un jutge per quedar-se la millor part"</i>
----------	---

g) altres situacions

Centre 1	<i>"La meua mare quan marxa a les cinc de la matinada i intenta deixar-ho tot recollit i jo no ho veig just perquè jo també puc fer la feina"</i>
----------	---

Com es pot comprovar la major part de respostes tenen relació amb les discriminacions, les acusacions i els conflictes. Sembla que encara és habitual un tracte diferenciat –discriminatori- davant de determinades tasques domèstiques o responsabilitats personals segons el gènere i l'edat (diferents tasques i diferents responsabilitats segons se sigui noi o noia, segons l'edat, o segons ambdós aspectes).

La resta d'aspectes tenen menys respostes. Destaquen, però, les dues que es refereixen a situacions on el dret i la justícia hi té un paper rellevant: les conseqüències del tancament d'empreses i les herències. També destaca la resposta donada per una alumna del centre 1 ubicada en l'apartat altres respostes. Aquesta alumna demostra en les dues respostes que inclou en aquesta pregunta un nivell de maduresa força més alt que la resta dels seus companys i companyes. En cap dels dos casos es considera protagonista de cap injustícia. En el primer és la seva mare la que sofreix una injustícia. En el segon pot ser tot un poble: "Ara, per exemple, amb la guerra que no és justa, les coses es podien solucionar de mil maneres diferents, sense guerra".

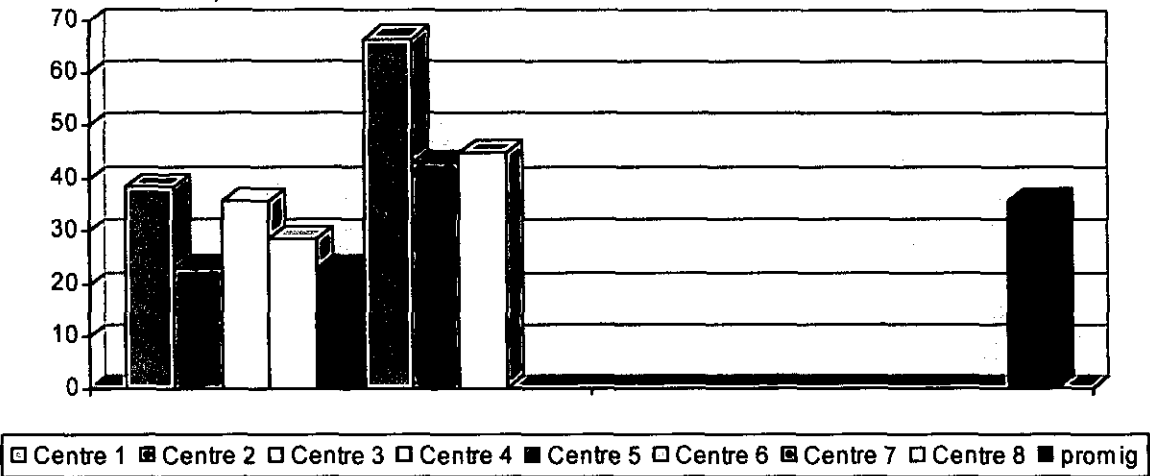
Crida l'atenció la gairebé total absència d'injustícies realitzades en el si de la família entre l'alumnat del centre 6, amb una excepció que té més relació amb la justícia que amb els problemes esmentats pels adolescents dels altres centres. Es poden aventurar tres explicacions possibles: a) que els nois i les noies d'aquest centre no visquin en les seves famílies situacions que els adolescents en general consideren "injustes", cosa força improbable i que no s'explica ni per les característiques socioculturals del medi on s'ubica aquest centre –és el centre més distant de Barcelona i la seva àrea metropolitana- ni pel tipus d'IES –reuneix alumnes de diferents localitats, b) que no en recordin cap, cosa també força improbable, i c) que considerin que aquesta mena de situacions formen part de la seva privacitat i no s'han d'exposar públicament ni en una enquesta anònima. Possiblement aquesta darrera explicació sigui la més factible tot i que s'hauria de comprovar a través d'entrevistes a l'alumnat.

Si la privacitat és la possible raó de l'absència d'injustícies familiars, sorprèn la referència a problemes relacionats amb les herències realitzada per un alumne. De fet, és un bon exemple per reivindicar el paper de l'ensenyament del dret en la resolució de problemes i conflictes quotidians.

□ ESCOLAR

El total de respostes de cadascun dels centres és el següent:

Centre	1	2	3	4	5	6	7	8	totals
Respostes	5	6	5	5	3	8	9	9	50
%	38,4	23,07	35,7	23,8	23,07	66,6	42,8	45	35,7



Els alumnes del centre 6 són els que majoritàriament consideren que l'escola és el lloc on es viuen més injustícies. Els segueixen els dels centres 7 i 8 i, a una mica més distància, els dels centres 1 i 3. La situació és gairebé la inversa de l'àmbit familiar anterior.

Les causes per les quals es produeixen injustícies als centres es poden classificar en els grups següents:

a) Tractament discriminatori per part del professorat

Centre 1	"Fa poc a classe mentre tothom xerrava i reia, el professor/a em va fer seure al final de la classe"
Centre 2	"Quan vaig repetir 4t d'ESO, hi havia molta gent amb resultats acadèmics com els meus i n'hi havia de pitjors i no els hi feien repetir el curs. A mi en canvi em van fer repetir"
Centre 3	"Una vegada em sortia sang del braç i li vaig dir a la professora que si em deixava anar al lavabo a rentar-me i treure'm la sang. I segur que si és una dona si que li deixa anar"
Centre 4	"Hi ha una mestra que em te mania i, només que obro la boca em fica un negatiu" "A l'institut moltes vegades tracten més bé o menys als alumnes segons com els hi caiguis i, això em fa sentir que no és just"
Centre 5	"A l'escola van fer un viatge de fi de curs a Itàlia i a mi no em van deixar anar-hi per la trajectòria a l'Institut des de 2º d'ESO"
Centre 6	"Quan a un curs els deixen fer alguna cosa demanada i al meu no". "Quan m'han expulsat de classe injustament" "Al veure que a un noi amb pitjor qualificacions que jo li posen millors notes"
Centre 8	"Em van deixar sense fi de curs perquè un amic va trencar la maneta d'una porta"

b) Acusacions i càstigs per accions/actes no comesos

Centre 2	"Que et treguin de classe sense cap explicació quan tu no has fet res i intentes que el professor et raoni perquè ho ha fet i no sap que dir"
Centre 3	"Si, que me culpen de que yo he pegado a una chica del colegio"
Centre 6	"A l'hora de dinar estàvem un grup d'amics i una de les monitores va venir cap a mi i em va començar a cridar i em va dir que tenia una incidència per fumar i jo no havia fumat"
Centre 7	"Quan un professor et renya per una cosa que no has fet i per acabar de tocar-te les nassos et diu: "això val per algun cop que ho fas fet i no t'hem vist"
Centre 8	"Una vegada em van castigar sense haver fet res"

c) Abusos d'autoritat/represàlies

Centre 1	"Quan al cole van fer un curset de mediació i, ho feien dilluns, les dues "senyos" que tenien que donar-nos classe feien el curset i no podien fer classe però, van fer-nos recuperar el dijous de 15:15 a 17:30, quan pel matí havíem entrat a les 8 del matí i, vam sortir a les 2:25 i, amb només tres quarts d'hora per arribar a casa i dinar".
Centre 2	"Si, moltes vegades quan algun professor/a et castiga o et posa un "parte" per alguna cosa ridícula sense importància i és injust"
Centre 5	"Quan intentes guanyar la raó a un mestre i t'és impossible perquè té més poder sobre teu que tu sobre d'ell"
Centre 6	"Quan feia primària, una professora em va suspendre un examen quan havia tret un vuit i mig"
Centre 7	"Una professora del meu IES anomenada "x" ens "puteja molt". Té molta mania a la gent i a mi. Suspèn a molta gent. Li vaig dir que la nota d'un examen no era justa, ella es va adonar que s'havia equivocat però no em va demanar ni perdó" "Tot i tenir raó jo, el professor no va voler reconèixer una errada seva en un examen"

d) Notes, avaluacions

Centre 1	<i>"Tenia tres exàmens en un mateix dia i no se'n poden tenir més de dos"</i>
Centre 2	<i>"En algun examen que hi havia alguna pregunta que estava mitjanament bé, m'han posat zero punts"</i>
Centre 6	<i>"Hi havia una vegada en un país molt llunyà, un professor que no em va aprovar amb un quatre setanta-cinc i, a una alumna que no assistia quasi mai a classe, la va aprovar amb un quatre amb dos"</i>
Centre 7	<i>"És una professora de l'IES que es diu "x1". És una persona odiada per tots els alumnes, o quasi tots. Sempre es fa la graciosa i no ho és. A les seves classes no s'hi pot parlar si no t'ho diu ella. Em va suspendre un trimestre amb dos suficients i un insuficient i hauria d'haver aprovat com més gent de la meua classe". "En un examen la professora que em tenia mania em va suspendre tenint-ho tot gairebé bé. Em suspenia perquè li queia malament"</i>
Centre 8	<i>"A educació física, hi ha persones que fan els procediments molt malament i els posen la mateixa nota que a altre gent que ho fa millor"</i>

e) Manca de llibertat

Centre 4	<i>"No em van deixar dir el que pensava sobre el viatge de final de curs i es va fer el que unes quantes van voler"</i>
----------	---

f) Baralles

Centre 1	<i>"Quan era petit sempre em barallava amb un noi de la classe. Jo no em volia barallar, però sempre em donaven les culpes a mi"</i>
Centre 8	<i>"Un cop amb vaig barallar amb unes "amigues" que em tenien amargada al cole. I els professors no hi feien res"</i>

Com es pot comprovar, la major part de respostes corresponen a les quatre primeres problemàtiques. Totes elles tenen com a protagonistes alumnes i professors i succeeixen en activitats de la vida quotidiana dels centres educatius. A vegades ha estat difícil saber si una resposta s'havia d'ubicar a a) o a c) o a d) ja que els límits entre elles són, en la pràctica, molt febles.

Ens ha sorprès el to de les crítiques de l'alumnat del centre 7 davant de les injustícies escolars, amb 9 respostes. El nivell de crítica d'aquest alumnat es pot exemplificar amb la denúncia de les actituds i el tractament de determinades professores, a dues de les quals se les cita amb noms i cognoms per part de quatre alumnes.

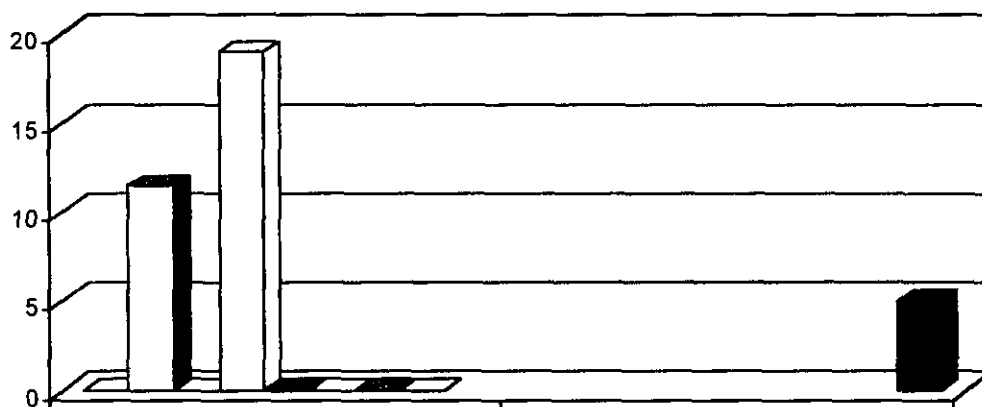
Només en els dos darrers àmbits els protagonistes són els propis alumnes: els responsables de la manca de llibertat a la que es refereix l'alumne del centre 4 són els seus propis companys. I en el cas de les baralles, també.

La resta d'àmbits van obtenir menys respostes que el familiar i l'escolar i, com es comprovarà, no afecten a tots els centres.

□ ESPORTIU I D'OCI

Només l'alumnat de dos centres —el 2 i el 4— escull, en les seves respostes, situacions injustes relacionades amb les seves activitats esportives i de temps lliure com es pot comprovar en el quadre i en la gràfica següents.

Centre	1	2	3	4	5	6	7	8	totals
Respostes	0	3	0	4	0	0	0	0	7
%	0	11,5	0	19,04	0	0	0	0	5



□ Centre 1 □ Centre 2 □ Centre 3 □ Centre 4 □ Centre 5 □ Centre 6 □ Centre 7 □ Centre 8 ■ Promig

Tres alumnes es refereixen a injustícies relacionades amb resultats esportius. Dos són del centre 2 i l'altre és del 4. Dos alumnes del centre 4 també consideren injusta una situació esportiva viscuda. En un cas s'acusa a l'àrbitre de la injustícia i en l'altre als companys. Finalment la resta de respostes inclouen situacions més heterogènies com un joc d'ordinador o la situació viscuda en una excursió.

a) Resultats esportius

Centre 2	<i>"En una final d'un partit de volei, en el que jo jugava, l'àrbitre va regalar els punts a l'altre equip"</i>
Centre 4	<i>"Un dia que un àrbitre em va robar un partit i vam perdre "</i>

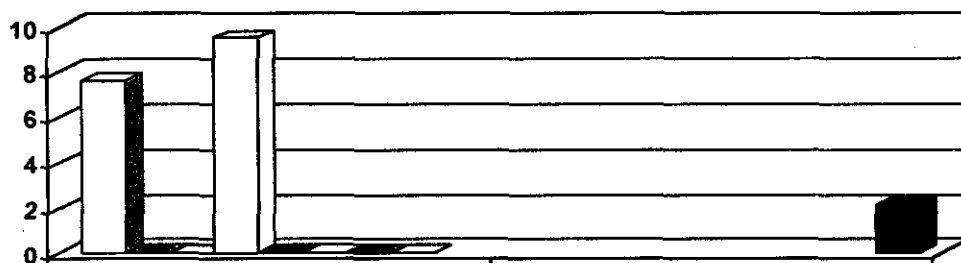
b) Altres situacions

Centre 2	<i>"Els monitors del meu CAU van dividir-nos en tendes de campanya de 7 persones. A mi em van separar de les meves amigues i estava sola amb sis nois. Això "no va ser just" per a mi en aquell moment"</i>
Centre 4	<i>"Quan uns companys i jo participàvem en un joc on-line sobre la Unió Europea i una persona coneguda nostra ens va fer una gran putada, fent-nos perdre el viatge per a 30 persones"</i>

□ VEÏNAL

Tampoc en aquest àmbit hi ha massa respostes. Només l'alumnat de dos centres –l'1 i el 4- exemplifica alguna situació injusta referint-se a les seves relacions amb els veïns.

Centre	1	2	3	4	5	6	7	8	totals
Respostes	1	0	0	2	0	0	0	0	3
%	7,6	0	0	9,5	0	0	0	0	2,1



□ Centre 1	□ Centre 2	□ Centre 3	□ Centre 4	■ Centre 5	□ Centre 6	□ Centre 7
□ Centre 8	■ Promig					

Les injustícies viscudes per aquests alumnes en l'àmbit veïnal són força anecdòtiques. Malgrat tot no deixen de ser considerades pels que les van viure com a situacions

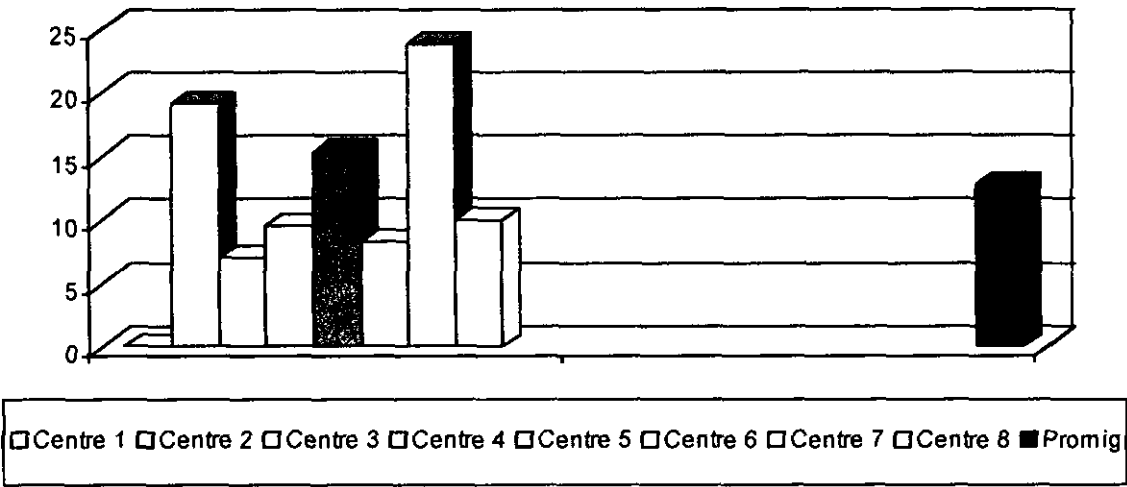
injustes. Dues tenen relació amb malifetes infantils. L'altre amb un cert abús d'autoritat d'una persona gran.

Centre 1	"Quan era més petita, jugant a futbol vam trencar un vidre i la dona del pis ens el va fer pagar a tots, quan qui el va trencar només va ser un".
Centre 4	"Quan era petit, un nen de la meva edat o un any més, va espatllar una porta de fusta d'un hort i va dir, i va fer creure, que havia estat jo i la vaig haver de pagar jo (bé, els meus pares)" "Quan era petita em vaig trobar 1000 ptes. Davant de casa i la meva veïna (una xafardera) va dir que eren seves i no ho eren (està comprovat)"

□ POLÍTIC/SOCIAL

Les respostes que hem ubicat en aquest àmbit són més nombroses que les dels dos àmbits anteriors. Qualitativament reflexen, a més, un nivell de conscienciació força considerable per part dels alumnes que escullen aquesta tipologia d'injustícies.

Centre	1	2	3	4	5	6	7	8	totals
Respostes	0	5	1	2	2	1	5	2	18
%	0	19,2	7,1	9,5	15,38	8,3	23,8	10	12,8



Hem agrupat les respostes segons l'objecte de la injustícia i de la crítica :

a) La guerra i la pau:

Centre 1*	"Ara, per exemple, amb la guerra, que no és justa, les coses es podrien solucionar de mil maneres diferents sense guerra"
Centre 4	"Jo he dit molts cops que la guerra és injusta, perdre vides per petroli penso que és una tonteria"
Centre 7	"La más reciente es ver a todas aquellas personas que se aprovechan de otras a cambio de bienes y que crean masacres porque les conviene seguir gobernando. A parte de Bush, Blair y Aznar que no son los únicos culpables sino todos los que les apoyan"

- Aquesta resposta no està quantificada perquè l'alumne va contestar amb dos exemples i només s'ha comptabilitzat el primer

Tres alumnes manifesten les seves reflexions sobre la guerra d'Irak com a conseqüència probablement de les mobilitzacions que estaven succeint en el país. Són actituds clarament pacifistes que denuncien la guerra com a solució dels conflictes. Sorpren l'escàs número de respostes en aquest sentit atesa la mobilització de una gran majoria de centres d'ensenyament secundari de Catalunya.

b) Problemes polítics:

Només un alumne cita com injust un problema polític que el pot afectar directament. És un alumne del centre 2 i es refereix a la Llei de Qualitat. Aquestes són les seves paraules : « *Que el PP posi la Llei de Qualitat és una injustícia* ».

La poca atenció als problemes polítics del país o del món dels nostres adolescents, amb les excepcions assenyalades, és una situació comuna als adolescents de la major part de països del món com han posat en evidència recerques recents. Aquesta situació ha causat, i està causant, preocupació a importants sectors del món educatiu i polític i és una de les raons per les quals s'estan reforçant les propostes curriculars d'educació cívica o ciutadana i, dins d'ella, aspectes més concrets com els que es relacionen amb la participació i la justícia social o en el coneixement del dret.

c) La repressió policíaca:

Centre 2	"En una manifestació un policia em va pegar amb una porra per córrer. Sense cap mena de raó. Encara que tampoc crec que hi hagi cap mena de raó per fer això"
Centre 3	"Estava pujant a casa amb bici i de sobte em va parar la policia, em va començar a insultar i a pegar perquè no sabia on havia nascut i es pensava que em reia d'ell"
	"Una vegada que anava corrents pel carrer i la policia em va parar. No feia res

	<i>però em van "catxar", em va fer treure les sabates i tot"</i>
Centre 5	<i>"Quan un mosso d'esquadra em va parar i em volia multar perquè no duia el DNI, quan anava tranquil·lament pel carrer"</i> <i>"Uns policies em van fer fora del parc perquè patinàvem. Crec que més aviat era per les nostres pintes. Van ser molt injustos perquè no destorbàvem a ningú, però després a uns nois que molestaven amb la pilota a la gent no els van dir res"</i>

Sembla que alguns adolescents ja coneixen de prop els efectes de la repressió policíaca. En un cas, durant una manifestació. Per tant, durant un acte de naturalesa política. En la resta, davant d'actituds força característiques de la vida dels adolescents. Sembla que determinades actituds i comportaments, determinades estètiques en el vestir, són objecte d'una especial atenció per part dels cossos i forces de seguretat quan tracten amb adolescents i, més en concret, amb adolescents de determinats barris (els centres 3 i 5 estan ubicats en barris obrers que, a vegades, apareixen en els mitjans de comunicació com a conflictius).

d) Discriminacions/injustícies socials, ètniques, de gènere, de salut o d'edat:

Hem agrupat en una mateixa categoria les injustícies assenyalades pels nois i noies que es refereixen a la manca de justícia social, i la demanda de solidaritat, i a la pertinença a ètnies minoritàries, al gènere femení o a una edat com la dels adolescents.

Centre 2	<i>"Quan he comparat la meua fantàstica vida, sense cap problema, amb la de persones molt pròximes a mi que han tingut molt mala sort. He pensat moltes vegades que el món està molt mal repartit"</i>
Centre 3	<i>"Quan em van dir que era una estrangera i que venia a robar treball d'altres persones"</i>
Centre 7	<i>"Quan van parar a un amic meu al metro per ser negre. Deien que s'havia colat"</i> <i>"Quan s'emportaven a una amiga a un centre d'acolliment"</i> <i>"Quan vaig anar a una tenda i un senyor es va "colar"</i> <i>"Quan vaig anar a treure'm el DNI. Estava a la cua a punt d'entrar i va venir un altre estranger que no havia fet la cua i el van passar i li van donar el DNI abans que a mi"</i> <i>"Quan no em deixen fer algo o no puc perquè no hi veig bé. Quan treballes o t'esforces més que un altre per aconseguir una cosa i l'altre et guanya"</i>
Centre 8	<i>"Vols entraren una discoteca i per faltar-te un mes per l'edat no et deixen entrar"</i>

Els exemples evidencien l'existència d'una forta sensibilitat social en determinats sectors –minoritàries, però, segons els resultats d'aquesta enquesta- dels joves catalans. En uns casos propers a la utopia, com en el de l'alumne del centre 2, però en la majoria basats en situacions cada vegada més freqüents a la nostra realitat, a

banda de l'anècdota de la discoteca. Els adolescents del centre 7 són els que han posat de manifest més situacions dins d'aquesta categoria.

e) Accidents, robatoris,....:

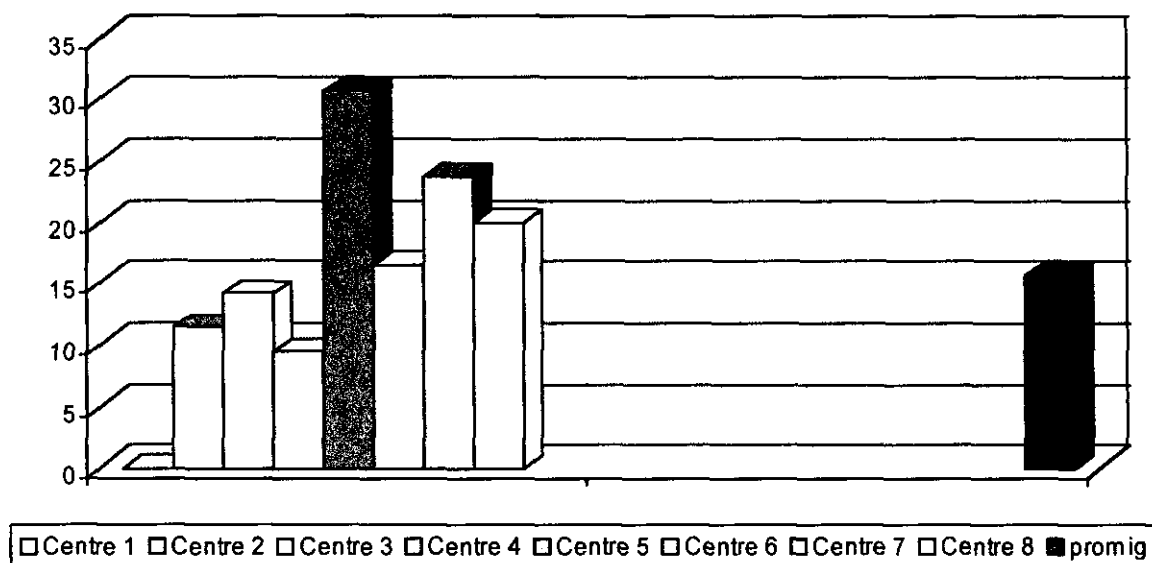
Aquesta darrera categoria permet il·lustrar situacions socials en les que s'han trobat els nois i les noies i que, atès el seu desenvolupament i les seves repercussions, consideren injustes. Fonamentalment tenen relació amb algun robatori i alguns accidents de circulació.

Centre 4	"Quan em van robar la camera de la bici"
Centre 6	"Quan vaig caure de la bici i no em van ajudar a llevar-me"
Centre 8	<i>"Vam tenir un accident de cotxe. La noia que va xocar contra nosaltres anava en moto i no portava les llums. Era de nit, no la vam veure, vam sortir de l'estop i va ser quan vam tenir l'accident. Com erem nosaltres qui teniem l'estop, ens la vam carregar"</i>

☐ GENERAL

Els exemples que hem classificat amb el nom de "general" són exemples d'injustícies que poden aplicar-se a situacions diverses, a àmbits socials diferents. Les hem anomenat "generals", perquè considerem que es poden generalitzar.

Centre	1	2	3	4	5	6	7	8	totals
Respostes	0	3	2	2	4	2	5	4	22
%	0	11,5	14,2	9,5	30,7	16,6	23,8	20	15,7



Hem agrupat les respostes en tres categories : la primera té com a objecte de la injustícia, per activa o per passiva, al propi alumne i dins d'ella hem inclòs situacions que van des de l'autoestima fins a la « mala sort », passant pel sentit de culpabilitat, una certa dosis de manosquisme, etc... La segona categoria està centrada en les injustícies derivades d'acusacions per actes no comesos (sense explicitar en quin àmbit social). I, una tercera categoria, inclou altres injustícies també generalitzables derivades de l'edat o de la posició social de les persones.

Només en un cas –l'alumne del centre 5 de la segona categoria- es parla d'una situació concreta però al no ubicar-la socialment hem considerat que s'havia d'ubicar en aquest grup. Una cosa semblant passa amb els dos exemples de la darrera categoria referits a diferències d'edat i de posició social de les persones. Podien ubicar-se a altres grups però ens ha semblat que plantegen situacions generalitzables.

a) Injustícies centrades en la persona

Centre 2	"Quan, per alguna raó, se m'ha valorat menys que a una altra persona"
Centre 5	"Pensar que totes les coses "dolentes" que li poden passar a algú, em puguin passar a mi"

Centre 6	<i>"No em van donar un premi que em mereixia"</i>
Centre 7	<i>"Quan no han respectat els meus drets" "En algun moment que he tingut mala sort" "Molts cops, a casa amb els pares, o a l'escola amb algun professor, he sentit molta impotència però alguns cops m'he adonat que tenien raó"</i>

b) Acusacions per actes no comesos

Centre 2	<i>"Quan alguna persona et renya o et castiga per una cosa de la qual no te'n sens culpable o no l'has fet tu"</i>
Centre 3	<i>"Cuando culpan de algo a una persona sin tener culpa. Porque siempre culpan al más tonto, porque los que se creen listos siempre quieren que los demás lo pasen mal"</i>
Centre 4	<i>"Que t'acusin d'una cosa que no has fet"</i>
Centre 5	<i>"Em van dir que havia fet una cosa molt forta a una persona sense tenir proves i em van ficar en un embolic una mica gros. Tota la gent es va ficar en contra meva"</i>

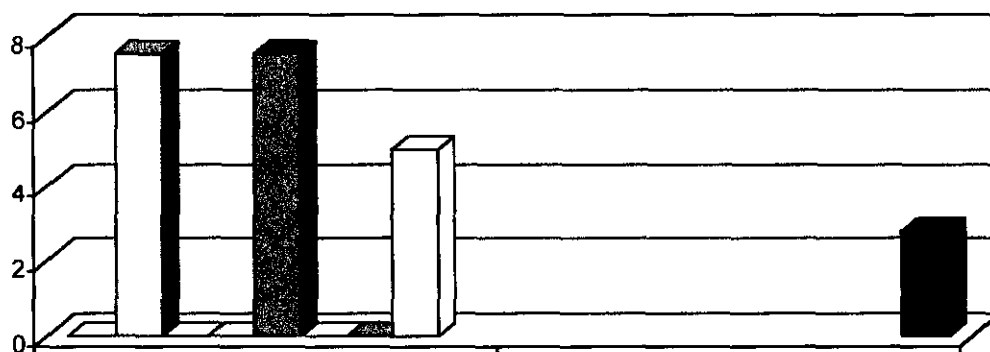
c) Injustícies relacionades amb diferències d'edat o de posició social

Centre 2	<i>"Quan una persona gran et contesta amb males maneres i tu no et pots queixar. I, en canvi, si ets tu el que contestes malament ells (?) et poden castigar i renyar"</i>
Centre 4	<i>"Hi ha moltes situacions en que utilitzes aquesta frase. Una de les situacions principals és quan es fan diferències entre les persones. Si no dius que és injust com a mínim ho penses"</i>

☐ ALTRES

Aquest darrer grup inclou aquelles respostes que no hem sabut incloure en cap dels grups precedents. Com es podrà comprovar, es tracte de les respostes de quatre nois i noies que no recorden haver viscut cap injustícia o que relativitzen, en un cas, les que ha viscut quan les comparen amb injustícies socials o econòmiques molt més greus.

Centre	1	2	3	4	5	6	7	8	totals
Respostes	0	2	0	0	1	0	0	1	4
%	0	7.6	0	0	7.6	0	0	5	2.8



□ Centre 1 □ Centre 2 □ Centre 3 □ Centre 4 □ Centre 5 □ Centre 6 □ Centre 7 □ Centr 8 ■ Promig

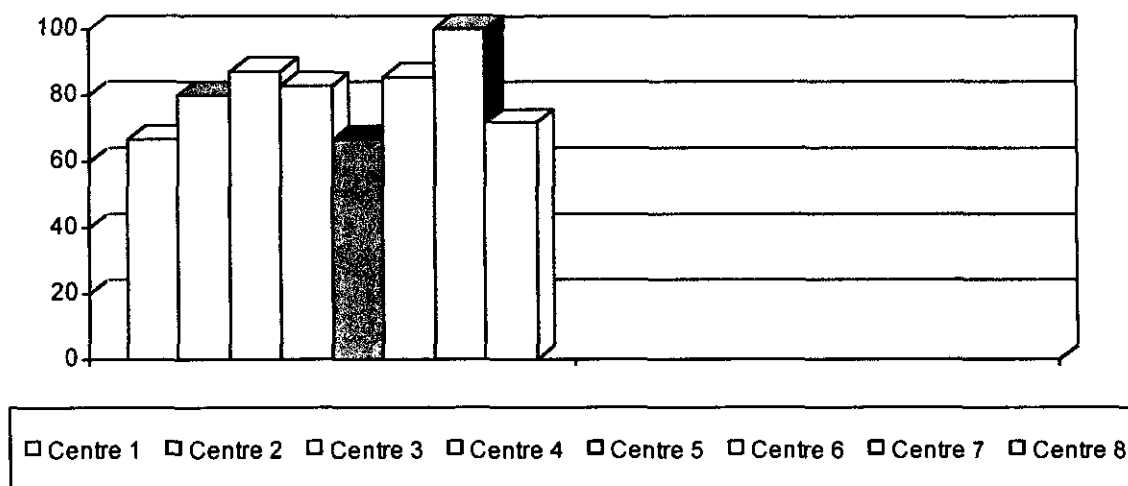
Centre 2	"La veritat és que jo no he viscut cap experiència forta en la qual hagi dit que alguna cosa era injusta, sinó que per mínimes coses que no tenen gran importància"
Centre 5	"No me'n recordo de cap"
Centre 8	"No n'he sentit en cap cas"
Centre 8	"No en recordo cap"

b. com es va solucionar la injustícia de la que et vas sentir víctima? Qui va intervenir en la seva solució?

Volíem saber si la situació injusta descrita en l'apartat anterior es va solucionar o no, com es va solucionar (què es va fer i com es va fer), qui va intervenir en la solució o qui la va impedir o dificultar, i com va acabar (de manera positiva o negativa per ells), si és que va acabar, en opinió de cada noi o noia.

El número de respostes per centre va ser el següent:

Centres	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Total	12	24	14	20	12	12	21	18	133
%	66.6	80.0	87.5	83.3	66.6	85.7	100	72	80.12



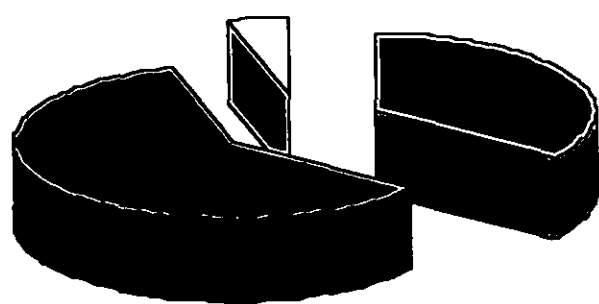
Com es pot comprovar la immensa majoria de nois i noies que van descriure un conflicte també van descriure la seva solució. Les excepcions són pràcticament anecdòtiques (6 persones) i inclouen les tres que no en recordaven cap .

En el quadre següent es poden observar les dades sobre les injustícies resoltes (S), no resoltes (N) o sense explicitar (?) per àmbits i per centres:

àmbits	Familiar			Escolar			Esportiu			Veïnal			Polític			General			total
centres/opcions	S	N	?	S	N	?	S	N	?	S	N	?	S	N	?	S	N	?	
Centre 1	4	2	-	3	2	-	-	-	-	1	-	-	1*	-	-	-	-	-	12
Centre 2	6	1	-	1	5	-	1	2	-	-	-	-	5	-	-	1	2	-	24
Centre 3	3	3	-	2	3	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	14
Centre 4	4	2	-	1	4	-	-	4	-	-	2	-	1	-	-	1	1	-	20
Centre 5	2	-	-	-	3	-	-	1**	-	-	-	-	1	1	-	2	2	-	12
Centre 6	-	1	-	1	7	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	12
Centre 7	-	2	-	1	6	2	-	-	-	-	-	-	1	3	1	2	2	1	21
Centre 8	2	1	1	-	8	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	1	2	-	18
Total	21	12	1	9	38	3	1	7	-	1	2	-	4	12	1	11	9	1	133

*Aquesta resposta no es comptabilitza ja que correspon a un alumne que exposa dues situacions, de les que només s'ha comptabilitzat la primera ** A la pregunta anterior, aquest alumne dóna dues respostes (una familiar i una esportiva) però ara només respon a l'esportiva.

Com es pot comprovar en la gràfica següent, les situacions injustes no resoltes (60,15%) gairebé doblen a les resoltes (35,33%).



■ SI resol ■ NO resol. □ ?

Per àmbits, només en el familiar i el general les injustícies resoltes són superiors a les no resoltes. En la resta d'àmbits, sembla que la majoria d'injustícies no es resolen, al menys en l'opinió dels adolescents de la mostra. Analitzem els resultats àmbit per àmbit.

□ FAMILIAR

àmbits	Familiar		
centres/opcions	S	N	?
Centre 1	4	2	-
Centre 2	6	1	-
Centre 3	3	3	-
Centre 4	4	2	-
Centre 5	2	-	-
Centre 6	-	1	-
Centre 7	-	2	-
Centre 8	2	1	1
Total	21	12	1 34
%	61,76	35,29	2,94



☐ si ☐ no ☐ ?

Com pot comprovar-se les injustícies familiars es solucionen en un percentatge força alt de casos (61,76%) i en la majoria de centres (només en els centres 6 i 7, en els que

hi ha molts pocs exemples d'injustícies en aquest àmbit, no es van solucionar). En gairebé totes les respostes s'afirma que la solució es va aconseguir parlant (15 respostes), és a dir, a través del diàleg. En altres casos es diu que es va assolir "discutint", "per convenciment", "arribant a acords", o "fent el numeret". Aquestes són algunes de les respostes:

Centre 1	<i>"parlant amb ella" (es refereix a la mare)</i>
Centre 2	<i>"vaig parlar amb la meva mare i vam triar una solució"</i> <i>"vaig fer entendre els meus pares que qui havia iniciat el conflicte havia estat la meva germana, no jo. Per sort em van entendre"</i>
Centre 3	<i>"hablando todo se soluciona"</i>
Centre 4	<i>"plorant i dient que jo no havia estat"</i> <i>"es va solucionar quan vam parlar tranquil·lament"</i>
Centre 5	<i>"parlant amb el meu pare i la meva mare"</i>
Centre 8	<i>"vam arribar a un acord entre els meus pares i jo"</i>

Els protagonistes de les solucions van ser, com és evident, els propis implicats: els pares i els nois o les noies, els germans i altres familiars. En molts pocs cap cas es cita la figura d'alguna o algunes persones que haguessin assumit tasques de mediació: "Hi van intervenir els meus amics i germans" afirma un noi del centre 3.

Els resultats solen ser valorats positivament pels nois i les noies. Tenen, però, concrecions diferents segons el tipus d'injustícia o de problema a resoldre. Per exemple:

Centre 1	<i>"assumint les responsabilitats domèstiques perquè si no la mare la castiga sense ordinador"</i> <i>"aconseguint la reivindicació"</i> <i>"ajudant a la mare"</i>
Centre 3	<i>"com que la meva tieta em va acusar injustament, sense proves, es va adonar que jo no podia haver fet una cosa com aquesta"</i>
Centre 4	<i>"et fan entendre que és millor per a mi i que més endavant els entendre. Són superiors a mi i els he d'obeir"</i>

	<i>"vaig recordar a la meua mare que m'ho havia promès i aleshores m'hi va deixar anar però em va fer tornar d'hora"</i>
Centre 5	<i>"al final, després de moltes discussions els pares em van creure"</i>

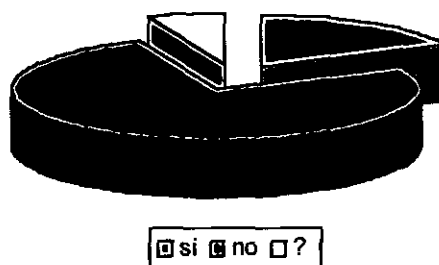
El 35,29% d'adolescents que afirmen que la injustícia no es va resoldre són menys explícits que els que afirmen que es va resoldre. És lògic atès que per ells la injustícia continua. Aquestes són algunes de les seves respostes:

Centre 1	<i>"es manté la mateixa situació"</i> <i>"incompleixo la sanció quan no hi ha ningú a casa"</i>
Centre 2	<i>"no crec que es solucioni"</i>
Centre 3	<i>"no es va resoldre, la meua mare no va dir res"</i> <i>"van intervenir els nostres pares. Em van donar una pallissa amb dos pals i a ella només amb un"</i>
Centre 4	<i>"quan pagui s'haurà acabat"</i> <i>"no m'hi van deixar anar"</i>
Centre 6	<i>"ja se sap. Per desgràcia els diners mouen el món i la gent no s'adona que els diners no es poden menjar"</i>
Centre 7	<i>"no es va solucionar. Bueno! M'han dit que el pròxim estiu que s'hi pugui anar hi aniré jo"</i>

Les respostes es relacionen amb el tipus d'injustícia sofert per cada noi i noia tal com s'han exposat en la pregunta anterior.

☐ ESCOLAR

àmbits	escolar		
centres/opcions	S	N	?
Centre 1	3	2	-
Centre 2	1	5	-
Centre 3	2	3	-
Centre 4	1	4	-
Centre 5	-	3	-
Centre 6	1	7	-
Centre 7	1	6	2
Centre 8	-	8	1
Total	9	38	3 50
%	18,00	76,00	6



En l'àmbit escolar, a diferència del familiar, les injustícies no es solucionen en un percentatge molt alt de casos (el 76%). Només en un 18% de respostes els nois i les noies afirmen que les injustícies viscudes i sentides a l'escola s'han solucionat. Ens sembla un problema preocupant que, a banda que s'ajusti més o menys a la realitat, no es pot negar que obeeix a un estat d'opinió força generalitzat en els adolescents,

almenys en els de la nostra mostra. En tots els centres, excepte en l'1, el nombre de respostes negatives supera a les positives. Preocupant!

Com es van solucionar les 9 situacions injustes? No sembla que el diàleg sigui l'estratègia més utilitzada en els centres d'ensenyament al menys en l'opinió dels adolescents que diuen que la injustícia que van viure es va resoldre. De les 9 situacions, només es va utilitzar en 4. La resta de solucions van ser: "un càstig", "aixecant el càstig", "demanant perdó" o "buscant testimonis", en aquest darrer cas per provar la innocència. Aquestes són alguns exemples:

Centre 1	"Vaig anar a parlar amb la professora" "Castigant a tota la classe" "La meva mare va anar a parlar amb la mestra i es va solucionar"
Centre 2	"Es soluciona quan et perdonen i et quedes a classe"
Centre 3	"Li vaig haver de demanar perdó" "Intervino mi amigo porque en aquella hora yo estaba con él"
Centre 4	"Es va solucionar quan la mestra hi va intervenir i jo li vaig explicar que no havia estat. Que havia estat la meva amiga"
Centre 6	"Jo vaig parlar amb el professor"

L'aposta dels alumnes pel diàleg, per parlar amb les seves paraules, afecta tant a les injustícies amb solució com a les que no van tenir solució. Els adolescents afirmen que aposten pel diàleg però sembla que la seva aposta no troba ressò en el professorat. Probablement per això, la percepció que tenen la majoria de nois i noies és que les injustícies no es resolen (76% de respostes). Acaben acceptant aquest fet com un fet gairebé natural. I, probablement també per aquesta raó, els costa donar alguna raó que expliqui per què no s'ha resolt la injustícia. Els exemples que reproduïm a continuació ens indiquen què va succeir i, en alguns casos, els menys, per què va succeir el que va succeir:

Centre 1	"Vam haver de fer els exàmens" No es va resoldre perquè "una de les "senyos" era la cap d'estudis"
Centre 2	"No em van donar cap raó" "No es va solucionar. Em van treure a fora i ja està" "Em vaig discutir em el professor, es va enfadar encara més i vaig haver d'acabar callant" "No es va solucionar, qui havia de repetir ha repetit (com jo) i qui no, doncs no"
Centre 4	"No es pot solucionar" "Vulquis o no, sempre hi haurà diferències entre les persones i això és injust"

	"Vaig parlar però no em van fer cas" "Vaig haver de fastidiar-me (sic)"
Centre 5	"La noia que em va agafar l'examen deia que la culpa no havia estat meva (...) però la profe deia que jo havia d'haver guardat l'examen i així això no hagués passat. Em va baixar igualment una mica la nota" "El mestre la majoria de vegades segueix amb la seva idea"
Centre 6	"Em van expulsar i punt" "Em vaig donar de baixa del menjador" "Com sempre era la seva paraula [la del professor] contra la meva i aquí el que diuen els companys no serveix de res, així que vaig estar expulsada del menjador dues setmanes injustament"
Centre 7	"No hi va haver cap solució. Em va fotre i ja està" "Amb aquesta dona no es pot raonar per res del món" "Perquè amb aquesta dona no s'hi pot parlar, és una dona impossible i sempre ha de tenir la raó" "Vam haver de callar. Va voler tenir la raó ella" "Molts professors se'n van i no escolten. Fan que si amb el cap i després ni cas" "El millor que podia fer era passar (...) ja que el professor en qüestió és un home difícil i hi podia tenir problemes"
Centre 8	"No es va solucionar, es va anar oblidant" "No s'ha solucionat i a cada avaluació passa el mateix" "No s'ha solucionat, el professor encara té la revista"

En la major part de respostes dels adolescents s'evidencia una certa decepció per la manca de diàleg amb el seu professorat, acompanyada en alguns casos –com en el cas del centre 7, per exemple- d'alguns judicis de valors durs sobre aquesta actitud del professorat i sobre determinats professors als quals es cita, com ja s'ha dit, pels seus noms. Aquesta decepció també va acompanyada d'una certa –i preocupant, almenys per nosaltres- resignació. Sembla que un bon nombre d'adolescents pensen que és absolutament igual tot, ja que qui mana –el professorat- mana i no s'avé a raons, almenys si aquests procedeixen de l'alumnat.

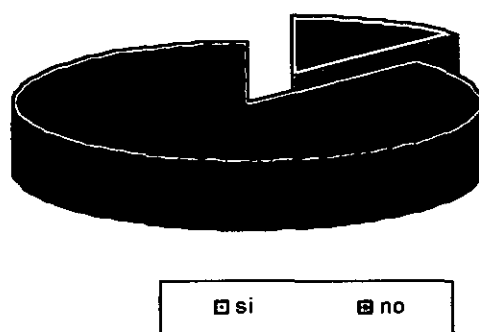
Les injustícies, els conflictes, escolars estan protagonitzades fonamentalment per professors i professors i alumnes. En alguns casos, a més dels professors directament afectats, intervenen els tutors (mai, però, els directors dels centres). Sovint, ho hem pogut comprovar en les frases reproduïdes en els dos quadres anteriors, intervenen els pares dels adolescents. No creiem, però, que aquesta intervenció es pugui considerar una mediació ja que, en la major part dels casos, el que els pares sembla que demanin són explicacions al professorat sobre el conflicte. Vegem alguna situació en la que han intervingut els pares:

Centre 1	"La meua mare va anar a parlar amb la mestra i es va solucionar"
Centre 6	"Hi va intervenir la meua mare"
Centre 7	"Mi padre se fue al colegio y dijo que sin pruebas no me podían suspender"
Centre 8	"Van intervenir els professors i els tutors" "Els meus pares"

Només en un cas, hi va intervenir una persona aliena a l'escola, un amic (centre 3), que va actuar en qualitat de testimoni d'una alumna acusada , segons ella, injustament.

□ ESPORTIU I D'OCI

àmbits	esportiu		
centres/opcions	S	N	?
Centre 1	-	-	-
Centre 2	1	2	-
Centre 3	-	-	-
Centre 4	-	4	-
Centre 5	-	1**	-
Centre 6	-	-	-
Centre 7	-	-	-
Centre 8	-	-	-
Total	1	7	- 8
%	12,5	87,5	



També en l'àmbit lúdico-esportiu les injustícies no solucionades predominen, amb molt, per sobre de les solucionades (7 a 1, 87,5% a 12,5%) en opinió dels adolescents de la nostra mostra. L'únic cas en què la injustícia es va solucionar no va ser tan en una activitat pròpiament esportiva sinó en una situació derivada d'una activitat més lúdica, una excursió, i la distribució dels seus participants en les tendes. Es va solucionar "parlant": *"Només va caldrà parlar i ens vam entendre perfectament. Vam aprendre a conviure amb els altres aquell dia"* (centre 2).

Les situacions injustes no resoltes tenen relació amb activitats esportives de competició, en cinc casos, en les quals la resolució dels conflictes sol estar a càrrec d'una persona especialment preparada per fer de mediador entre els competidors , l'àrbitre. Aquesta mena d'activitats no es solen resoldre parlant, no existeix diàleg. Els altres dos casos no solucionats són de diferent naturalesa: un forma part d'una activitat lúdica —el joc de dards— i l'altre d'un joc on-line. Què va passar en aquests casos? Aquestes són algunes respostes:

Centre 2	<i>"No es va solucionar. Tothom es queixava i l'àrbitre no feia res"</i>
Centre 4	<i>"Va quedar igual" [es va perdre el partit] "Vaig marxar" [en el joc de dards] "Encara no s'ha solucionat. No ha intervingut ningú en la nostra solució ja que el delictes era prou important com per poder-lo portar als mossos d'esquadra o alguna cosa per l'estil" [joc on-line]</i>
Centre 5	<i>"Me'n vaig anar al vestuar"</i>

En tots els casos esportius hi va intervenir, com ja hem assenyalat, l'àrbitre, a qui s'acusa, implícitament o explícit, de ser el responsable de la injustícia.

□ VEÏNAL

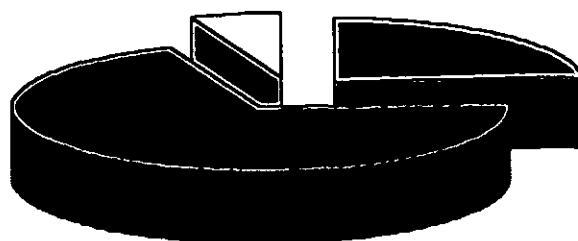
Les tres injustícies en les que van intervenir alumnes de dos centres i els seus veïns van tenir, en un cas, desenllaç i en dos no. En el primer cas (centre 1), es va resoldre dialogant ("es va resoldre perquè els nostres pares van anar a parlar amb la dona") i fent-se càrrec de la despesa ocasionada per part dels pares de l'alumne. Les raons per les quals no es van solucionar els altres dos casos les podem llegir en les pròpies paraules dels alumnes:

Centre 4	<i>"No es va poder solucionar perquè ja era, i és, una família molt... no ho sé, una família deixada" "No, no hi va intervenir ningú. Se les va quedar ella [es refereix a 1000 ptes. trobades per l'alumne] quan les havia trobat jo. Com a mínim les podia haver compartit"</i>
----------	---

No sembla, però, que les injustícies exposades en cap dels tres casos il·lustrin els problemes, els conflictes, i també les injustícies, que sovint es produeixen en els nostres barris, en els nostres blocs de pisos, com a conseqüència d'una convivència difícil i en la que encara queda molt per recórrer a fi de convertir-la en una convivència més democràtica. Les tres situacions són situacions que podríem considerar més pròpies del món dels nens que del dels adolescents o dels adults.

□ POLÍTIC

àmbits	Polític		
centres/opcions	S	N	?
Centre 1	-	1*	-
Centre 2	-	5	-
Centre 3	1	-	-
Centre 4	-	1	-
Centre 5	1	1	-
Centre 6	1	-	-
Centre 7	1	3	1
Centre 8	-	2	-
Total	4	12	1 17
%	23,52	70,58	5,88



☐ si ☒ no ☐ ?

També les injustícies de naturalesa política o social són difícils de solucionar-se en opinió dels adolescents (70,58%). Les 4 –un 23,52%- resoltes, es van solucionar de la següent manera:

Centre 3	<i>"Els polis van marxar sense dir-me res"</i> <i>"Passant de la ignorància de la gent i no fent cas a ningú" [cas de racisme]*</i>
Centre 5	<i>"Vaig dialogar amb ell [amb el mossò d'esquadra] i tot va quedar amb un avís per part seva"</i>
Centre 6	<i>"Va venir una noia molt maca i em va ajudar" [quan va caure de la bicicleta i ningú l'ajudava]</i>
Centre 7	<i>"No va venir una senyora i va fer que el "segurata" ens deixes" [a una noia que van aturar al metro amb un amic negre]</i>

* Resposta no comptabilitzada atès que l'alumne va donar dues respostes de les quals ja se n'ha comptabilitzat una.

Sembla que en un parell o tres de casos la via del diàleg va funcionar. Sobretot en casos protagonitzats pel cossos de seguretat. En canvi, el diàleg no va funcionar en els casos no resolts que són, com ja hem vist, la majoria dels casos d'aquest àmbit polític i social (70,58%). Per què no es van solucionar? Què va passar?

Les persones que van citar explícitament la guerra com a injustícia van respondre recurrent a la realitat:

Centre 1	<i>"La guerra encara existeix"</i>
Centre 4	<i>"De moment ningú l'ha solucionat [es refereix a la guerra] però espero que no triguin gaire"</i>

* Resposta no comptabilitzada atès que l'alumne va donar dues respostes de les quals ja se n'ha comptabilitzat una.

En els casos derivats d'altres injustícies polítiques no resoltes o de la repressió policial, va succeir el següent:

Centre 2	"Vaig seguir anant a les manifestacions però crec que no ha servir de res" [es refereix a les manifestacions en contra de la Llei de Qualitat] "Sempre que em paren [es refereix a la policia] és el mateix. No val la pena posar denuncia, perquè és una merda de país i de govern"
Centre 5	"No hi va haver solució. Vam parlar amb els policies però no ens van fer cas i van dir que si no ens en anàvem ens demanarien el DNI i ens foterien una multa. Vam haver de marxar"

Finalment, i en relació amb les injustícies derivades de discriminacions o d'accidents, els alumnes que manifesten la seva opinió, diuen :

Centre 2	"No té solució. Toca a qui toca" [es refereix a persones que han tingut més mala sort]
Centre 7	"Amb els temps es solucionarà. Proposa l'espera" [alumna amb problemes de vista]
Centre 8	"Vam anar jo el meu noi a casa seva i ens ho vam passar més bé" [negativa a entrar en una discoteca per problemes d'edat] "Ningú va intervenir. La noia era filla d'un senyor important" [accident de cotxe]

□ GENERAL

àmbits	General		
centres/opcions	S	N	?
Centre 1	-	-	-
Centre 2	1	2	-
Centre 3	2	-	-
Centre 4	1	1	-
Centre 5	2	2	-
Centre 6	2	-	-
Centre 7	2	2	1
Centre 8	1	2	-
Total	11	9	1
%	52,38	42,85	4,76



□ SI resol ■ NO resol □ ?

Com ja hem assenyalat anteriorment, en aquest àmbit els SI sobrepassen als NO (52,38% envers 42,85%). Sembla que quan es tracta d'injustícies que poden succeir en diferents situacions o que són generalitzables a diversos àmbits, els adolescents creuen que és més fàcil trobar solucions. Només en el centre 1 no es citen injustícies que es puguin agrupar dins d'aquest àmbit.

Com es van solucionar? Analitzarem les respostes globalment, al marge de les categories que hem establert en la pregunta anterior:

Centre 2	<i>"Intervinent, fent veure aquesta injustícia als altres" [es refereix a aquelles persones que no la valoren prou]</i>
Centre 3	<i>"Que al final salga el culpable del problema y le den su castigo. Intervinieron los amigos de esa persona que creían que era tonto pero ellos no sabían que era muy lista" [En el cas d'una persona acudada d'una cosa que no havia fet] "Se soluciona aclarando las cosas, haciendo intervenir a cualquier familiar o amigo" [davant d'acusacions injustes]</i>
Centre 4	<i>"Es va solucionar parlant amb l'altra "víctima" i amb la persona que havia causat el problema" [no concreta cap situació més enllà d'acusacions genèriques]</i>
Centre 5	<i>"Pensant el contrari perquè hi ha coses pitjors. Jo mateixa ho vaig pensar i potser amb l'ajuda d'amics" [persona que pensa que li poden passar totes les coses dolentes] "Parlant amb l'altra gent"</i>
Centre 7	<i>"Jo mateix ho vaig arreglar no posant-me al seu nivell" "Sempre s'han solucionat pel seu propi peu, parlant la gent s'entén i molts cops m'he adonat de que no tenia raó i altres si que en tenien i he acabat arribant a un acord".</i>
Centre 8	<i>"Es va solucionar parlant"</i>

Sembla que les solucions, quan venen, venen gràcies a la via del diàleg i de la reflexió. I també a la col·laboració, o a la mediació, d'altres persones com amics o familiars. El diàleg permet arribar a acords, però per arribar-hi s'ha de tenir una actitud com la que té l'alumne del centre 7. S'ha de pensar que algunes vegades tens raó, però d'altres no, però que, en ambdós casos, "parlant la gent s'entén".

No sembla que sigui la situació de les injustícies no resoltes en aquest àmbit. Així ho expressen els alumnes que consideren que la injustícia no es va resoldre:

Centre 2	<i>"No va haver-hi solució. Vaig haver d'aguantar el càstig i a sobre no t'escolta quan intentes explicar la veritat" [no exposa, però, cap situació concreta]</i>
Centre 4	<i>"No va intervenir ningú i no es va solucionar" [acusació d'una cosa que no has fet]</i>
Centre 5	<i>"No es va solucionar. Hi van intervenir varies persones que deien que van ser "testigos" del que se suposa que jo vaig dir" [davant d'una acusació injusta]</i>
Centre 6	<i>"No es va solucionar. Em vaig quedar sense premi"</i>
Centre 7	<i>"No es va solucionar. T'ho empasses" [quan has tingut mala sort]</i>
Centre 8	<i>"No es va solucionar. Ella va sortir-se'n amb la seva [quan "tinc la raó i no me la donen"]</i>

La manca de solucions a aquelles situacions sentides pels adolescents com a injustes té, sens dubte, un important paper a l'hora de construir els conceptes de justícia i d'injustícia com veurem a continuació.

c. a partir de les teves experiències personals, què creus que és la justícia? i la injustícia?

Després d'haver descrit alguna experiència o alguna situació viscuda considerada com injusta, o molt injusta, pels adolescents de 4º d'ESO dels centres seleccionats, els demanàvem passar de situacions concretes a una certa conceptualització, a una definició de la justícia i del seu contrari, la injustícia. Es tracta d'esbrinar quina definició han construït de la justícia i del seu contrari, la injustícia, i d'establir relacions entre el seu constructe i les definicions més habituals de justícia i d'injustícia. Per poder analitzar i contrastar les seves definicions hem consultat diverses fonts (per exemple, els treballs de Tozzi, 2002, i de Roche, 2002, l'Enciclopèdia Larousse i el Diccionario de Maria Moliner) i hem establert dues perspectives possibles dins les quals ubicar les definicions donades per l'alumnat en les seves respostes: una perspectiva ètica o moral i una perspectiva jurídica.

En primer lloc, però, hem considerat aquelles respostes que:

- 1) manifesten explícitament que no saben definir ambdós conceptes,
- 2) contenen paraules o expressions no escaients que les invaliden i fan que les considerem respostes no vàlides o nul·les,
- 3) no s'adeqüen a la pregunta perquè no defineixen els conceptes que es demanaven, o ofereixen interpretacions incorrectes i que no s'ajusten als conceptes, o inclouen en la definició els propis conceptes, o descriuen una situació que no es relaciona amb el que es demanava.

Des de la perspectiva ètica i moral, entenem per justícia, el principi que exigeix el respecte del dret individual de les persones, dels drets humans i de l'equitat, és a dir de la igualtat de les persones. Dins d'aquesta perspectiva incloem aquelles respostes que es refereixen a:

- 4) la igualtat davant la llei,
- 5) l'aplicació i el respecte dels drets humans i l'actuació de les persones segons els valors, les lleis, les normes i les convencions socials existents,
- 6) el dret de les persones a rebre de les altres un tracte adequat, segons els seus mèrits,

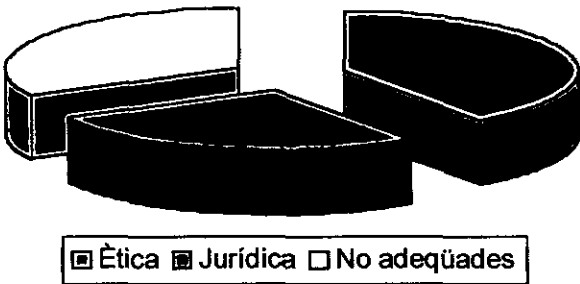
7) altres aspectes relacionats amb aquesta perspectiva.

Des de la perspectiva jurídica, ens referim a la justícia com el sistema responsable d'aplicar/fer complir les lleis, de perseguir i jutjar a qui les incompleix. Dins d'ella incloem les respostes que es refereixin a:

- 8) el sistema judicial en general entès com el poder judicial i com el conjunt de lleis i normes i el seu compliment,
- 9) l'acció de jutjar, de posar ordre i de complir o de fer complir la llei i el veredict.

El total de les 136 respostes dels 8 centres es reparteixen de la següent manera:

Centres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
1	1	-	3	2	3	1	-	1	3	14
2	-	-	5	3	3	2	2	3	6	24
3	1	2	3	-	1	1	-	-	5	13
4	-	1	6	4	5	-	-	4	3	23
5	1	-	3	2	1	-	1	1	2	11
6	-	-	5	1	3	1	-	2	-	12
7	-	1	7	2	4	1	3	1	2	21
8	-	-	10	1	2	3	-	1	1	18
	3	4	42	15	22	9	6	13	22	136



Exceptuant les respostes que afirmen explícitament que no saben definir els dos conceptes i les que hem considerat nul·les (columnes 1 i 2), el total de respostes vàlides és de 129 (100%). En el quadre següent apareixen ordenades en tres grans

grups: la perspectiva ètica (columnes 4, 5, 6 i 7), la perspectiva jurídica (columnes 8 i 9) i les respostes no correctes (columna 3)

	Nº respostes	%
Perspectiva ètica	52	38,23
Perspectiva jurídica	35	25,73
Respostes que no s'adeqüen a la pregunta	42	30,88
total	129	93,84

Com pot comprovar-se el major número de respostes corresponents a la perspectiva ètica, a la suma dels totals de les seves quatre variables. El segon lloc, l'ocupen les respostes incorrectes i, finalment, les respostes que hem agrupat en la perspectiva jurídica. Exposarem a continuació les respostes més significatives dels tres àmbits començant per les dues perspectives i acabant amb les respostes incorrectes.

□ La igualtat davant la llei

Per 15 alumnes - de tots els centres amb l'excepció del 3- el que millor defineix la justícia és la igualtat davant la llei. I, contràriament, el que defineix la injustícia és la desigualtat.

Centres	Justícia	Injustícia*
1	<i>"És igualtat, comprendre i escoltar"</i> <i>"Igualtat per a tots"</i>	<i>"És tot el contrari, la desigualtat, el racisme"</i> <i>"Els drets o deures diferents per a cada persona segons classe social, color de la pell,..."</i>
2	<i>"És un tracte igual per a tothom"</i> <i>"Allò que és igual per a tothom sense importar l'edat, el sexe, la nacionalitat,..."</i>	<i>"És a l'inrevés"</i> <i>"El contrari"</i>

4	<i>"Tractar a tothom per igual"</i> <i>"Que tots tinguem el mateix dret a decidir, que tots siguem tractats d'igual manera"</i> <i>"És la manera per a què totes les persones siguin iguals"</i>	<i>"Fer diferències entre les persones"</i> <i>"Que hi hagi gent a la que se la tracti diferent, que no et deixin decidir, etc..."</i> <i>"Són les diferències que es fan entre una persona i una altra"</i>
5	<i>"És acceptar a cadascú com és, sense inigualtats [sic] ni res, tots som iguals"</i>	<i>"És fer mal a una persona només per ser diferent"</i>
6	<i>"Quan una cosa és igual per a tothom i no hi ha cap tipus de discriminació"</i>	<i>"Quan a alguna persona per tenir alguna característica se la tracta diferent de les altres"</i>
7	<i>"Es basa en la igualtat"</i>	<i>"Quan la gent tracta a una persona de diferent manera per qualsevol cosa"</i>
8	<i>"És quan hi ha igualtat per a tothom"</i>	-

* Donarem ambdues definicions sempre que constin en les respostes dels alumnes

La identificació de justícia amb igualtat és la constant en aquestes respostes, de la mateixa manera que la desigualtat, la diferència o la discriminació ho són de la d'injustícia. Les respostes no aprofundeixen en el significat ni de justícia o injustícia ni dels conceptes amb els quals els identifiquen. Es limiten a constatar les seves accions i les seves conseqüències.

□ L'aplicació i el respecte dels drets humans

Hem identificat aplicació i respecte dels drets humans amb actuació conforme als valors, lleis, normes, etc...perquè entenem que la Constitució permet fer aquesta identificació. En ella es recullen els principals drets humans i s'organitza la convivència democràtica a través de la creació de marcs i estructures legislatives pròpies d'un sistema democràtic, d'un estat de dret. Hem interpretat que es podien incloure en aquesta variable les respostes que es referissin a aspectes com el benestar social i el nivell de satisfacció, o d'autosatisfacció, davant del bé personal i comú.

Han optat per identificar justícia amb drets humans i amb nivells de satisfacció 22 alumnes de tots els centres.

Centres	Justícia	Injustícia*
1	"Tenir els mateixos drets d'altres persones" "Que tothom acabi satisfet i que si algú fa una cosa malament que se'l castigui"	- "Quan sols un acaba content"
2	"Allò que moralment és adequat. Tot i que això és molt complicat ja que tothom té el seu respectiu punt de vista" "Una situació justa és aquella en la que ningú abusa de ningú i no són violats els drets de ningú"	- "És una situació contrària, és a dir, quan algú es creu en dret de no respectar als altres o culpar-los sense proves de coses que no han fet"
3	"És fer el que és bé per a mi i també per els altres. Respectar les normes".	"Fer el que es vol sense respectar cap norma. No respectar l'opinió de l'altre. Fer el mal a altres persones"
4	"És el conjunt de drets que ha de tenir una persona" "Una manera de fer les coses ordenadament, per al nostre benefici" "És fer les coses tal com s'han de fer"	"És negar aquests drets" "No fer les coses ordenadament, fer el que vulguis" "A l'inrevés"
5	"Fer una cosa que estiguis segur que és convenient"	-
6	"Que tothom s'ajudi i que tot sigui pel bé de tots" "És que tots tenim els mateixos drets" ¹	"Que ningú escolti els teus problemes" -
7	"Que tothom tingui les mateixes oportunitats i els mateixos drets a fer algunes coses. Que tothom sigui feliç amb els seus actes" "És allò que una persona fa bé i els altres també ho veuen bé sense imposar-s'hi" "És allò que complau al màxim número de persones d'una manera, seguint uns principis de lògica i coherència, seguint la llei"	- - -
8	"Els teus drets"	"Quan es fiquen amb tu, atemptant contra els teus drets"

* Donarem ambdues definicions sempre que constin en les respostes dels alumnes. 1. Afegeix: "Avui en dia, la gent que té més diners és la que se'n porta la justícia a casa seva. Els altres tenim que patir la injustícia".

La identificació de justícia amb aplicació i respecte dels drets humans—i d'injustícia amb el seu no respecte -, va acompanyada, com ja hem dit, de respostes on es consideren com a justes, com a manifestacions de justícia, aquelles situacions basades en el benestar social —“el bé de tots”, “el que és adequat”, “el que complau al màxim número de persones”, “el que es fa bé”, “el que s'ha de fer”, “el que és convenient”,...- que, en la nostra opinió, indiquen que l'alumnat que ha apostat per aquestes respostes té un gran sentit de la justícia social i de la justícia basada en la igualtat i en l'aplicació i respecte dels drets humans en el marc d'una societat democràtica.

- ☐ **El dret de les persones a rebre de les altres un tracte adequat segons els seus mèrits**

Els nou alumnes que han optat per identificar justícia amb un tracte adequat segons el mèrit de cadascú són de tots els centres excepte dels 4 i 5. Entenem que per aquests alumnes la identificació de justícia amb mèrit té relació amb la satisfacció de les persones de ser considerades adequadament i jutjades en funció d'elles mateixes. Aquestes són les seves respostes:

Centres	Justícia	Injustícia
1	<i>“És veure que t'escolten”¹</i>	-
2	<i>“És una situació en la que tothom té el que es mereix”. “És la capacitat d'atorgar a una persona el que es mereix”.</i>	<i>“És quan uns abusen d'altres atorgant-se drets que no són seus”. “Es dóna quan no s'atorga a cada persona allò que es mereix”.</i>
3	<i>“El dret d'una persona a ser atesa com es mereix”</i>	<i>“L'acte de negar aquest dret”</i>
6	<i>“Tot el que no atempta contra la llibertat, el benestar i el que cada persona es mereix”</i>	<i>“Són els actes que atempten contra el que les persones es mereixen”</i>
7	<i>“És allò que es mereix”</i>	<i>“És allò que no es mereix”</i>
8	<i>“Jo crec que serveix per intentar que tothom tingui el que es mereix, però no sempre és així” “És tenir el que et mereixes”</i>	<i>“És quan algú té una cosa que no es mereix” -</i>

1. A continuació afegeix: “No tothom té, però, el mateix concepte de justícia o d'injustícia”

Amb l'excepció de la primera resposta, la resta expliciten clarament el mèrit com, en la seva opinió, un dels elements més significatius de la justícia.

□ Altres aspectes relacionats amb la perspectiva ètica

Hem col·locat en aquest grup totes aquelles respostes que no es podien ubicar en les variables anteriors. Les respostes són heterogènies i, en general, força originals. Pertanyen a sis alumnes de tres centres (el 2, el 5 i el 7).

Centres	Justícia	Injustícia
2	<i>"És una qualitat d'una persona que molt poca gent té"</i> <i>"És un valor de la convivència. Es necessita per conviure"</i>	- <i>"És un contravalor, és la part oposada a la justícia"</i>
5	<i>"La justícia i la injustícia no les pot dir ningú. Què és just i què és injust? En un principi s'han de fer les coses amb sentit comú i de tant en tant deixar córrer l'orgull per poder obrir els ulls".</i>	-
7	<i>"És ambigua i no la puc descriure"</i> <i>"Crec que hi ha vegades que no existeix. Cadascú té una manera d'interpretar la justícia i la injustícia. No és una cosa que tingui una única explicació"</i> <i>"Allò que es creu ètic"</i>	<i>"A vegades se li diu justícia, depèn de qui l'exerceix"</i> - <i>"El que te trenca i va contra els teus esquemes, contra la teva moralitat ètica"</i>

Aquests alumnes ha volgut donar a la seva resposta un caire, un to, filosòfic.

□ El sistema judicial com a poder judicial i com a conjunt de lleis i normes i el seu compliment

Aquesta primera categoria de la perspectiva jurídica inclou les respostes que es refereixen al sistema judicial en general, al conjunt de lleis i normes d'un país i al seu nivell de compliment. Han identificat justícia com a sistema i com a legislació un total de 13 alumnes, de tots els centres excepte del 3.

Centres	Justícia	Injustícia
1	<i>"Un conjunt de regles que s'han de complir"</i>	<i>"Que no es compleixen aquestes lleis"</i>
2	<i>"Per a mi la justícia és una ciència que regula les lleis d'un país"</i> <i>"És el mètode que van fer servir un dia els homes per organitzar la vida i els drets de tothom"¹</i> <i>"És un conjunt de normes que per sentit comú s'ha de seguir per a que ningú no en surti perjudicat. El problema és que seguir la justícia costa esforç i si algú es salta les normes és penalitzat"</i>	- - <i>"És l'abús de poder d'algú contra un altre que se sent impotent i no pot fer res"</i>
4	<i>"És allò que marca la llei"</i> <i>"És complir les lleis o bé ser legal, dir la veritat"</i> <i>"És el conjunt de lleis, el que s'ha de complir"</i>	<i>"És allò que no et deixa fer alguna cosa"</i> <i>"Fer el que vulguis d'alguna manera"</i> <i>"És el que no es fa d'acord amb les lleis"</i>
5	<i>"És quan la llei defensa a alguna persona davant d'alguna cosa dolenta que li ha passat"</i>	<i>"És quan et passa una cosa dolenta"</i>
6	<i>"La veritat, la legalitat"</i>	<i>"La mentida, la il·legalitat"</i>
7	<i>"És una llei lligada a moltes lleis més petites que la defineixen (en termes generals)"</i>	-
8	<i>"És el compliment de les normes"</i>	<i>"És l'incompliment de les normes"</i>

1. Afegeix: "Encara avui dia no hem arribat més lluny, no hem vist la realitat"

☐ **L'acció de jutjar, de posar ordre i de complir o de fer complir el veredictes o el càstig**

L'altre categoria de la perspectiva jurídica es refereix al fet d'administrar justícia, de prendre una decisió i de fer-la complir quan una persona no ha actuat d'acord amb la norma. Han optat per identificar justícia amb administrar justícia 22 alumnes de tots els centres excepte del 6.

Centres	Justícia	Injustícia
1	"Quan fas alguna cosa dolenta et fan pagar pel que has fet" "Si has fet alguna cosa malament, l'has de pagar"	"Que hakis de pagar sense haver fet res" "Que no et tractin com et mereixes"
2	"Quan un és culpable d'un delictes i se sap que ha sigut ell, la justícia el condemna" "És fer el que és coherent i que es castigui o penalitzi d'alguna manera el que ha fet malament" "És allò que intervé quan hi ha alguna acció fora del normal per tal de posar ordre" "És la virtut de saber analitzar objectivament una situació i trobar-ne la solució més adequada"	"Quan algú no ha fet res i el castiguen" "Quan algú fa algo malament i tothom no sap però ningú el corregeix o hi intervé" "És quan et fan pagar per alguna cosa que no has fet" -
3	"Es cuando una persona hace algo malo y cumple su justicia y su culpa a la vez" "És quan castiguen al que té la culpa de tot" "Es cuando salen en defensa tuya"	"Que culpen a alguien que no ha hecho nada y le hagan cumplir una condena sin razón" "És fer el contrari" "Es que no se cumpla la regla establecida"
4	"És pagar per una cosa il·legal que has fet i t'han enganxat" "És quan jutgen a una persona que ha fet una cosa"	"També és pagar però per una cosa que no has fet i et culpen injustament" "Quan jutgen a algú que no ha fet res"
5	"Quan algú és castigat per fer algun mal a algú o a la societat" "És que per medi de proves o persones (investigant) se sàpiga qui ha sigut el culpable"	"Quan algú fa alguna cosa que no agrada a un superior seu" "És que t'acusin d'alguna cosa que tu no has fet sense tenir proves que ho indiquin"
7	"És quan a una persona se la fa respondre"	"És quan algú paga les conseqüències"

	<i>pels actes comesos</i> "Es que tienes que escuchar a los dos, el acusado y el acusante, y que sólo puedes acusar si tienes pruebas de culpabilidad"	<i>dels actes d'una altra persona</i> -
8	"És quan a una persona la culpen d'alguna cosa que no ha fet"	"És quan culpen a una persona que no ha fet res"

☐ Respostes no adequades a la pregunta

Finalment, les respostes que hem considerat que no s'adeqüen a la pregunta ja sigui perquè no defineixen els conceptes que es demanen, perquè ofereixen interpretacions incorrectes i que no s'ajusten als conceptes, perquè inclouen en la definició els propis conceptes, o perquè descriuen una situació que no es relaciona amb el que es demana. Probablement algunes de les respostes que hem agrupat en les categories anteriors també podrien haver-se agrupat en aquesta. El que ens indica l'alt número de respostes que hem inclòs en aquest grup (42, un 30,88%), és l'enorme dificultat que tenen els adolescents de 4t d'ESO per definir conceptes tan abstracte com justícia i injustícia; per anar, en definitiva, més enllà dels fets, de les accions o situacions, que identifiquen com a justos o injustos.

a) no defineixen els conceptes

Centres	Justícia	Injustícia
2	"No hi tindria d'haver justícia, tothom és responsable d'ell mateix" "És força abstracte. Depèn de quan i de com t'ho vulguis prendre. Està clar, però, que per a nosaltres, sigui el que sigui in-justícia, la justícia sempre ens serà favorable i la injustícia sempre ens perjudicarà"	- -
4	"Jo crec que en un món com aquest la justícia és per uns i la injustícia és per altres" "No és res" "A vegades es passa molt" "A partir de la meva experiència, no crec res"	- "Ho és tot" "No és res" -
6	"És el que diuen alguns"	-

7	<i>"Fa un món més madur i respectable".</i> <i>"És el que tu vols obtenir"</i> <i>"Para mi no existe (para unos pocos, sí)"</i>	<i>"Et perjudica"</i> <i>"És el que no et deixen obtenir"</i> <i>"Es lo que vivimos cada día"</i>
8	<i>"És una cosa que poques vegades es compleix"</i> <i>"És difícil de definir ja que en molts casos no actua davant la llei"</i> <i>"Una cosa que mai passa"</i>	<i>"És una rutina diària"</i> - <i>"Queicom que passa sempre"</i>

b) ofereixen interpretacions incorrectes

Centres	Justícia	Injustícia
2	<i>"Imputar els teus criteris personals en una societat en què tothom els té diferents"</i> <i>"És afavorir a una persona en alguns termes"</i> <i>"És algú que culpa a aquells que no tenen tan bon aspecte com altres".</i>	- <i>"És desafavorir a una persona"</i> -
3	<i>"És solucionar un problema o un assumpte com dues persones humanes"</i>	-
4	<i>"És quan estem d'acord amb una cosa"</i>	<i>"Quan no estem d'acord o no ens agrada el ens fan"</i>
5	<i>"És l'acció que actua a favor d'una persona que ha fet, ha dit, etc. algo que no està bé o no és correcte"</i> <i>"És quan fas una cosa dolenta, o no l'has fet, doncs et castiguen, o si és el contrari, no"</i>	<i>"Quan actua en contra d'algú que no s'ho mereix, perquè no ha fet res malament"</i> -
6	<i>"És quan algú actua amb les pautes que jo crec que s'han de seguir"</i> <i>"És el que una persona creu que una cosa és bona"</i> <i>"És quan algú cau en un error i una altra persona el corregeix"</i>	<i>"És quan algú actua sense aquestes pautes"</i> <i>"És tot el contrari"</i> <i>"Quan el mal guanya al bé"</i>
7	<i>"És el que cadascú vol o creu que està bé"</i> <i>"Es que no te digan lo que tienes que hacer"</i>	<i>"És allò que la gent no creu que estigui bé, que no li agradi i que no ho vulgui"</i> <i>"Es lo que llaman "justicia" en este país"</i>

	<i>"Una cosa que pots fer perquè pots i perquè és el més coherent i de sentit comú"</i>	<i>"Una cosa que no t'han deixat fer per més que tinguis raó i sigui el més lògic o de sentit comú. És a dir, sentir-se trepitjat per algú o ser-ne la víctima"</i>
8	<i>"Quan tens raó i no hi ha perspectives"</i> <i>"Quan dins d'uns límits, un fa el que vol"</i> <i>"És una situació en la que tothom està d'acord"</i>	<i>"Quan no et donen la raó, quan la tens"</i> - <i>"És una situació en la que hi ha algú que no està d'acord"</i>

c) inclouen en la definició els propis conceptes

Centres	Justícia	Injustícia
1	<i>"És una cosa que és justa"</i>	<i>"És un fet injust, no just"</i>
3	<i>"Es lo justo, lo verdadero"</i>	<i>"Injusto, que no es justo, es lo falso"</i>
6	<i>"És tot el que és just"</i>	<i>"És tot el que és injust"</i>
7	<i>"No pot ser sempre justa i sobretot si hi actuen els diner (no és el meu cas)"</i>	-
8	<i>"Són les coses bones i justes dins de la llei"</i>	<i>"No deixar fer el que vols"</i>

d) descriuen una situació que no es relaciona amb la pregunta

Centres	Justícia	Injustícia
1	<i>"És que són justos amb tu i que t'ajuden"</i>	<i>"Quan no et deixen fer res"</i>
3	<i>"És que doni la mateixa hora per arribar a casa a les dues"</i>	<i>"És que aquesta situació no es compleixi i dir-me que soc d'un altre país en un mal sentit"</i>

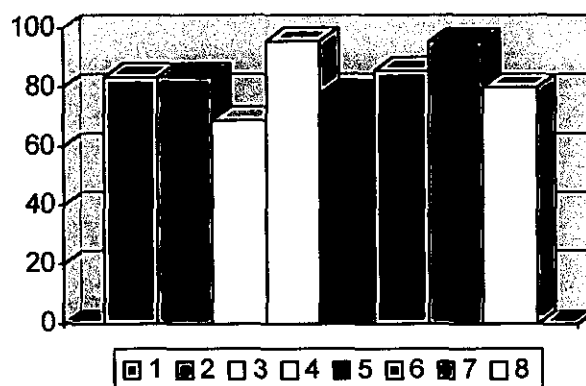
Com es pot comprovar respostes molt variades, molt heterogènies, per a tots els gustos.

d) Quan sents expressions com ara “això no és just” i “quina injustícia”, a què creus que es refereixen? Per què?

Amb aquesta pregunta preteníem completar la informació recollida i acabar de fixar el nivell de conceptualització de les paraules injustícia-injust/justícia-just assolit pels adolescents que van contestar la nostra enquesta. D'alguna manera volíem comprovar si la interpretació d'aquestes dues expressions s'adequava a les definicions realitzades anteriorment.

Les respostes, però, tenen molt poca relació amb les definicions de justícia i injustícia donades pels adolescents en l'apartat anterior. En general, la resposta al “a què creus que es refereixen” remet a situacions o accions concretes, no a definicions. Els alumnes es limiten a descriure situacions possibles i en molts pocs casos les argumenten. El número de respostes és, com es pot comprovar, alt.

Nom centre	total	%
Centre 1	15	83,33
Centre 2	25	83,33
Centre 3	11	68,75
Centre 4	23	95,83
Centre 5	14	77,77
Centre 6	12	85,71
Centre 7	20	95,23
Centre 8	20	80,00
Total	140	83,74

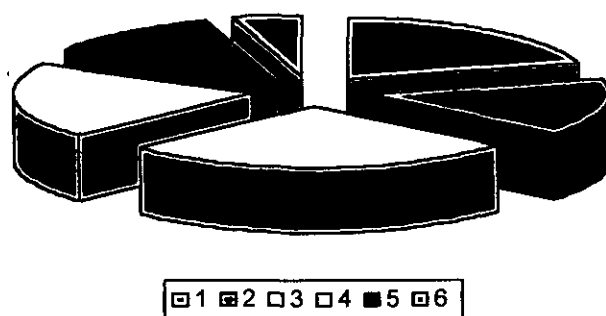


Del total de 140 respostes, 10 no les hem considerat a l'hora d'establir categories per interpretar el seu contingut: 4 perquè afirmen explícitament que no saben el significat d'aquestes expressions, i 6 perquè les hem considerat com a respostes no vàlides al contenir expressions improcedents. En 2 de les 4 primeres, però, s'ha de relativitzar el “no ho sé” ja que hi afegeixen una explicació complementària: “No ho sé, aquestes frases es diuen en moltes situacions que ni tan sols tenen res a veure” (centre 6) i “No ho sé. Depèn de cada persona” (centre 7).

La resta de les 130 respostes les hem agrupat en funció del significat que donen a ambdues expressions. Hem establert cinc grup segons consideren que ambdues expressions es refereixen a:

- 1) Coses, accions o situacions diferents a les que s'esperava (o a les previsibles o a les que es pensaven que succeïrien) i desacords o desavinences entre persones per l'aplicació de determinades normes, pel que ha passat, per la solució adoptada,... Total 27 respostes (20,76%)
- 2) Situacions en les que es culpa, s'acusa i/o es castiga per accions no comeses, es prohibeix fer determinades accions i es nega o es qüestiona la raó a les persones. Total 20 respostes (15,38%)
- 3) Accions i fets que no estan bé, que no són justos, que no els han agradat, que es considera que no han estat tractats amb justícia (en força ocasions, les respostes inclouen els propis conceptes que es tracta d'explicar). Total: 35 respostes (26,92%)
- 4) Accions i situacions que generen tractaments desiguals, immerescuts, i perjudicials. Total: 26 respostes (20 %)
- 5) Altres respostes i respostes incomprensibles o poc clares. Total: 16 (12,30%)

A més, hem establert un sisè grup, format per 6 respostes (4,61%) que contenen descripcions personals i originals d'aquestes dues expressions (columna 6).



La classificació de les respostes per centres pot observar en el quadre següent:

Centres	No ho sap	No vàlides	1	2	3	4	5	6	total
1			7	5			1	2	15
2		2	7		5	7	3	1	25
3	1		1	3	4	2			11
4			4	7	8	3	1		23
5	1		2	2	3	3	1	2	14
6	1	1	1		3	1	5		12
7	1	2	1	1	5	6	3	1	20
8		1	4	2	7	4	2		20

total	4	6	27	20	35	26	16	6	140
-------	---	---	----	----	----	----	----	---	-----

☐ Respostes originals i relativitzadores

Comencem per les que hem considerat en darrer lloc: les que contenen descripcions personals i originals del significat d'aquestes dues expressions. Les dues del centre 1 les hem considerats originals perquè són les úniques que es refereixen al sistema legislatiu, al nivell de compliment o d'incompliment de la llei: "No es pot fer una cosa si la justícia o les lleis manen una altra cosa" i "A un incompliment de les lleis". Les altres quatre, en canvi, ho són perquè aposten per relativitzar el significat que habitualment donen els i les adolescents a aquestes dues expressions. L'alumne del centre dos afirma que s'utilitzen per referir-se a "tontèries", un del centre 5 considera que s'utilitzen de forma "abusiva" i amb "victimisme". L'altre alumne del centre 5 afirma que el que "és injust" és la hipocresia de fer veure que ens creiem el que diem quan en realitat no ho creiem. I, finalment, el del centre 7 creu que el significat depèn del context. El to d'aquestes respostes no es manté, però, en la immensa majoria de les altres.

Centre 2	<i>"Normalment quan sents aquestes expressions, sents tonteries, es refereixen a alguna cosa que en aquell moment no els va del tot bé a ells mateixos i en lloc de buscar-ne la solució es queixen"</i>
Centre 5	<i>"Se refieren a casos en los que creemos que lo que estamos diciendo es lo justo, lo verdadero, pero en realidad no lo creemos. Y eso es injusto"</i> <i>"Alguns cops aquestes frases/expressions són utilitzades de forma abusiva i les persones que en fan ús d'elles sempre utilitzen el victimisme"</i>
Centre 7	<i>"Aquestes expressions poden variar molt segons el context. Quan ho diu un jove significa que no està d'acord amb la norma o normes que li han imposat. O quan creiem que algo ha actuat de forma injusta"</i>

☐ Situacions diferents a les esperades i desacords

Aquesta categoria inclou un conjunt de respostes que tenen en comú considerar que s'ha comès una injustícia, i per tant s'està davant d'un fet injust, quan:

- el que ha succeït no era el que s'havia previst,
- no s'està d'acord amb el que ha succeït, amb el que algú ha fet,...
- no sembla bé el que ha succeït

Han contestat un total de 27 alumnes (20,76%) de tots els centres. Aquests són alguns exemples de respostes:

Centre 1	"Han decidit una cosa que no és la que ell o ella es pensaven" "Que alguna cosa no els sembla bé o no estan d'acord amb la solució d'algun problema o conflicte"
Centre 2	"Vol dir que no estan d'acord (segons el seu criteri)" "Que la persona que ho diu no li han sortit les coses com ell o ella volia perquè potser ha fet alguna cosa malament" "A que el que ha passat o han dit en aquell moment no s'ajusta a les seves necessitats, opinions, creences, accions"
Centre 3	"La persona que ho diu no està d'acord amb el que ha passat"
Centre 4	"Es refereix a fets que no són del tot ben pensats i que l'altre els veu d'una altra manera" "Crec que es refereixen a situacions que no s'han resolt de manera que beneficiïn a la persona que les diu"
Centre 5	"A que passen les coses que no t'agradaria que passessin" "Que algú no està d'acord amb les normes que algú altre superior a ell imposa"
Centre 6	"Que els han fet alguna cosa que ells creuen que no devien"
Centre 7	"Algú en què no s'està d'acord com ha succeït i s'ha dut a terme"
Centre 8	"Que no estàs d'acord amb això, amb el que hagi passat, perquè a un altre el beneficia i a tu no" "No estan d'acord amb allò que s'ha aplicat".

☐ Situacions en les que es culpa, s'acusa i/o es castiga per accions no comeses

Aquesta categoria agrupa les respostes que consideren com una injustícia, o com injust, aquelles situacions en les que

- es culpa, s'acusa i/o es castiga per situacions no comeses
- es prohibeix fer determinades accions, i
- es nega o es qüestiona la raó de les persones.

Han respost un total de 20 alumnes (15,38%). No hi ha cap resposta dels centres 2 i 6, i només 1 del 7. Aquestes són un exemple de les respostes d'aquesta categoria:

Centre 1	"Que tu no has fet res i has de pagar com tots ells" "Que algunes persones poden fer coses que ells no poden fer o no els deixen fer, encara que de vegades no tenen raó" "No els han donat la raó o no els fan cap cas"
Centre 3	"Nos referimos a cuando nos culpan de algo que no hemos hecho" "A que tu estàs pagant una cosa que no has fet, perquè li donen la raó al culpable".

Centre 4	<i>"Per exemple, si tu tens la raó i no te la volen donar, t'han fet una mala passada"</i> <i>"Es refereixen a que si no han estat ells, doncs no està bé que els culpin. I ho diuen perquè no estan d'acord amb aquest fet"</i>
Centre 5	<i>"A que potser els han acusat d'alguna cosa de la que ells no en tenen la culpa. Si tu saps que has fet alguna cosa malament probablement callaries i no diries "no és just", però si saps que no has fet res, és una injustícia que et carreguin a tu el mort"</i>
Centre 7	<i>"A que no creuen que els altres tinguin la raó"</i>
Centre 8	<i>"No han pogut fer el que volien perquè no els han deixat"</i>

□ **Accions i fets que no estan bé, que no són justos**

Les respostes que hem agrupat en aquesta categoria es caracteritzen per considerar que quan algú parla d'injustícia o d'injust, ho fa referint-se a que:

- no està bé, està mal fet
- no ha agradat
- no és just
- no ha estat tractat amb justícia
- s'ha comès una injustícia

Com es pot comprovar, en tres de les interpretacions possibles d'aquesta categoria les respostes inclouen els propis conceptes que tracten d'explicar (injustícia i injust). És la categoria amb un número més alt de respostes: 35 (26,92%). Corresponen a alumnes de tots els centres excepte del 1.

Centre 2	<i>"Són coses que han passat, que no són justes"</i> <i>"A que s'ha comès una injustícia"</i> <i>"La injustícia és allò que en aquell moment "no ens convé" generalment, és allò que no ens ve de gust fer, el que és injust"</i>
Centre 3	<i>"Se refiere a que algo que han hecho no es justo porque a lo mejor hacen algo que no se debería hacer porque si lo prohíben es porque es malo y no se hace"</i> <i>"Que li has fet alguna cosa injustament, perquè normalment és el que passa"</i>
Centre 4	<i>"Crec que es refereixen a una cosa que no està bé"</i> <i>"A algú que li han fet alguna cosa que no està bé o que no li deixen decidir alguna cosa"</i>
Centre 5	<i>"Es refereix a que una cosa no està ben feta"</i> <i>"Es refereix a que per la persona que ho diu alguna situació per a ella és injusta. Pot ser que per una altra no"</i>
Centre 6	<i>"Perquè els han fet alguna cosa que no els ha agradat"</i> <i>"Que els han fet alguna cosa que a ells no els ha agradat o que els ha fet anar malament"</i>
Centre 7	<i>"Crec que es refereix a alguna cosa que no volen que estigui bé perquè"</i>

	<i>aleshores és quan es diu que és injust</i> <i>"Que els han fet alguna cosa que a ells no els ha agradat o que els han fet mal"</i>
Centre 8	<i>"La persona que ho diu deu sentir injustícia, és a dir, alguna cosa referent a que li hagi passat o hagi passat i no ho troba just"</i> <i>"No es surten amb la seva o ha passat alguna cosa que no és justa."</i> <i>"No t'agrada una decisió"</i>

□ Accions i situacions que generen tractaments desiguals, immerescuts, i perjudicials.

Les respostes que hem agrupat en aquesta categoria corresponen a alumnes que consideren que les expressions "quina injustícia!" o "això no és just" es refereixen a situacions que comporten:

- un tractament desigual
- un tractament immerescut,
- algun perjudici.

Han contestat d'aquesta manera 26 alumnes (20 %), de tots els centres excepte del 1.

Centre 2	<i>"Alguna cosa que no és igual per a tothom"</i> <i>"A que no s'ha donat a cada persona del conflicte allò que realment es mereixia"</i> <i>"Que alguna cosa et perjudica o això és el que creus"</i> <i>"Es refereix a un tracte diferent o a un tracte perjudicial sense cap causa. Algú que diu això creu que li ha passat alguna cosa com haver-se sentit tractat diferent als demés sense cap motiu o motiu convincent"</i>
Centre 3	<i>"Que no som tractats igual que algú altra"</i>
Centre 4	<i>"La persona que li ha passat se sent impotent davant aquest fet i no hi pot fer gairebé res"</i> <i>"A que els han fet una putada molt grossa. Perquè la justícia està per evitar o més ben dit per castigar les "putades" i, quan això no passa és una putada"</i>
Centre 5	<i>"Ells creuen que per a tots no és igual"</i> <i>"Es refereixen a quan es reparteixen les coses desequilibradament, d'una manera no igualitària per a tothom"</i>
Centre 6	<i>"Això no és just: que la solució s'ha donat parcialment. Quina injustícia!: que s'ha comès una discriminació molt greu amb algú"</i>
Centre 7	<i>"No s'està sent equilibrat entre aquelles persones"</i> <i>"Es refereixen a què no ho estan fent igual, a que hi ha preferències perquè no ho estan fent bé"</i> <i>"Crec que es refereix a una mena de maltractament que han sofert, ja sigui discriminació o preferència davant dels altres"</i> <i>"Algo que no es mereix, que et fa sentir malament"</i>
Centre 8	<i>"Hi ha una situació que no és igual per a tothom"</i> <i>"A algú que no han tractat de la manera que es mereixia"</i>

□ Altres respostes

En general, les respostes que hem agrupat en aquesta darrera categoria són respostes que tenen poca relació amb el que es demanava a la pregunta, o són respostes incomprensibles i poc clares. Hi ha un total de 16 respostes (12,30%) que corresponen a alumnat de tots els centres excepte del 3. Les frases següents en són alguns exemples:

Centre 1	<i>"Que no hauria de ser així"</i>
Centre 2	<i>"És com si volguéssim comparar el que li ha passat a una persona (positivament) i el que li ha passat a una altra (negativament)"</i> <i>"A alguna cosa que no ha fet bé, que afecta algú indirecta o directament i ningú no ha fet res per solucionar-ho o simplement donen la raó a allò mal fet"</i>
Centre 4	<i>"Que el que sigui no és veritat"</i>
Centre 5	<i>"Perquè alguna cosa ha sortit bé, que li hagin fet alguna cosa i la justícia no la castiga"</i>
Centre 6	<i>"Doncs que no són així les coses, que la persona que ho diu no l'ajuden i que no té la culpa"</i> <i>"Que no li han fet cas"</i> <i>"Crec que es refereix a situacions com fer "pagar justos per pecadors" o a tot allò que a una persona no li agrada, com s'ha fet o arribat a alguna decisió sense consultar"</i>
Centre 7	<i>"Es refereix al mateix que em va passar a mi quan aquell home es va colar a la cua"</i> <i>"A que la gent vol que els escoltin i aleshores, després, tots els altres opinin i diguin o puguin dir la seva i després arribar a un acord comú"</i>
Centre 8	<i>"Algú que li està dient que no a alguna cosa"</i> <i>"És alguna cosa que ell vol fer i no la pot fer per algun motiu que és absurd"</i>

En totes les categories els adolescents descriuen situacions seguint bàsicament la perspectiva ètica de justícia (en aquest cas, d'injustícia). I encara que no sembla que tinguin massa ben definits ambdós conceptes demostrin una certa capacitat per aplicar-los, per generalitzar-los, a situacions diferents de les que cadascú ha recordat en la primera part d'aquesta pregunta.

e) A part de les expressions citades en aquestes dues primeres preguntes - “és legal”, “no és just”, “quina injustícia”- coneixes altres expressions semblants relacionades amb la llei, el dret i la justícia?, quines? , què volen dir?

Amb aquesta darrera pregunta tancàvem el bloc de preguntes dedicades a esbrinar les representacions i el significat que l'alumnat de 4º d'ESO de la nostra mostra atorga a frases fetes o paraules vinculades amb el dret, la justícia i la llei. Ara, però, no es tractava de definir el seu significat o d'exemplificar-lo en accions i situacions concretes. Preteníem simplement esbrinar si sabien altres frases fetes que poguessin aplicar-se a la descripció o a la caracterització de situacions relacionades amb el dret, la llei i la justícia i si coneixien el seu significat. El nombre de respostes a aquesta pregunta és sensiblement inferior al de la resta de preguntes d'aquest bloc (total: 63 respostes, el 37,95%).

En aquest total hem comptabilitzat totes les respostes, des de les que explícitament afirmen que no en saben cap més fins aquelles que en citen més d'una i, a més, descriuen el seu significat:

Opcions	Total respostes	%
1. Diuen que no en saben cap més	13	20,63
2. Respostes no vàlides	3	4,76
3. En saben només una	34	53,96
4. En saben més d'una	13	20,63
Total	63	99,97

En conseqüència, només 47 alumnes (els dels grups 3, 4) del total de 166 (el 28,31% de la mostra) saben alguna expressió, o alguna frase feta, relacionada –o no, com es comprovarà més endavant- amb el dret, la justícia i la llei i d'aquestes només 23 saben explicar el seu significat (13,85% del total d'enquestats).

Es citen 30 expressions o frases fetes diferents⁸. La majoria només es cita una vegada. Les excepcions són les següents (número total de citacions i número total de citacions per centre):

⁸ Cal recordar que 13 alumnes en citen més d'una

Expressions/frases fetes	Nº de citacions	1	2	4	5	6	7	8
1. "No hi ha dret"	18	3	8	5		1		1
2. "És legal", "és il·legal"	12		1	4		4	2	1
3. "És injust", "no és just"	3		1	1				1
4. "Paguen justos per pecadors"	2			1		1		
5. "Això no val", "això val"	2			1	1			

* Alguna vegada en comptes de "no hi ha dret", es diu "no tens dret". Ens ha semblat que tot i el seu diferent significat, podia incloure's dins d'aquesta matixa categoria.

Les paraules o les frases citades una sola vegada i, per tant, només per una persona són les següents (citacions per centre):

Centre	Expressió/frase feta	significat
1	"Sempre jo" "Vas del palo!"	- Que no ets legal
2	"Feta la llei, feta la trampa" "És llei de vida" "Tinc dret a que m'escollis" "Quin timo!" "Vaja trola!"	Sempre que s'acorda una llei hi ha algú que la infringeix Quan les coses són així perquè si, per naturalesa de la vida o perquè s'han fet així expressament Per sentit comú si tu escoltes a algú, aquest algú t'ha d'escoltar a tu, per respecte, perquè t'has guanyat el dret a ser escoltat - -
3	"No val la pena discutir per res" "Qué mal!"	Vol dir que no serveix de res que discutissis perquè no portaria a res Vol dir fer algo malament
4	"En Joan és la llei!" "Això està prohibit"	El tio va de legal i en realitat és més macarra... -
5	"No es de buena ley" "No està bé", "Si Mabel" "Això no pot ser"	Quiere decir que esa persona no anda en muy buenos pasos. Moltes, pots dir moltes frases, moltes paraules quan et veus en mig d'una injustícia. Que ha sigut un error
6	"Molt ben fet" "Això ni és democràcia ni és res" "Aquest jutge està comprat" "La llei és una estafa" "Prendre's la justícia pel seu compte"	- - Que el jutge no compleix les seves obligacions correctament. Quan molts cops la llei no actua de forma igual per les parts afectades. Fer el que vol
7	"És antiètic" "És antihumà" "Tinc els meus drets" "El abogado del diablo" "La justicia es ciega (pero tiene cuenta corriente)"	Que no segueix l'ètica No és humà, per tant no és normal - - -
8	"Llei"	"Normes establertes que teòricament s'han de complir i, si no ho són, et poden multar per infringir-les"

Del grup de les frases o paraules citades per més d'una persona, les que corresponen a "És legal" ("és il·legal") i "és just" ("és injust") apareixen en la primera pregunta del qüestionari i en la segona (de fet, la majoria de qüestions de la segona pregunta es refereixen a les expressions just/injust, justícia/injustícia). Es podien donar per nul·les ja que el que la pregunta demanava era si coneixien d'altres paraules, frases o expressions. Ens ha semblat, però, que, atès el poc número de respostes, valia la pena mantenir-les.

De les frases o paraules citades només per una persona —o la darrera del grup de més d'una— n'hi ha força que no es poden considerar ni frases fetes ni expressions que tinguin relació directa amb el dret, la justícia o la llei. Són els casos, per exemple, de "Això no val/això val", "sempre jo", "vas del palo", "quin timo", "vaja trola", "és antiètic", "és antihumà", i alguna més. Com s'ha pogut comprovar, algunes d'elles van acompanyades de la descripció del seu significat, per aquesta raó ens ha semblat també pertinent mantenir-les encara que qüestionant el seu valor.

Algunes expressions com, per exemple, "Vas del palo" o "Si Mabel" possiblement formin part de l'argot de determinats col·lectius, o, simplement, siguin invencions de la persona que les ha escrit.

Les descripcions del significat de les frases o expressions més citades són les següents:

- **"No hi ha dret"**: *"et penses que tu no tens la culpa de res"* (centre 1), *"no és just que sigui així"*, *"això és injust"* (centre 2), *"no hi ha dret a fer allò, no és legal"*, *"vol dir que no és just fer una cosa"*, *"seria el mateix que no hi ha justícia"* (centre 4).
- **"És legal", "és il·legal"**: *"va contra la llei"* (centre 2), *"volen dir el mateix que justícia o injustícia"*, *"que es salta la legalitat que hi ha establerta"* (centre 4), *"això és injust"*, *"incompetent"* (centre 6), *"que no es legal, que no está reconocido como tal"* (centre 7).
- **"És injust", "no és just"**: *"Que els violadors i assassins tinguin oportunitats, no crec que sigui just perquè la víctima no ha tingut cap oportunitat"* (centre 8).
- **"Paguen justos per pecadors"**: *"Els que són justos paguen les conseqüències"* (centre 4), *"pagar qui no ha fet res, pel qui ho ha fet"* (centre 6).

- "Això no val", "això val": *"s'ha incomplert alguna justícia en una llei"* (centre 5).

Del conjunt de respostes, volem destacar pel seu significat les de quatre persones de diferents centres que ens sembla que manifesten un alt grau de maduresa. Sempre citen més d'una expressió i sempre descriuen el contingut de les frases o de les expressions seleccionades o, quan no ho fan, ho argumenten. Per exemple: a) la persona del centre 2 que va seleccionar "No hi ha dret" i "és injust" afirma *"Totes aquestes frases s'utilitzen en casos molt poc oficials. Es diuen en casos col·loquials"*; b) una altra persona del centre 2 que seleccionà les frases "És llei de vida" i "Tinc dret a que m'escoltis"; c) una persona del centre 4 que va seleccionar "No hi ha dret" i "Paguen justos per pecadors", i d) la persona del centre 6 que, molt críticament, selecciona les frases "Aquest jutge està comprat" i "la llei és una estafa". De tota manera, és una mostra molt petita, molt poc significativa si es relaciona amb el conjunt d'alumnes que va contestar el qüestionari.

Per acabar, ens sembla interessant citar alguns altres casos per anecdòtics i/o originals. Un alumne del centre 4 afirma, però no argumenta la seva afirmació; *"No, no les utilitzo mai expressions d'aquesta mena"*. Un altre alumne del mateix centre que va seleccionar "és legal" i "no és just" relaciona ambdues expressions amb "és veritat" quan es refereix a "és legal" i "no és veritat" que es refereix a "no és just". La llàstima és que no expliqui aquesta relació. L'alumne del centre 7 que selecciona les expressions "El abogado del diablo" i "La justicia es ciega" —expressions força pel·liculeres— però que tampoc justifica. I els dos alumnes del centre 8 que seleccionen un la paraula "lleí" i es limita a definir-la i el que tria "no és just" i en comptes de descriure el significat de l'expressió, descriu una situació que considera injusta.

En realitat, no sembla que els i les alumnes de 4º d'ESO dels centres seleccionats disposin d'un vocabulari massa ric en paraules, termes, expressions o frase fetes relacionades amb el dret, la justícia i la llei. L'excepció la constitueixen, evidentment, els que han contestat la pregunta amb una certa dosi d'originalitat i que, com hem pogut comprovar, són els que han fet l'esforç no només de citar algunes expressions sinó també d'explicar-ne el seu significat.

Consideracions finals:

1. La immensa majoria d'adolescents han viscut situacions d'injustícia. Les experiències generadores d'aquest sentiment es donen en els contextos socials on passen la major part del seu temps, és a dir, en la família i l'escola. Les experiències relacionades amb situacions jurídiques són gairebé anecdòtiques.
2. Els adolescents enquestats gairebé sempre es consideren víctimes d'injustícies i, per tant, es senten lesionats en els seus drets personals per part dels adults, en especial dels pares i del professorat.
3. La major part d'adolescents consideren que les injustícies recordades no es van resoldre i ho atribueixen a què no se'ls tracta adequadament i a que no se'ls escolta. En canvi, la majoria de situacions resoltes ho van ser a través de l'ús de la paraula i del diàleg. En molts pocs casos van intervenir en la resolució del conflicte mediadors diferents als protagonistes (l'adolescent i un adult, en la immensa majoria de casos).
4. Un número força alt d'adolescents té dificultats per definir justícia i injustícia. Una majoria considera la justícia com un principi ètic equivalent a igualtat, respecte dels drets humans, tracte adequat, etc...i la injustícia com el seu contrari. Un percentatge força menor identifica aquests conceptes amb el sistema jurídic.
5. En general, són capaços d'aplicar els conceptes justícia i injustícia a diferents situacions, si bé gairebé sempre ho fan des de la seva perspectiva ètica.
6. El vocabulari jurídic de l'alumnat de 4t d'ESO és força pobre. Bona part d'expressions recordades són frases fetes algunes de les quals tenen poca, o cap, relació amb aquest vocabulari.

La finalitat de les preguntes 3 i 4 és d'esbrinar quina idea tenen els alumnes sobre alguns drets humans i constitucionals. Es refereixen a qüestions que són molt properes als alumnes i sobre les que hi poden haver reflexionat. Les unes perquè formen part, malauradament, de les notícies que massa sovint apareixen en els mitjans de comunicació de masses, d'altres perquè per la seva edat, ben segur que se les han plantejat ja que estan relacionades amb les seves responsabilitats individuals i socials. En primer lloc es demana que triïn entre diferents possibilitats i en una segona part es demana que justifiquin la seva resposta.

Preguntes 3

QUAN UNA PERSONA AGREDEIX VIOLENTAMENT A UNA ALTRA ¿CONTRA QUINS DRETS HUMANS CREUS QUE ATEMPTA? PER QUÈ?

L'objectiu d'aquesta pregunta és esbrinar si els adolescents identifiquen el dret contra el que s'atempta quan s'agredeix violentament a una persona. La pregunta té cinc opcions de les quals n'han d'escollir una i l'han de justificar.

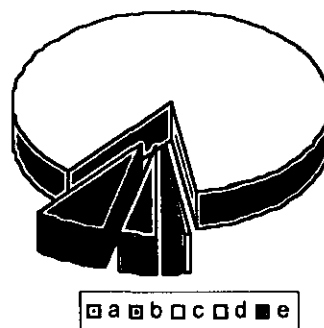
Els resultats són els següents:

Centre	Total al.	Respostes valorables	a		b		c		d		e	
				%		%		%		%		%
1	18	18	0		1	5.6	16	88.8	0		1	5.6
2	30	27	0		2	7.4	25	92.6	0		0	
3	16	16	2	12.5	1	6.3	13	81.2	0		0	
4	24	24	4	16.7	4	16.7	16	66.7	0		0	
5	18	16	0		3	18.8	13	81.2	0		0	
6	14	14	0		0		12	85.7	0		1	7.1
7	21	17	0		0		18	100	0		0	
8	25	25	0		1	4	22	88	1	4	1	4
Total	166	157	6	3.8	12	7.6	135	86	1	0.7	3	1.9

- a) contra la pena de mort
- b) contra la llibertat d'expressió
- c) contra el dret a la integritat física i el dret a la dignitat humana
- d) contra els drets socials i econòmics
- e) contra els drets dels nens i de les nenes

La majoria del alumnes creuen que l'agressió atempta contra el dret a la integritat física i el dret a la dignitat humana. Alguns ho relacionen amb la llibertat d'expressió, els menys contra els drets dels nens i les nenes i contra els drets social i econòmics. Un 3.8 % tria la proposta que diu "contra la pena de mort". Aquest resultat fa pensar que els alumnes no han entès la pregunta i creuen que se'ls demana com s'ha de castigar l'agressió.

Les respostes que justifiquen la seva elecció s'han agrupat en diferents categories:



- 1) Els que consideren que s'atempta únicament contra el dret a la integritat física *"perquè és un dret humà el fet que ningú ha de 'pegar a ningú'"*
- 2) Els que creuen que atempta contra el dret a la integritat física i a la integritat humana, moral i psíquica *"perquè és humiliar a una persona i fer-li mal físic i alhora psíquic"*. Aquest grup és majoritari.
- 3) Els que relacionen la seva justificació amb el dret a la diversitat, i a la llibertat d'expressió i de pensament amb arguments com els següents *"perquè hi ha gent que només agradeix a la gent perquè són com són i com pensen"*, *"crec que si una persona agradeix a una altra no li està donant l'oportunitat d'explicar les seves raons"*, *"el principal és respectar a les persones, cadascú és diferent i actua i pensa de diferent manera"*.
- 4) Els que concreten la seva justificació a l'agressió contra dones i nens amb el següent argument *"el maltractador de dones i nens és un malalt"*. Aquesta resposta possiblement està molt influenciada per les notícies que sobre les víctimes de maltractaments apareixen constantment en els mitjans de comunicació.
- 5) Els que opinen , pocs, sobre la persona de l'agressor *"l'agressor no té dignitat"*, *"no pot conviure amb els altres"*, *"no té en compte les persones"*.
- 6) Els que fan referència, també pocs, a com se sent l'agressor *"el que agradeix creu que és fort, en realitat l'agredit ho és més"*
- 7) Els que opinen com se sent l'agredit *"et fan sentir inferior respecte l'agressor"*.
- 8) El que justifica l'agressió si és que hi ha motiu suficient (!) *"si no hi ha motiu, ningú es mereix ser maltractat"*. Opinió dura en boca d'adolescents!!
- 9) El que fa referència a la situació en què es trobarà l'agressor davant la societat *"quan una persona agradeix a una altra, ja no tomarà a ser la mateixa, la gent no confiarà en ell o en ella, la seva integració en la societat serà molt difícil"*.
- 10) Els que creuen que el camí per solventar les diferències és el diàleg *"una persona s'ha de trobar físicament estable i tenir una dignitat, s'ha de parlar abans d'arribar el contacte"*, *"les coses es resolen amb paraules"*.

- 11) Els que es limiten a dir "*és el que crec*". Aquests grup, sense ser majoritari, és important. Poden pertànyer a dos grups, els que no tenen arguments per justificar la seva resposta i els que no tenen interès en contestar-la.

Consideracions finals.

1. Una gran majoria d'adolescents identifica correctament el dret contra el que incorren les persones que agradeixen violentement a d'altres.
2. Les raons per justificar les seves respostes són heterogènies si bé predominen les que consideren que no hi ha cap raó que justifiqui l'agressió violenta d'una persona contra l'altra.
3. Sorprèn l'existència d'un sector molt minoritari d'adolescents que sembla que no veu malament recórrer a l'agressió "si hi ha motius suficients".

Pregunta 4

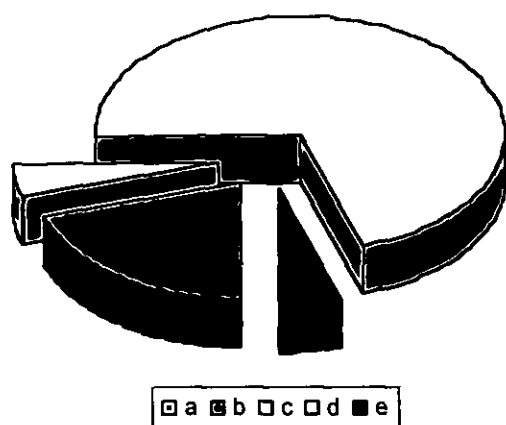
DES DEL PUNT DE VISTA JURÍDIC, SER MAJOR D'EDAT VOL DIR

La pregunta pretèn esbrinar si l'alumnat de la mostra sap el significat jurídic de l'expressió "ser major d'edat". Ha d'escollir entre cinc opcions una de les quals és "no ho sé" i ha de justificar la seva elecció.

Els resultats són els següents:

Centre	Total al.	Respostes valorables	a		b		c		d		e	
				%		%		%		%		%
1	18	18	0	0	7	38.9	0		11	61.1	0	
2	30	27	0	0	4	14.8	0		23	85.2	0	
3	16	16	0	0	0		5	31.3	10	62.5	1	6.2
4	24	24	0	0	7	29.2	1	4.2	13	54.2	3	12.4
5	18	16	0	0	3	18.8	0		10	62.4	3	18.8
6	14	12	0	0	4	33.3	0		7	58.3	1	8.4
7	21	21	0	0	5	23.8	0		16	76.2	0	
8	25	25	0	0	2	8	1	4	22	88	0	
Total	166	159	0	0	32	20.2	7	4.4	112	70.4	8	5

- a) deixar de viure amb els pares
- b) tenir més deures que drets
- c) poder conduir cotxes i motos sense necessitar autorització paterna
- d) tenir plena independència com a persona
- e) no ho sé



La majoria dels alumnes, el 70,4 %, considera que des del punt de vista jurídic ser major d'edat significa tenir plena independència com a persona encara que aquesta independència no coincideix en deixar de viure amb el pares. Aquest és un fenomen molt característic del moment històric que vivim. A causa de les dificultats

en trobar una feina amb un sou digne i de l'elevat preu de la habitatge, molts joves no poden emancipar-se totalment fins passats els 30 anys.

També hi ha un grup important, el 20.2 %, que ho relaciona amb el tenir més deures que drets, i a ser per primera vegada responsable davant la justícia. Un grup més petit ho relaciona amb el conduir cotxes i motos sense autorització paterna, i un grup també minoritari diu *"no ho sé"*.

Quan justifiquen la seva resposta diuen coses com *"quan ets major d'edat, ets lliure d'elegir el que vols fer i no necessites cap autorització del pares, ja que legalment ets adult"*, *"tens més deures que drets"*, *"tens deures com a ciutadà i ets responsable davant la justícia"*, *"has d'anar amb compte amb els teus actes, pots anar a la presó"*. Alguns relacionen la majoria d'edat amb la necessitat de treballar *"ets més responsable, dirigeixes la teva vida, has de treballar"*, *"has d'aprendre a viure per tu mateix, has de buscar-te la vida"*.

Consideracions finals

1. La majoria d'alumnes identifiquen el significat jurídic de l'expressió "ser major d'edat" i l'argumenten correctament. Hi ha, però, un petit sector que ignora el seu significat i un altre sector minoritari que l'interpreta de manera més frívola.

Les preguntes 5, 6, 7 i 8 tenen com objectiu de conèixer el concepte que han construït els adolescents sobre diferents termes jurídics relacionats amb la vida quotidiana. Alguns d'aquests termes els poden ser molt familiars, d'altres, els que formen part del vocabulari i del món jurídic, són termes que sense estar allunyats del dia a dia els poden quedar una mica més distants. Les consideracions sobre els resultats de cada pregunta es faran al final d'aquest bloc.

Pregunta 5

QUAN ES PARLA QUE EN UNA EMPRESA HAN ACOMIADAT A UNA PERSONA, ES VOL DIR QUE

Aquesta pregunta pretèn esbrinar si els adolescents coneixen el significat de la paraula "acomiadament". Se'ls demana que escollin una de les cinc opcions que s'ofereixen com a possibles significats.

- a) li han pagat un viatge de vacances a l'estranger
- b) han rescindit el seu contracte laboral
- c) l'han fet fora de la feina perquè s'ha acabat el seu contracte
- d) l'han jubilat
- e) han fet una festa per celebrar l'inici de les vacances laborals

Els resultats obtinguts són els següents:

Centre	Total al.	Respostes valorables	a		b		c		d		e	
				%		%		%		%		%
1	18	17	0		5	29.4	12	70.6	0		0	
2	30	30	0		25	83.3	4	13.4	0		1	3.3
3	16	14	0		4	28.6	7	50	2	14.3	1	7.1
4	24	24	1	4.2	12	50	11	45.8	0		0	
5	18	17	0		5	29.4	11	64.7	1	5.9	0	
6	14	14	0		7	50	7	50	0		0	
7	21	17	0		10	58.8	5	29.4	2	11.8	0	
8	25	25	2	8	14	56	8	32	0		1	4
Total	166	158	3	2	82	51.9	65	41.1	5	3	3	2

Els resultats correctes sumen el 51.9 %, de les respostes, però hi ha un nombre molt important d'alumnes, el 41.1 %, que relaciona l'acomiadament amb la finalització del contracte laboral. En els dos casos es considera que un acomiadament suposa deixar de treballar, finalitzar una relació laboral, però mentre que en el primer s'entén que no

ha estat per decisió pròpia sinó per "rescisió" del contracte, en el segon es pot interpretar que els adolescents pensen que un acomiadament es realitza per decisió personal. Sorprenen els % atorgats a les opcions a) "l'hi ha pagat un viatge de vacances a l'estranger" (2%) i e) "han fet una festa per celebrar l'inici de les vacances laborals" (2%). No per baixos deixen de ser preocupants!. Si observem els resultats per centres, veurem que destaca quant a respostes correctes el centre número 2.

Pregunta 6

LLEI DE MENORS ÉS UNA LLEI

La pregunta pretèn conèixer el significat que els adolescents atorguen a la "Llei de Menors" i, per tant, si saben de la seva existència i del seu significat social.

- a) que vol aconseguir l'escolarització fins els 18 anys de tots els joves
- b) que té per finalitat principal que els joves d'entre 14 i 18 anys no tornin a fer o cometre cap fet delictiu
- c) destinada a que tots els menors puguin gaudir d'unes bones condicions de vida
- d) que prohibeix el consum d'alcohol i de tabac als menors de 18 anys
- e) no ho sé

Els resultats globals són els següents:

Centre	Total al.	Respostes valorables	a		b		c		d		e	
				%		%		%		%		%
1	18	18	0		7	38.9	8	44.4	3	16.7	0	
2	30	30	1	3.3	7	23.3	17	56.7	0		5	16.7
3	16	16	1	6.2	3	18.8	6	37.4	3	18.8	3	18.8
4	24	24	0		9	38	8	33	2	8.2	5	20.8
5	18	18	0		5	27.8	11	61.1	0		2	11.1
6	14	13	0		1	8.3	6	50	2	16.7	3	25
7	21	18	0		1	5.6	14	77.8	1	5.6	2	11
8	25	24	0		11	44	10	40	1	4	3	12
Total	166	161	2	1.2	44	27.3	80	49.7	12	7.5	23	14.3



□ a □ b □ c □ d ■ e

Els resultats posen en evidència que gairebé la meitat dels alumnes coneixen la finalitat de la llei de menors. Del 50 %

restant, un 27.3 % relacionen la llei de menors amb la delinqüència, un 7,5% amb el consum d'alcohol i tabac i un 14,3% manifesten que no ho saben. El fet que més d'una quarta part d'adolescents optin per l'opció b), la vinculada amb la delinqüència, fa pensar que per un sector important d'adolescents la delinqüència pot ser una realitat propera a les seves vides i no un fet aïllat. El nombre d'alumnes que manifesten desconèixer el significat d'aquesta llei també és una dada important.

Pregunta 7

ELS JUTGES SÓN LES PERSONES QUE

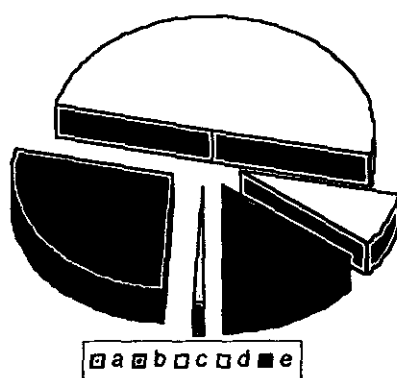
Centre	Total al.	Respostes valorables	a		b		c		d		e	
				%		%		%		%		%
1	18	18	0		7	38.9	8	44.4	3	16.7	0	
2	30	30	1	3.3	7	23.3	17	56.7	0		5	16.7
3	16	16	1	6.2	3	18.8	6	37.4	3	18.8	3	18.8
4	24	24	0		9	38	8	33	2	8.2	5	20.8
5	18	18	0		5	27.8	11	61.1	0		2	11.1
6	14	13	0		1	8.3	6	50	2	16.7	3	25
7	21	18	0		1	5.6	14	77.8	1	5.6	2	11
8	25	24	0		11	44	10	40	1	4	3	12
Total	166	161	2	1.2	44	27.3	80	49.7	12	7.5	23	14.3

Una de les figures més rellevants en el sistema jurídic és la del jutge. Aquesta pregunta té com a objectiu esbrinar si els adolescents saben quina és la seva funció. Els alumnes han d'escollir entre les opcions següents:

- a) defensen a aquells homes i dones que han estat acusats d'un delicte en els judicis
b) ensenyen la carrera de dret
c) acusen en nom de la comunitat als presumptes delinqüents
d) administren justícia, es a dir, que poden jutjar i obligar a complir les sentències que dicten
e) es responsabilitzen de fer les lleis

Els resultats globals són:

En aquestes respostes es fa evident el desconeixement que tenen els adolescents de la funció tant dels jutges com de la resta de professionals que intervenen en un procés judicial (advocats defensors i fiscals) així com de les persones que fan funcions no vinculades amb l'administració de la justícia sinó amb l'elaboració de lleis (diputats i senadors) o amb el seu ensenyament (professors universitaris que poden ser, o no, jutges o membres de la carrera judicial). Sorpren que els % més alt de la funció d'un jutge s'atorguin a les opcions c) i b) i que, en canvi, la que correspon pròpiament als jutges tingui un % tan baix (un 7,5%).



Pregunta 8

LES DEFINICIONS SEGÜENTS ES REFEREIXEN ALS CONCEPTES LLEI, JUSTÍCIA I DRET. QUINA CORRESPON A CADASCUNA D'AQUESTS CONCEPTES?

L'objectiu d'aquesta pregunta és saber si els adolescents saben el significat dels conceptes llei, justíci i dret i si són capaços de diferenciar-los escollint la definició que correspon a cada concepte.

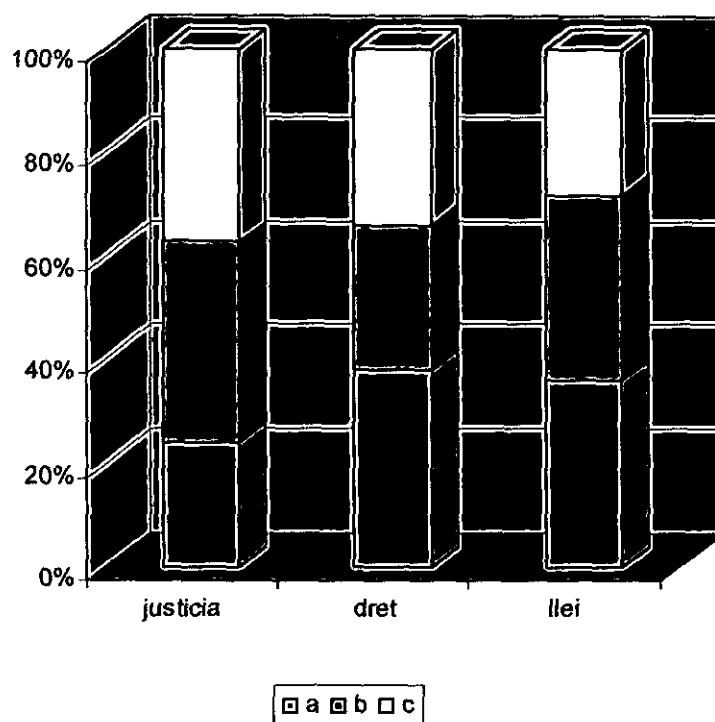
a) Regles que regulen les relacions entre les persones d'una mateixa societat. També ciència que estudia aquestes regles.

a) Conjunt de regles jurídiques, de les prescripcions, de les lleis concretes d'un país. També, regla de conducta establerta pels membres d'un grup.

b) Principi o regla moral que obliga a cadascú a respectar l'ordre, els drets de les persones i l'equitat. També, institució encarregada d'aplicar el dret.

Els resultats globals són els següents:

centre	Total al.	Respostes valorables	JUSTÍCIA			DRET			LLEI		
			a	b	c	a	b	c	a	b	c
1	18	16	2	9	5	5	4	7	5	7	4
2	30	29	5	12	12	14	8	7	10	8	11
3	16	15	8	4	3	2	9	4	5	3	7
4	24	24	3	10	11	12	4	8	10	9	5
5	18	13	6	3	4	3	6	4	4	4	5
6	14	14	3	6	5	8	1	5	3	7	4
7	21	21	2	8	11	10	4	7	9	9	3
8	25	23	8	8	7	5	7	11	10	8	5
Total	166	155	37	60	58	59	43	53	56	55	44
%			23.9	38.7	37.4	38.1	27.7	34.2	36.1	35.5	28.4



▪ **Concepte de justícia.**

Un 37.4 % contesta encertadament. El 38.7 % confon justícia amb llei. El 23,9 % dóna per bona la definició que correspon al concepte dret.

▪ **Concepte de dret.**

Un 38.1 % d'alumnes responen encertadament, encara que un nombre molt poc inferior, el 34.2 %, considera que la resposta encertada és la que correspon a justícia. Un nombre també considerable, 27.7 %, opta per la resposta que correspon a llei.

▪ **Concepte de llei.**

Aquí també es fa evident el desconeixement dels alumnes. La definició correcta és la que té menys adhesions, un 28.4 %. Les definicions incorrecte sumen un 71.6 %.

La valoració dels resultats fa pensar en un desconeixement del termes jurídics o que les definicions presenten excessives dificultats d'interpretació per aquests alumnes.

Consideracions finals

1. La gran majoria d'adolescents coneix algun dret i l'identifica correctament com el dret a la integritat física i a la dignitat humana. I sap argumentar bé les raons de l'elecció realitzada. També identifica bé el significat de "majoria d'edat".
2. Una majoria –una mica més del 50%- identifica bé el concepte "acomidament" però el % dels que tenen problemes per identificar-lo és alt. També ho és el % d'adolescents que ignoren el sentit de la Llei de Menors si bé, com en el cas anterior, la majoria el saps.
3. La immensa majoria d'adolescents desconeix la funció de les persones que intervenen en el sistema jurídic i confon els papers del jutge, del fiscal i de l'advocat defensor. I igualment els és difícil identificar les definicions de dret, justícia i llei probablement a causa de les característiques de les pròpies definicions.

II. Què penses, què creus, què opines? (preguntes 9 a 12)

Les preguntes d'aquest segon bloc estan pensades per esbrinar bàsicament les opinions, les creences i les accions dels adolescents davant de situacions conflictives actuals, amb l'excepció de la primera –la pregunta 9- que els demana, de nou, sobre el concepte de justícia.

Aquest bloc consta de 4 preguntes. La primera és una pregunta tancada. Es demana que cada noi i cada noia manifesti el seu grau d'acord sobre cadascuna de les cinc opcions que se'ls ofereixen per definir justícia.

Les preguntes 10 i 11 plantegen dues situacions conflictives. Es demana als adolescents que es posin en la pell dels seus protagonistes i decideixin què farien en el seu lloc. En els dos casos se'ls donen exemples de possibles accions. Són dues preguntes que requereixen que l'alumnat desenvolupi una certa capacitat d'empatia i que requereixen, abans de decidir-se, estudiar bé la situació que es proposa.

Finalment la pregunta 12 els torna a demanar l'opinió sobre una situació problemàtica actual –els maltractaments- i es demana que valorin les cinc opcions que s'ofereixen i que argumentin les dues amb les que estan o absolutament d'acord o en total desacord.

Pregunta 9

QUÈ ÉS PER TU LA JUSTÍCIA? MARCA AMB UNA CREU LA TEVA OPINIÓ SOBRE LES SEGÜENTS POSSIBILITATS.

Aquesta pregunta es centra de nou en el concepte justícia. Es tracta, en aquesta ocasió, que l'alumnat expressi el seu grau d'acord o de desacord amb les opcions que s'ofereixen per definir aquest concepte.

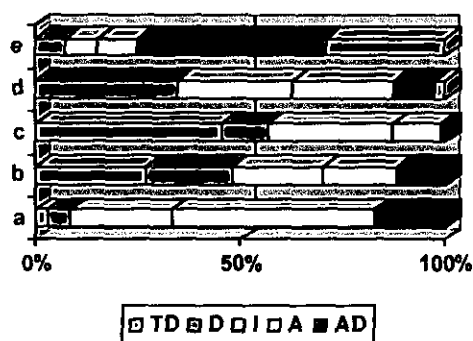
	En total desacord	En desacord	Indecis	D'acord	Absolutament d'acord
a) l'acte de solucionar un conflicte					
b) allò a què tothom aspira					
c) l'edifici on es reuneixen jutges i advocats					
d) l'acte de governar					
e) fer complir les lleis					

Els resultats globals són els següents

C	TA	RV	a					b					c					d					e				
			TD	D	I	A	AD	TD	D	I	A	AD	TD	D	I	A	AD	TD	D	I	A	AD	TD	D	I	A	AD
1	18	17	0	1	3	6	7	6	3	3	3	2	3	7	4	3	0	4	4	5	4	0	1	0	0	3	13
2	30	29	1	2	11	12	3	10	9	3	3	4	17	9	3	1	0	14	11	3	1	0	3	4	5	10	7
3	16	13	0	1	5	5	2	3	3	1	6	0	3	5	0	5	0	5	4	0	3	1	0	0	1	9	3
4	24	23	0	4	5	13	1	6	2	11	3	1	8	8	4	3	0	6	7	6	4	0	0	2	1	16	4
5	18	17	1	0	3	10	3	4	1	5	5	2	10	2	3	1	1	6	5	5	0	1	1	1	2	10	3
6	14	14	1	0	3	7	3	2	0	6	3	3	7	3	2	1	1	5	6	1	1	1	1	3	1	6	3
7	21	21	0	1	6	12	2	5	5	4	3	4	12	5	2	2	0	8	4	8	1	0	4	1	1	8	7
8	25	23	1	0	3	13	6	6	10	2	2	3	11	9	0	3	0	5	6	10	1	1	1	2	4	10	6

Total:

	En total desacord		En desacord		Indecis		D'acord		Absolutam ent d'acord	
a) l'acte de solucionar un conflicte	4	2,6	9	5,7	39	24,8	78	49,7	27	17,2
b) allò a què tothom aspira	42	26,8	33	21	35	22,3	28	17,8	19	12,1
c) l'edifici on es reuneixen jutges i advocats	71	45,2	18	1,5	48	30,5	18	11,5	2	1,3
d) l'acte de governar	53	33,8	47	27,4	38	24,2	15	9,6	4	2,5
e) fer complir les lleis	11	7	13	8,3	15	9,5	72	45,9	46	29,3



El nombre de respostes és semblant al de la resta de preguntes anteriors, 157. S'observa una elevada dispersió en les respostes i un número relativament elevat d'indecisos que amb l'excepció de l'opció e) s'apropa a una quarta part en les quatre restants (en l'opció c) el supera). De les cinc opcions, obtenen un màxim grau d'acord l'opció a) (la suma d'acord i absolutament d'acord és d'un 66,9%), i l'opció e) (la suma d'acord i absolutament d'acord és d'un 75,2%). Els desacors més gran es donen en les opcions b) (la suma de desacord i de en total desacord és d'un 47,8%), en la c) (la suma de desacord i de en total desacord és d'un 46,7%, dels quals un 45,2% correspon a en total desacord), i d) (la suma de desacord i de en total desacord és d'un 61,2%). Aquests resultats confirmen en bona part els resultats de preguntes anteriors (la 2 i la 8) i ens permeten afirmar que una majoria d'alumnes té una idea força encertada de la justícia.

Consideracions finals

1. L'opinió que tenen els adolescents sobre la justícia és, en general, correcta sobretot quan es tradueix en accions o en actes concrets. Això no vol dir, però, que no els costi la seva conceptualització.

Pregunta 10

FA UNS DIES ELS ALUMNES D'UN CENTRE DE SECUNDÀRIA ES VAN ASSABENTAR QUE LA SEVA PROFESSORA DE MATEMÀTIQUES ESPERAVA UN FILL. AVUI HAN SABUT QUE L'HAN ACOMIADADA. LA PROFESSORA TENIA UN

CONTRACTE TEMPORAL. ELS ALUMNES ESTAN MOLT DISGUSTATS, ELS AGRADAVA MOLT COM ENSENYAVA.

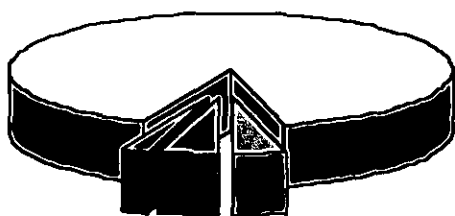
QUÈ ET SEMBLA QUE HA DE FER LA PROFESSORA DAVANT AQUESTA SITUACIÓ?

Aquesta pregunta té com a objectiu esbrinar que pensen els alumnes que pot fer una persona, en aquests cas una professora de matemàtiques que té un contracte laboral precari, davant d'un acomiadament a causa de l'exercici del dret a la maternitat. Es proposen actuacions de tipus molt divers per saber quina és la lògica dels alumnes. També es demana que adoptin una posició sobre el que farien ells davant d'una situació com aquesta i que argumentin la seva elecció.

- | | |
|----|---|
| a) | fer una carta a la premsa explicant el seu cas |
| b) | anar a un programa de TV i explicar la seva situació |
| c) | anar a veure un advocat i demanar-li que estudiï la possible il·legalitat del acomiadament. |
| d) | quedar-se a cada i resignar-se |

Els resultats globals són els següents:

Centre	Total al.	Respostes valorables	a		b		c		d	
				%		%		%		%
1	18	18	1	5.6	0		17	94.4	0	
2	30	28	0		0		27	96.4	1	3.6
3	16	15	1	6.7	0		12	80	2	13.3
4	24	22	1	4.5	1	4.5	17	77.4	3	13.6
5	18	18	1	5.6	0		17	94.4	0	
6	14	14	0		0		14	100	0	
7	21	16	1	6.2	0		15	93.8	0	
8	25	22	2	9.1	2	9.1	18	81.8	0	
Total	166	153	7	4.5	3	2	137	89.5	6	4



■ a ■ b ■ c ■ d

El resultat a aquesta situació ofereix poc dubtes. El 89.5 % dels alumnes considera que el que ha de fer la professora és anar a veure un advocat

que estudiï la possible il·legalitat de l'acomiadament. Dit d'una altra manera, consideren que l'acomiadament és injust. Aquest resultat ens pot conduir a considerar que els nois i noies consultats defensen el dret de la dona a la maternitat i el dret de tenir una bona professional a les seves aules, al mateix temps que creuen que és la justícia l'única que pot pronunciar-se sobre un fet d'aquestes característiques. Són pocs els alumnes que recorren a la possibilitat d'explicar el cas als mitjans de comunicació, només el 6.5 %. Aquest resultat ens pot fer pensar que els alumnes consideren poc probable que els mitjans de comunicació de masses s'ocupin d'aquest cas, o que en cas que se'n facin ressò és poc rendible, o, simplement, creuen que no s'ha de fer publicitat de les situacions personals. Els que creuen que el millor és quedar-se a casa són una minoria, el 4 %, això ens fa pensar en què els que prenen aquesta decisió es desentenien del tema o que no creuen en les possibilitats que ens ofereix la societat per defensar els nostres drets.

La majoria de respostes al "tu que faries? Per què?" no aporta res de nou a les dades anteriors. Els alumnes es limiten a dir *"aniria a un advocat"*, *"jo aniria a veure un advocat perquè això és una injustícia"*, *"anar a veure un advocat perquè m'ajudaria a resoldre el problema"*. Alguns expliquen amb més arguments la seva decisió *"jo aniria a veure un advocat per denunciar la meva situació, crec que un embaràs no és motiu d'acomiadament, perquè no és una minusvalia o una incapacitat física, es pot treballar perfectament fins abans del part. Totes les mares tenen dret a accedir a tres mesos de no treballar per la seva maternitat"*. Alguns proposen altres tipus d'accions, com per exemple *"le meteria un castañazo al jefe, porque esto es una injusticia"*, un alumne poc combatiu diu *"jo em quedaria a casa mirant la televisió i tranquil"*. Altres manifesten la seva desconfiança amb els mitjans de comunicació de masses *"aniria a veure un advocat. La TV no serveix per res"*.

Consideracions finals

1. El sentiment de justícia en els adolescents està fortament arrelat i es manifesta amb actituds solidàries davant de problemes concrets i que afecten a persones concretes.
2. Els adolescents saben vehicular el sentiment de justícia passat de la perspectiva ètica a la perspectiva jurídica i, per tant, sabent com cal actuar davant de situacions injustes.

3. Els arguments utilitzats per justificar la seva opció no són massa diferents de les opcions plantejades. Sembla que els costa trobar solucions personals i imaginatives davant de problemes socials clàssics com pot ser un acomiadament.

Pregunta 11

LA RADIA ÉS UNA NOIA DE RELIGIÓ MUSULMANA. FA DEU ANYS QUE VIU A CATALUNYA. TREBALLA A UNA EMPRESA DE NETEJA DE LOCALS I HABITATGES. AQUEST MES LA RADIA CELEBRA EL RAMADÀ I PER AIXÒ QUE NO POT MENJAR RES DES QUE EL DIA NEIX FINS QUE ES FA DE NIT. HA DEMANAT A LA SEVA EMPRESA QUE LI PERMETIN, DURANT EL MES QUE DURA EL RAMADÀ, FER MITJA JORNADA RENUNCIANT A LA MEITAT DEL SOU; EL DEJUNI LA DEIXA DÈBIL. EL CAP DE PERSONAL DE L'EMPRESA....

Aquesta pregunta té com a objectiu esbrinar com els alumnes interpreten la relació que hi pot haver entre els deures religiosos i els compromisos laborals, tant des del punt de vista de l'empresa, com des del punt de vista de la persona afectada.

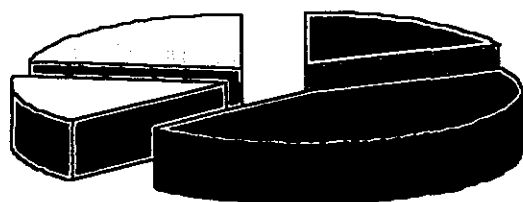
- a) Des del punt de vista de l'empresa o del cap de personal: Fins a quin punt els alumnes entenen que els deures religiosos poden afectar a la vida laboral? Fins a quin punt voldrien que l'empresa fos flexible i facilités a la Radia el compliment dels seus deures religiosos? Ho veuen els alumnes com una qüestió de discriminació ètnica o cultural? La qüestió religiosa, o les diferències culturals o ètniques, podrien impedir la contractació d'un immigrant?
- b) Des del punt de vista de la Radia, com a persona afectada: Fins a quin punt els alumnes creuen que la Radia s'ha d'adaptar al país on viu i treballa per sobre de les seves creences religioses? Fins a quin punt creuen que cal una certa flexibilitat per a poder fer compatible les seves creences religioses i la seva vida laboral. Fins a quin punt entenen els alumnes que la Radia vol fer valer els seus drets perquè considera que es tracta d'un dret a la diferència ?

□ **Selecció de les opcions del cap de personal de l'empresa**

Nom del centre	Total alumnes		a) No hi ha tracte especial		b) Permís sense sou		c) Acomiadament		Resposta no vàlida	
		%		%		%		%		%
Centre 1	18	10.84	6	33.33	8	44.44	2	11.11	2	11.11
Centre 2	30	18.07	3	10	20	66.66	0	0.00	7	0.00
Centre 3	16	9.63	2	12.5	5	12.5	2	11.11	7	43.75
Centre 4	24	14.45	4	16.66	13	54.16	3	12.50	4	16.66
Centre 5	18	10.84	4	22.22	8	44.44	1	5.55	5	27.77
Centre 6	14	8.43	1	7.14	6	42.85	6	42.85	1	7.14
Centre 7	21	12.65	4	19.04	8	33.33	3	14.28	6	28.57
Centre 8	25	15.06	6	24.00	6	24.00	7	28.00	6	24.00
Total	166	100	30	18.07	74	44.57	24	14.45	38	22.89

Aquesta taula recull el nombre de respostes per escola i l'elecció que han fet els estudiants de les tres possibles opcions que el cap de personal pot oferir a la Radia. Es tractava només d'elegir entre les tres: .

- a) Li diu que no pot accedir a la seva demanda ja que no es poden fer tractes especials per qüestions religioses
- b) Li aconsella que demani un permís per assumptes personals, que deixi de treballar durant el Ramadà , renunciant el sou. L'empresa podrà contractar una persona per substituir-la.
- c) L'adverteix que si deixa el treball durant un mes serà acomiadada



☐ No hi ha tracte especial ☐ Permís sense sou
☐ Acomiadament ☐ Resposta no vàlida

Com es pot observar en la majoria de casos els estudiants es decanten per l'opció b), en un 44,57 %, mentre que les opcions a) i la c) queden amb percentatges no gaire diferents, un 18,07 % i un 14,45 % respectivament, però a molta distància de la opció b). Val la pena destacar el 22,89 % de

respostes no vàlides, que inclouen als que no han contestat o aquelles respostes que no són pertinents. En les respostes no vàlides, potser es podria interpretar que cap de les qüestions els agrada, que els incomoda haver-se de decidir per una opció o que

és un tema allunyat dels seus plantejaments i que no tenen opinió formada sobre aquesta situació.

El percentatge més seleccionat, és a dir el permís sense sou, es pot interpretar com la única possibilitat que te la Radia per poder fer el Ramadà sense perill per la seva salut. Per tant, es podria dir que els estudiants es decanten majoritàriament per facilitar que la Radia pugui complir les seves obligacions religioses. Podem interpretar que aquesta resposta admet la flexibilitat del cap de personal per facilitar que la Radia compleixi amb les seves obligacions religioses. En qualsevol cas, podem considerar que l'actuació de la majoria de l'alumnat es pot qualificar de tolerant.

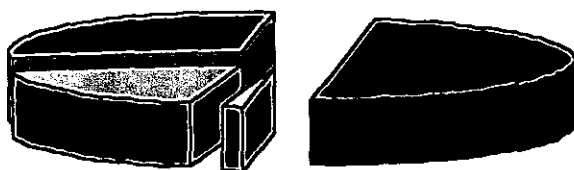
Pel que fa als centres, cal destacar aquells en els que l'opció b) és la primera amb molt més de la meitat de respostes favorables com són els centres 2 i 4, o els centres 1, 5 i 6 que, encara que no arribin a la majoria, són la primera opció triada. Aquestes dades poden fer suposar que aquestes escoles entenen millor la situació de la Radia, enfront dels centres 3 i 8. Aquesta anàlisi per centres no fa altra cosa que confirmar les dades generals, però és difícil poder assegurar quines són les causes d'aquestes diferències. Algunes de les causes potser es podrien trobar en la proximitat o en les vivències que tenen els alumnes amb la població immigrada, és a dir, la presència d'immigració tant entre l'alumnat del centre, com en el seu entorn social.

☐ Què faries tu en el cas del cap de personal? Per què?

Nom del centre	Total alumnes		a) La religió no ha d'afectar feina		b) Entendre les raons de la Radia		c) No contracta immigrants		d) Respostes no vàlides	
		%		%		%		%		%
Centre 1	18	10.84	7	38.88	8	44.44	1	5.55	2	11.11
Centre 2	30	18.07	5	16.66	22	73.33	0	0.00	3	10.00
Centre 3	16	9.63	3	18.75	7	43.75	1	6.25	5	31.25
Centre 4	24	14.45	12	50.00	10	41.66	0	0.00	2	8.33
Centre 5	18	10.84	8	44.44	6	33.33	0	0.00	4	22.22
Centre 6	14	8.43	3	21.42	10	71.42	0	0.00	1	7.14
Centre 7	21	12.65	2	9.52	13	61.90	0	0.00	6	28.57
Centre 8	25	37.87	10	40.00	7	28.00	0	0.00	8	32.00
Total	166	100	50	30.12	83	50	2	1.20	31	18.67

En aquesta taula estan recollides les diverses raons, o els diferents "per què", que cada estudiant tindria, si fos el cap de personal de la Radia per argumentar l'opció triada. Estan agrupades en quatre categories:

- a) Les qüestions religioses no han d'afectar la vida laboral de les persones, per tant, no hi ha tractes especials
- b) Ser flexible i entendre les raons de la Radia i facilitar-li que pugui fer el Ramadà
- c) No contractaria immigrants, per no tenir problemes.
- d) No contesten o no s'ajusten al tema (contesten malament, diuen algunes impertinències)



- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| ☒ | La religió no ha d'afectar la feina |
| ☒ | Entendre les raons de la Radia |
| ☐ | No contracta immigrants |
| ☐ | Resposta no vàlida |

Aquí també es pot veure que la majoria dels adolescents, el 50 %, es decanten per la flexibilitat i per donar l'oportunitat a la Radia de poder fer el Ramadà. Sembla que entenen que la substitució temporal pot ser una bona solució, ja que així es respecten els drets de la Radia per a poder practicar la seva religió, i també es respecten els drets de l'empresa per continuar amb la seva feina.

Respecte als altres percentatges, es pot destacar el percentatge de les respostes no vàlides o de "no ho se" d'un 18,67 %. Sembla que tractant-se d'un tema d'opinió tots els estudiants haurien de poder contestar. Segurament passa com en la taula anterior, que és un tema que no se l'han plantejat mai.

El percentatge dels que opinen que les qüestions religioses no han d'afectar a la vida laboral és força significatiu, un 30,12 %. Però, sembla evident que en aquest cas, no hi ha plantejaments generals en contra de la contractació d'immigrants, encara que el percentatge de 1,20 % de l'alumnat que estan en contra, es podria fer pensar en un cert rebuig a la immigració, i un cert decantament cap a possibles actituds racistes.

Pel que fa als centres es pot destacar, que hi ha algunes diferències significatives entre ells. Per exemple, els centres 2, 6 i 7, es defineixen al voltant del 70 % per la

segona opció (73,33 %, 71,42% i 61,90 % respectivament), i els centres 1, 3 i 4, estan al voltant del 40 % en aquesta mateixa opció, mentre que els centres 5 i 8 només estan al voltant del 30%. El possible rebuig a la immigració es dona especialment en els centres 1 i 3 (5,5 % i d'un 6,25 % d'alumnat respectivament) que no contractarien immigrants de religió islàmica.

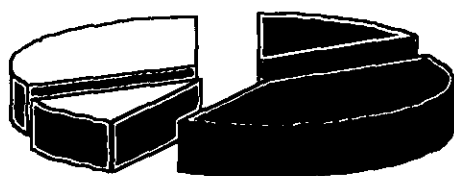
Respecte a la taula anterior només hi ha alguns centres que coincideixen, el 2 per la part de més acceptació i els centres 1, 3 i 8 per la part de menys acceptació. D'acord amb l'anàlisi que hem apuntat en l'apartat anterior, respecte a la proximitat o a les vivències sobre immigració, els centres 1 i 3, estan ubicats en un entorn social d'immigració. Però, malgrat aquestes coincidències, no es pot assegurar que la causa que hem analitzat, sigui determinant. Segurament és una dada a tenir en compte, encara que n'hi ha d'altres, que poden ser tant o més importants.

☐ Què faries en el cas de la Radia? Per què?

Nom del centre	Total alumnes		a) Adaptar-se als costums del país.		b) Demanar flexibilitat per fer el Ramadà		c) Treballar i fer el Ramadà		d) Resposta no vàlida	
		%		%		%		%		%
Centre 1	18	10.84	1	5.55	11	61.11	1	5.55	5	27.77
Centre 2	30	18.07	6	20.00	13	43.33	2	6.66	9	30.00
Centre 3	16	9.63	2	12.50	5	31.25	0	0.00	9	56.25
Centre 4	24	14.45	4	16.66	10	41.66	5	20.08	5	20.08
Centre 5	18	10.84	3	16.16	4	22.22	3	16.66	8	44.44
Centre 6	14	8.43	3	21.42	6	42.85	2	14.28	3	21.42
Centre 7	21	12.65	4	19.04	10	47.61	2	9.52	5	23.88
Centre 8	25	37.87	4	16.00	10	40.00	2	8.00	9	36
Total	166	100	28	16.86	69	41.56	17	10.24	53	31.92

En aquesta taula estan recollides les diverses raons, o els diferents "per què", que cada estudiant tindria si fos la Radia. Estan agrupades en quatre categories:

- a) M'adaptaria als costums del país. No faria el Ramadà
- b) Demanaria flexibilitat per poder fer el Ramadà
- c) Aniria a treballar igual, i faria el Ramadà
- d) No contesta o "no ho se" o contesta malament (impertinències)



- ☐ Adaptar-se als costums del país
- ☒ Demanaria flexibilitat per fer el Ramadà
- ☐ Treballar i fer el Ramadà
- ☐ Resposta no vàlida

En aquesta taula hi ha dues dades molt significatives. La primera és l'elevat nombre de respostes no vàlides, gairebé un 32%. Sembla que tractant-se d'un posicionament personal el percentatge és massa elevat. Podríem repetir el que ja s'ha dit: es tracta d'un tema molt nou per als estudiants, - encara

veuen molt lluny la seva situació laboral?-, i per tant, no es plantegen els possibles conflictes entre la vida personal (en aquest cas les creences religioses) i la vida laboral o es pot considerar que hi ha una certa incapacitat de posar-se en el lloc de la Radia, com a persona que vol complir amb els seus deures religiosos que no coincideixen amb els de la majoria de la societat on ella viu i treballa.

L'altre percentatge que està en estreta relació amb les taules anteriors, és que la majoria d'adolescents, el 41,56 % opten per la flexibilitat i per a poder combinar les creences religioses amb la vida laboral. Per tant, es podria dir que entenen el dret a la diversitat religiosa i que són tolerants.

Per altra banda hi ha un gairebé un 17 % que opten per adaptar-se al país, que implica no fer el Ramadà. D'aquesta opció destaca l'escola 2 amb un 20 %, recordem que aquesta mateixa escola es decantava, en la taula anterior, amb un 73,33 % per entendre les raons de la Radia i per trobar una solució flexible. Des de la perspectiva de la Radia la flexibilitat d'aquesta escola ha baixat al 43 %. Semblen postures contradictòries, i això ens podria indicar que no ho tenen gens clar.

Pel que fa a la diferència entre els centres, no són gaire significatives, només en el centre 1, hi ha una gran majoria, un 61,11 % que es decanten per la segona opció. Hi ha un segon bloc, format pels centres 2, 4, i 7 que estan entre el 40 i el 50% i els centres 3 i 5 que estan per sota del 40% (31,25% i 22,25 respectivament).

Consideracions finals.

1. Sembla que la majoria respecta els drets de la Radia per a poder practicar la seva religió, i també es respecten els drets de l'empresa per continuar amb la seva feina.

2. Els adolescents es decanten majoritàriament per facilitar que la Radia pugui complir les seves obligacions religioses.
3. La majoria d'adolescents opten per la flexibilitat i per a poder combinar les creences religioses amb la vida laboral. Per tant, es sembla que podem afirmar que entenen el dret a la diversitat religiosa o el dret a la diferència. I en aquest senti, són tolerants.
4. Per altra banda, sembla que hi ha alguns plantejaments en contra de la contractació d'immigrants de religió islàmica (5,5% de l'escola 1 i el 6'25% de l'escola 3), o partidaris de plantejaments d'acomiadament, amb un percentatge global d'un 14,45%. Es pot considerar que es detecten algunes tendències racistes en algunes escoles, però sembla que no es pot parlar de reaccions majoritàries de rebuig a la diversitat ètnica o cultural.
5. És difícil poder saber quines poden ser les causes d'aquest possible rebuig. Hi ha algunes coincidències, com per exemple, estar en un entorn social d'immigració, però no es pot assegurar que aquesta causa, sigui determinant. Segurament és una dada a tenir en compte, encara que n'hi ha d'altres que poden ser tant o més importants
6. Es pot destacar el percentatge de "no ho se" o de no respondre i de les respostes no vàlides. Sembla que tractant-se d'un tema d'opinió tots els estudiants haurien de poder contestar. Segurament passa perquè és un tema que no se l'han plantejat mai. La seva vida laboral encara queda molt lluny, i com es deia abans, sembla que hi ha dificultats per posar-se en el lloc de la Radia.
7. Pel que fa a les escoles es pot destacar, que hi ha algunes diferències significatives i contradictòries que fan pensar que no tenen gaire clar com resoldre una situació, en la que cal fer compatible el dret a la pràctica religiosa i els dures laborals, des d'una perspectiva que pot estar més o menys tenyida d'una visió racista. La possible contradicció es pot observar en els següents exemples:
 - El possible rebuig a la immigració musulmana es dona especialment en les escoles 1 i 3 (5,5 % i d'un 6,25 %)) que no contractarien immigrants de religió islàmica, i que estarien disposats a acomiadar (11,11% de l'escola 1). Recordem que les dues escoles estan

ubicades en un entorn social d'immigració, però al mateix temps, un 61% opinen, que si fossin la Radia, voldrien flexibilitat laboral per a poder fer el Ramadà

- També pot semblar contradictòria la postura de l'escola 2, que per un costat un 73,33 % opta per entendre les raons de la Radia i per trobar una solució flexible si es situen com el cap de personal; mentre que si es posen en lloc de la Radia només el 43 % demanarien flexibilitat per fer el Ramadà.

Pregunta 12

CADA VEGADA SÓN MÉS FREQUENTS ELS MALTRACTAMENTS D'UNES PERSONES CAP A ALTRES. QUINA ÉS LA TEVA VALORACIÓ DE LES QÜESTIONS SEGÜENTS:

- a) Les baralles entre parells són problemes privats.
- b) El dret ha de castigar amb penes importants als agressors de dones, immigrants i gent gran.
- c) Les dones han de saber perdonar als marits que les peguen.
- d) La justícia ha de prohibir als agressors acostar-se als agredits.
- e) A Catalunya cada vegada hi ha més maltractats.

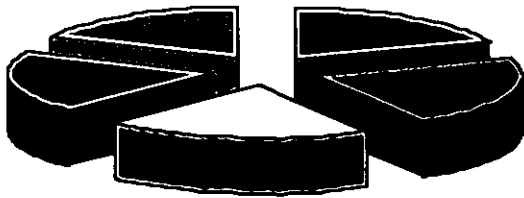
Aquesta pregunta té com a objectiu esbrinar quina és la percepció que els joves adolescents tenen dels conflictes interpersonals que porten als maltractaments. Es tracta d'un problema que s'ha de resoldre a nivell privat? O és una qüestió que requereix la intervenció de la justícia per protegir les víctimes i per castigar als agressors? És millor que les dones agredides intentin arreglar les coses a nivell familiar, perdonant al marit agressor, abans d'acudir a la justícia? I si els maltractes van en augment? També s'intenta descobrir si entenen que les agressions físiques entre persones lesionen directament al dret a la integritat física i psicològica de la persona, a la seva dignitat.

a) Les baralles entre les parelles són problemes privats

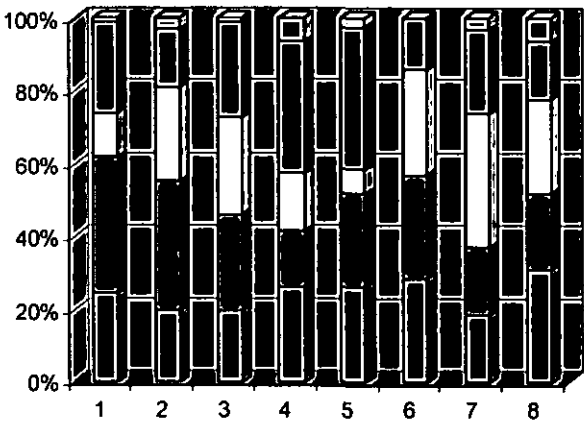
Nom del centre	Total alumnat	TD		D		I		A		AA	
			%		%		%		%		%
Centre 1	18	4	22.22	6	33.33	2	11.11	4	22.22	1	1
Centre 2	30	6	20.00	11	36.66	8	26.66	5	16.60	3	3
Centre 3	16	3	18.75	4	25.00	4	25.00	4	25.00	1	1
Centre 4	24	5	20.83	3	12.50	3	12.50	7	29.16	5	5
Centre 5	18	4	22.22	4	22.22	1	5.55	6	33.33	2	2
Centre 6	14	4	28.57	4	28.57	4	28.57	2	14.28	0	0
Centre 7	21	4	19.04	4	19.04	8	38.09	5	23.80	3	3
Centre 8	25	6	24.00	4	16.00	5	20.00	3	12.00	5	5
Total	166	36	21.68	40	24.09	39	23.49	36	21.68	20	20

TD vol dir en total desacord/ D vol dir en desacord/ I vol dir indecis/ A vol dir amb acord/ AA vol dir absolutament d'acord

En aquesta pregunta es pretenia saber quina percepció tenien els nois i noies sobre la privacitat dels conflictes entre parelles, quan aquests conflictes arriben als maltractaments. Es pot pensar que els problemes de relació, i els maltractaments, sovint es poden plantejar des d'aquesta perspectiva, no s'han de fer públics, ja que poden perjudicar la imatge familiar i, per tant, abans d'acudir a la justícia, s'han de poder arreglar a nivell privat.



□ TD □ D □ I □ A □ AA



□ TD □ D □ I □ A □ AA

En les respostes no hi ha cap postura que predomini respecte a les altres. La variabilitat va del 12,04 % que estan absolutament d'acord en l'afirmació que "els problemes de parella són problemes privats" al 21,68 % que estan en total desacord amb l'afirmació. Per veure una mica millor la tendència es poden considerar de forma conjunta les respostes que hi estan d'acord i les que rebutgen l'afirmació. Si es sumen el "total desacord" i el "desacord" el resultat es de gairebé un 46 %. Si això mateix o fem amb "l'absolut acord" i "l'acord", el resultat és d'un 33 %

Per centres tampoc s'observen grans diferències. Es pot destacar que en el centre 6 no hi cap alumne que estigui absolutament d'acord amb aquesta afirmació, però hi ha més del 14% d'alumnes que hi estan d'acord i un 28,57 d'indecisos, per tant, tampoc hi ha una definició gaire clara

Si a totes les dades anteriors, s'hi afegixen els indecisos, gairebé un 24 %, es pot afirmar que aquests nois i noies no tenen una posició clara respecte la necessitat de fer públics els maltractaments per protegir a les víctimes i per erradicar progressivament els maltractaments.

b) El dret ha de castigar amb penes importants als agressors de dones, nens, immigrants i gent gran.

Nom del centre	Total alumnat	TD		D		I		A		AA	
			%		%		%		%		%
Centre 1	18	0	0.00	4	22.22	2	11.11	3	16.66	8	44.44
Centre 2	30	2	6.66	0	0.00	0	0.00	9	30.00	16	53.33
Centre 3	16	1	6.25	0	0.00	0	0.00	3	18.75	12	75.00
Centre 4	24	0	0.00	2	8.33	4	16.66	6	25.00	11	45.83
Centre 5	18	0	0.00	0	0.00	2	33.33	5	27.77	11	61.11
Centre 6	14	2	28.57	0	0.00	1	7.14	3	21.42	8	57.14
Centre 7	21	1	4.76	1	4.76	3	23.80	2	9.52	11	52.38
Centre 8	25	1	4.00	1	4.00	3	20.00	3	20.00	16	64.00
Total	166	7	4.21	8	4.88	15	9.03	34	20.48	93	56.02

TD vol dir en total desacord/ D vol dir en desacord/ I vol dir indecis/ A vol dir amb acord/ AA vol dir absolutament d'acord

Aquesta pregunta pretenia ampliar l'àmbit dels maltractaments, i fer-los sortir de la relació de la parella. També es pretenia obtenir informació del paper que els adolescents donen a la justícia i al dret per castigar als agressors, i si creuen que són actes delictius que cal castigar.

A diferència de la qüestió anterior aquí hi ha una definició clara respecte a l'acord absolut en que la justícia actuï i castigui amb penes importants. L'acord absolut és d'un 56,02 % i l'acord d'un 20,48 %. Si es sumen les dues columnes es pot dir que hi estan d'acord més d'un 76 % de tots els alumnes enquestats.



TD D I A AA

En aquesta qüestió també baixen molt els indecisos, un 9,03 %, i encara que hi alguns desacords, també són molt baixos (la suma de desacord i en total desacord és d'un 9,03 %). Es podria pensar que en una situació greu de maltractaments no hi hauria d'haver cap opinió de desacord, i seria interessant

poder esbrinar quina és la raó o les raons que els porten al desacord, però aquí es pretenia només saber el que pensaven, no saber quines són les seves raons.

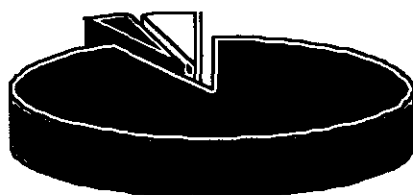
Respecte a les diferències entre centres no són gaire significatives, però potser és interessant assenyalar, els acords de les escoles 3 i 6 per la seva majoria en "l'absolut acord" i en "l'acord". L'escola 3, entre els dos tipus "d'acord" sumen un total de 15 alumnes sobre 16, per tant un 93'75 % i en l'escola 6 sumen 16 alumnes sobre 18, gairebé un 89%.

c) Les dones han de saber perdonar als marits que les peguen.

Nom del centre	Total alumnat	TD		D		I		A		AA	
			%		%		%		%		%
Centre 1	18	16	88.88	1	5.55	1	5.55	0	0.00	0	0.00
Centre 2	30	24	80.00	5	26.66	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Centre 3	16	13	81.25	2	12.50	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Centre 4	24	14	58.33	6	25.00	2	8.33	0	0.00	1	4.16
Centre 5	18	15	83.33	3	16.66	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Centre 6	14	11	78.57	1	7.14	2	14.28	0	0.00	0	0.00
Centre 7	21	18	85.71	2	9.52	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Centre 8	25	20	80.00	22	13.25	6	3.61	0	0.00	0	0.00
Total	166	131	78.91	22	13.25	6	3.61	0	0.00	0	0.00

TD vol dir en total desacord/ D vol dir en desacord/ I vol dir indecís/ A vol dir amb acord/ AA vol dir absolutament d'acord

Aquesta pregunta es planteja la possibilitat que les dones puguin perdonar als marits que les agredeixen, amb la finalitat de poder veure fins a quin punt els adolescents entenen que les agressions físiques lesionen un dels drets de les persones que és el dret a la seva integritat física.



□ TD □ D □ I □ A □ AA

En aquesta qüestió les postures estan molt clares, un 78,91% està absolutament en desacord amb aquesta afirmació i el 13,25 hi està en desacord, per tant la suma de les dues modalitats d'acord suma el 92,16% de l'alumnat. En els acords només hi ha un alumne que diu que hi està absolutament d'acord, i el nombre d'indecisos tampoc és significatiu, és d'un 4,61%.

Pel que fa als centres no hi ha diferències destacades, el ventall del total desacords és molt poc ample, va de gairebé el 79% al 85%, amb la única excepció de l'escola 4, que baixa a un 58,3%. No hi ha cap raó que en aquest moment coneguem que justifiqui aquestes dades.

Es pot dir que les dades d'aquesta taula podria contradir amb la taula A, en la que es definien sobre si els maltractaments era una qüestió privada. En el comentari a la taula A, deiem que semblava que l'alumnat no ho tenia gaire clar. Sembla que els resultats d'aquesta taula podrien indicar que els adolescents no consideren els maltractaments com un afer privat de família. Es podria pensar que si ho consideressin familiar, el perdó seria un valor familiar, cosa que no reflecteixen les dades d'aquesta taula. Per altra banda, les dades de la taula B sobre els càstigs als agressors també indiquen que els adolescents consideren els maltractaments com un afer públic, en el que hi ha d'intervenir la justícia.

d) La justícia ha de prohibir als agressors acostar-se als agredits

Nom del centre	Total alumnat	TD		D		I		A		AA	
			%		%		%		%		%
Centre 1	18	2	11.11	1	5.55	1	5.55	2	11.11	12	66.66
Centre 2	30	1	3.33	0	0.00	7	23.33	9	30.00	11	36.66
Centre 3	16	1	6.25	1	6.25	1	6.25	7	43.75	6	37.50
Centre 4	24	0	0.00	1	4.16	2	8.33	6	25.00	11	45.83
Centre 5	18	1	5.55	0	0.00	3	16.66	2	11.11	12	66.66
Centre 6	14	1	7.14	0	0.00	3	21.42	5	35.71	5	35.71
Centre 7	21	1	4.76	0	0.00	5	23.80	4	19.04	10	47.61
Centre 8	25	1	4.00	0	0.00	7	28.00	6	24.00	9	36.00
Total	166	8	4.81	3	1.81	29	17.46	39	23.49	76	45.78

TD vol dir en total desacord/ D vol dir en desacord/ I vol dir indecís/ A vol dir amb acord/ AA vol dir absolutament d'acord



□ TD ■ D □ I □ A □ AA

En aquesta qüestió es planteja una modalitat de càstig que té una funció preventiva. Si els agressors no es poden acostar als agredits no els podran maltractar. També en aquesta qüestió hi ha un posicionament clar, el 45,78 % està en absolut acord i el 23,49 hi està d'acord, en total representen un

69,27%, en front d'un 4,81 que opten pel total desacord i d'un 1'80 per l'acord. Els indecisos no són gaires, un 17,46 %, però sembla que es fa necessari un comentari.

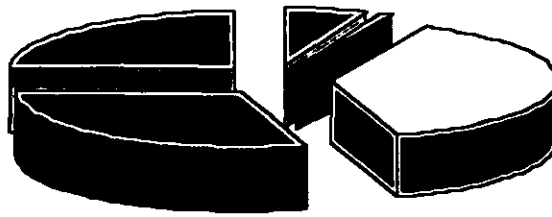
En aquestes qüestions de maltractaments a persones i en tot allò que poden ser mesures preventives, sembla que la indecisió no hi hauria de tenir cabuda, i en els centres 2,6, 7 i 8 està al voltant del 25%. Tampoc hi ha raons clares que puguin justificar aquesta opció, si no són raons personals, com a conseqüència de vivències properes que han viscut o conegut des d'una perspectiva conflictiva. Aquest percentatge, també es podria contradir amb la taula B, on l'acord per castigar als agressors era massiu.

e) A Catalunya cada vegada hi ha més maltractats

Nom del centre	Total alumnat	TD		D		I		A		AA	
			%		%		%		%		%
Centre 1	18	1	5.55	1	5.55	4	22.22	5	27.77	5	27.77
Centre 2	30	1	3.33	0	0.00	16	53.33	8	26.66	5	16.60
Centre 3	16	1	6.25	0	0.00	6	37.5	7	43.75	1	6.25
Centre 4	24	2	8.33	1	4.16	7	29.16	7	29.16	6	25.00
Centre 5	18	1	5.55	0	0.00	9	50.00	6	33.33	2	11.11
Centre 6	14	0	0.00	0	0.00	4	28.57	2	14.28	8	57.14
Centre 7	21	2	9.52	0	0.00	7	33.33	6	28.57	3	14.28
Centre 8	25	1	4.00	0	0.00	7	28.00	6	24.00	9	36.00
Total	166	9	5.42	2	1.20	60	36.14	47	28.31	39	23.49

TD vol dir en total desacord/ D vol dir en desacord/ I vol dir indecís/ A vol dir amb acord/ AA vol dir absolutament d'acord

Les dades d'aquesta taula són molt disperses i és molt difícil treure'n alguna conclusió significativa. El percentatge més alt és el d'indecisos, amb un 36,14%. Després hi ha l'acord de considerar que és veritat que a Catalunya augmenten els maltractaments, en un 28,31% i un 23,49%. Per tant, són percentatges que indiquen la tendència a l'acord (més d'un 50% els d'acord i totalment d'acord).



□ TD ■ D □ I □ A □ AA

Amb quina situació estàs absolutament d'acord? Per què?

Amb quina situació estàs en total desacord? Per què?

1. Pel que fa l'**Absolutament d'acord**, es centren en les situacions b) i d).

- Corresponen a la situació b) 93 respostes, que representa un 56,02 % de totes les enquestes emeses. Estan en absolut acord en castigar els agressors amb penes importants.
- Corresponen a la situació d) 76 respostes, que representen un 45,78 % de totes les respostes. Estan en absolut acord en prohibir als agressors acostar-se a les víctimes

2. Pel que fa al **Total Desacord** es concentra en la situació c), que planteja que les dones han de perdonar al marit que les pega. El 78,91 % (131 adolescents) dels enquestats hi estan en total desacord.

Aquestes dues qüestions pretenen fer definir a l'estudiant, focalitzar aquella situació que ha triat, tant per l'absolut acord com pel total desacord, sense matisos. També pretenen que l'alumne raoni la seva postura. El raonament de la resposta és difícil de fer, els falten raons per justificar la seva tria. Abunden les respostes que repeteixen la qüestió de la pregunta. Abunden els "per què" del següent estil:

- Perquè aquelles persones que peguen les han de castigar.
- Perquè a Catalunya cada vegada hi ha més maltractaments.

- Perquè el dret ha de castigar amb penes als agressors de dones.
- Perquè crec que si un marit pega la seva dona no te perdó.
- Porque muchos maltratan a sus hijos y a sus esposas.

La qüestió b) respon a: perquè el dret ha de castigar amb penes importants als agressors de dones, nens, immigrants i gent gran?. Els "perquè" que donen els estudiants es poden agrupar de la següent manera:

- Perquè si els castiguen amb penes importants no ho tornaran a fer i aprendran que el que han fet està malament
- Perquè ningú té dret a agredir a ningú
- Perquè és un abús de poder
- Perquè pegar a la gent és un delictes molt greu i ha de tenir conseqüències
- Perquè els problemes no s'arreglen amb pallisses
- Perquè l'agressor ha de pagar el que ha fet
- Perquè atempta contra la llibertat individual, per mes que pugui tenir raó

La situació d) es pot formular així: Per què la justícia ha de prohibir als agressor acostar-se a les víctimes?

- Perquè els agredits s'han de sentir protegits
- Perquè els agressors són malalts mentals i poden tornar a agredir
- Perquè sabem per experiència que els agressors les tornaran a maltractar (es refereixen a les dones)

Respecte al Total Desacord la situació més escollida ha estat: les dones han de saber perdonar als marits que les peguen,. Donat que la qüestió ha estat escollida pel total desacord la pregunta a contestar seria: Per què les dones no han de perdonar als marits que les peguen?

- Perquè si els perdonen les tornaran a pegar
- Perquè el marit que els pega no es mereix el perdó.

- Perquè una agressió mai ha de ser perdonada
- Perquè les dones no han de tolerar els maltractaments. Han de denunciar als marits
- Perquè si un home t'agredeix no t'estima i si el perdones ho tornarà a fer

Consideracions finals

1. Sembla que la majoria d'adolescents rebutgen de manera clara i contundent les agressions o els maltractaments d'unes persones cap a altres.
2. Els estudiants es decanten sense reserves perquè la justícia castigui als agressors amb càstigs importants, amb la finalitat d'escarmentar-los perquè no ho tornin a fer
3. Així mateix rebutgen que l'agredit pugui perdonar a l'agressor perquè consideren que és un abús de força i que atempta contra a la llibertat individual
4. Per altra banda, també veuen la necessitat que les dones agredides facin la denuncia corresponen a la policia, per evitar mals majors.
5. En general, es pot dir, que la majoria d'adolescents tenen clar quina podria ser la intervenció de la justícia en el cas dels maltractaments o les agressions a persones.
6. Pel que fa a les dues qüestions que queden per comentar la a) i la e) es poden treure les següents conclusions:
 - La majoria d'estudiants han entès que els maltractaments no són problemes privats, sinó que cal denunciar i demanar ajuda i protecció dels ens públics (justícia, policia...)
 - També sembla que consideren que els maltractaments han augmentat a Catalunya, encara que les fonts d'informació que citen per justificar la seva opinió, són molt reduïdes, és només el que es diu a la televisió.

II. Estudi de casos (preguntes 13 i 14)

Aquest tercer bloc està format per dos estudis de cas. Els estudis de cas són de les activitats més utilitzades com a estratègies d'ensenyament i aprenentatge del dret i de la llei. Els dos estudis s'estructuren al voltant de dues situacions problemàtiques –una fícticia i una altra real- i pretenen que l'alumnat es posicioni a partir del problema plantejat i prengui decisions en relació amb la seva solució.

Pregunta 13

EN MIQUEL I ELS SEUS AMICS , TOTS DE 15 ANYS, VAN ENCENDRE UN FOC EN UN BOSC PERQUÈ VOLIEN VEURE L'EFFECTE QUE FARIA QUAN ES FES FOSC. EL FOC VA CREMAR UNS MATOLLS I VA SER DETECTAT DE SEGUIDA PELS GUARDES FORESTALS QUE EL VAN APAGAR. EN MIQUEL I ELS SEUS AMICS VAN SER DESCOBERTS I VAREN SER ACUSATS D'IMPRUDÈNCIA. EL CÀSTIG QUE SE'LS VA IMPOSAR VA SER QUE DURANT UN ANY AJUDARIEN AL GUARDABOSCOS A NETEJAR EL BOSC EN LES SEVES HORES LLIURES.

La finalitat d'aquesta pregunta és esbrinar si els nois i noies coneixen que significa la majoria d'edat i a partir de quin edat es considera que un jove és major d'edat. També pretén esbrinar quines són les seves percepcions pel que fa al tracte diferenciat que reben els menors quan cometen una infracció o un delictes i si aquesta consideració creuen que pot afavorir la formació o l'educació dels menors.

El tema que es presenta en aquest cas, creiem que pot ser un tema proper i conegut per l'alumnat i això pot facilitar esbrinar millor la seva percepció sobre la qüestió plantejada i situar-se més fàcilment respecte a les preguntes que es plantegen

Els interrogants que han de contestar pretenen que els joves se situïn davant d'un problema o d'una infracció sense conseqüències greus. Per tant és una situació que permet valorar les actituds de respecte al bosc i de no cometre imprudències que podrien tenir conseqüències greus, amb la única finalitat de divertir-se.

L'altre aspecte important és esbrinar la seva percepció sobre el tipus de càstig que se'ls imposa –un càstig de caràcter reparador i educatiu i no simplement sancionador.

En la taula següent hi ha el resultat del número de respostes per centre i per qüestions. Les lletres de la primera fila corresponen a les preguntes que hi ha en la qüestió plantejada. Com es pot observar el número de respostes és molt elevat, està al voltant del 90 %, el que fa que hi hagi suficient informació per a poder-ne treure algunes conclusions.

Després d'aquesta taula resum de totes les respostes, es farà l'anàlisi de cada una de les qüestions, tant en números absoluts com en percentatge, així com la valoració o interpretació de les opcions i raonaments dels adolescents, que justifiquen la seva elecció i opinió.

Nom centre	Total alumnat	A	B	C	D	E
Centre 1	18	17	17	17	16	16
Centre 2	30	29	29	28	28	28
Centre 3	16	15	13	15	15	15
Centre 4	24	24	24	24	24	24
Centre 5	18	16	17	16	14	16
Centre 6	14	14	14	14	14	14
Centre 7	21	19	19	19	18	19
Centre 8	25	19	19	18	19	18
Total	166	153	152	151	148	150
%	100 %	92,16 %	91,56	90,96	89,15	90,36

a) Per què creus els varen posar aquest càstig?

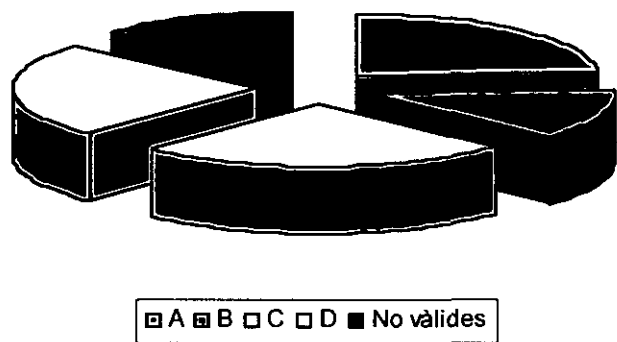
Aquesta qüestió pretén saber si els estudiants perceben que el joc d'en Miquel i els seus amics era un joc perillós que podia tenir conseqüències greus i si es plantegen alguna raó que tingui a veure amb l'edat dels joves o amb la intenció formativa del càstig.

Les respostes de l'alumnat de tots els centres permeten classificar les respostes de la següent manera:

- a. Per ser imprudents. Podien haver cremat el bosc o podien haver tingut un accident.

- b. Per ser menors d'edat
- c. Per escarmentar-los i evitar que ho tornessin a fer (per castigar)
- d. Per restituir el que havien fet malbé (per educar)

Nom del centre	Total alumnat	A		B		C		D		No vàlides	
			%		%		%		%		%
Centre 1	18	9	50.00	4	22.22	2	11.11	1	5.55	2	11.11
Centre 2	30	12	40.00	3	10.00	3	10.00	9	30.00	3	10.00
Centre 3	16	1	6.25	3	18.75	6	37.50	3	18.75	2	12.50
Centre 4	24	7	29.16	0	0.00	6	25.00	9	37.50	2	8.33
Centre 5	18	3	16.66	4	22.22	3	16.66	5	27.77	3	16.66
Centre 6	14	0	0.00	0	0.00	8	57.14	5	35.71	1	7.14
Centre 7	21	3	14.28	7	33.33	4	19.04	4	19.04	3	14.28
Centre 8	25	4	16.00	1	4.00	9	36.00	5	20.00	6	24.00
Total	166	39	23.49	22	13.25	41	24.69	41	24.69	22	13.25



Si s'analitzen els resultats globals d'aquesta qüestió s'observa que la percepció dels estudiants és força diversa. Els "per què" es poden agrupar en tres gran blocs, de valors semblants: perquè van ser imprudents (columna a) , amb un 23,49 %; per castigar-los o escarmentar-los amb un 24,69 % (columna c), i perquè encara poden aprendre a fer les coses ben fetes (per educar-los) també en un 24,69 % (columna d). Els percentatges globals són pràcticament iguals. La resposta que queda a força distància és la b) que es refereix a ser menors d'edat, aquesta opció es queda amb un 13,25 %. El que cal destacar és el 13,25 % de respostes no vàlides, que vol dir que

no l'han contestat o que han donat una resposta que no correspon al que es demanava. És un percentatge molt elevat, especialment el del centre 8 (un 24%). Cal tenir en compte que és una pregunta d'opinió, d'un fet que no és difícil d'imaginar, i que sembla que haurien de poder contestar tots.

Pel que fa als centres, hi ha diferències significatives. S'observa que els centres 1 i 2, es decanten molt majoritàriament (amb el 50 i el 40 %) per considerar que la causa del càstig va ser la imprudència d'encendre el foc. El centre 7 (amb un 33%) es decanta per considerar que els van posar aquest càstig perquè eren menors d'edat. Els centres 3, 6 i 8 (amb un 37,50%, un 57,14 % i un 36 %) creuen que era per escarmentar-los i per castigar-los, mentre que els 4 i 6 (amb un 37,50 i un 35,71 %) creuen que el càstig tenia finalitats educatives.

En conjunt es pot dir que hi ha una notable diversitat d'opinions que segurament podríem atribuir al desconeixement de les normes legals vigents. Les respostes són fruit més dels sentit comú que del coneixement del tema que puguin tenir.

b) Hauria sigut més eficaç tancar-los a la presó?

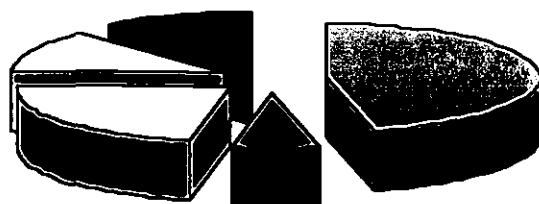
Amb aquesta pregunta es pretén esbrinar la percepció que tenen els nois i noies sobre la funció de la presó per evitar mals futurs o per evitar que es torni a repetir la falta o el delictes comès. També es podrà veure què entenen els estudiants per una falta lleu o greu. La gravetat de la falta, es mesura per les intencions o per les conseqüències que ha tingut?.

Les respostes de l'alumnat permeten fer la següent classificació:

- a. Contesten "no" sense cap explicació vàlida
- b. Consideren que no els poden posar a la presó perquè encara són massa joves o menors d'edat
- c. Consideren que a la presó no aprendrien res i potser encara en sortirien més violents. Ajudant al guardaboscós aprenen que els boscos s'han de respectar
- d. Consideren que la falta no era gaire greu perquè no va provocar cap incendi. Seria injust posar-los a la presó.

Nom del centre	Total alumnat	A		B		C		D		No vàlides	
			%		%		%		%		%
Centre 1	18	10	55.55	1	5.55	3	16.66	1	5.55	2	11.11
Centre 2	30	13	43.33	1	3.33	6	20.00	8	26.66	2	6.66
Centre 3	16	5	31.25	2	12.50	5	31.25	2	12.50	2	12.50
Centre 4	24	9	37.50	2	8.33	10	41.66	2	8.33	1	4.16
Centre 5	18	10	55.55	2	11.11	4	22.22	1	5.55	2	11.11
Centre 6	14	11	78.57	0	0.00	1	7.14	2	14.28	0	0.00
Centre 7	21	9*	42.85	2	9.52	5	23.80	1	4.76	3	14.28
Centre 8	25	14**	56.00	0	0.00	1	4.00	2	8.00	6	24.00
Total	166	71	42.77	10	6.02	35	21.08	19	11.44	18	10.84

* Hi ha una resposta de "sí", però sense raonar, que no està comptabilitzada. ** Hi ha dues respostes de "sí" però sense raonar, que no estan comptabilitzades.



□ A ■ B □ C □ D ■ No vàlides

El primer que s'observa és la majoria de respostes dient que no hauria sigut més eficaç tancar-los ala presó, però sense donar cap raó. El percentatge total d'aquest resposta és d'un 42,77 %. Cal tenir present que la pregunta no demanava que justifiquessin la seva opinió, però tots els altres han donat les seves raons.

De les tres raons que han donat -perquè eren menors d'edat, perquè a la presó no s'hi s'aprèn res de bo o perquè la falta era lleu- la que ha tingut més respostes (un 21,08 %) és la que considera que a la presó no s'hi aprèn res. Es podria considerar que tots els alumnes que han optat per aquesta resposta, creuen que els càstigs han de tenir una finalitat educativa i no només sancionadora. Només el 6,02% dels estudiants enquestats, fan referència a que el Miquel i els seus amics són menors d'edat i per això no els poden tancar a la presó.

Per centres no hi gaires coses destacades, que no s'hagin dit en l'apartat anterior. El centre que sembla més allunyat del coneixement de les normes legals -la consideració de menor d'edat, per exemple- es el centre 6, amb un 78,57 de respostes

sense cap raó i amb cap resposta que faci referència a ser menor d'edat. Per altra banda el centre 2 fa referència a que la falta era lleu, amb gairebé un 27 % de respostes.

Tot això creiem que no indica un coneixement de la norma legal, sinó que, com en el cas anterior, sembla que és el sentit comú el que orienta les respostes. El que sembla clar és el rebuig de tancar-los a la presó i la ineficàcia d'aquesta institució per educar als joves que han delinquit.

Alguns han parlat de falta lleu perquè la intenció del nois que varen fer foc no era encendre el bosc. Sembla, també, que mesuren la gravetat de la falta per la intenció, més que per les conseqüències, encara que també diuen que era una falta lleu, perquè no havia passat res.

c) Per què creus que no els varen tancar a la presó?

En aquesta qüestió es pretén saber quina és la percepció que els estudiants tenen de la pena de presó i com pensen que la presó pot afavorir canvis d'actitud o, al contrari, pot afavorir actituds antisocials.

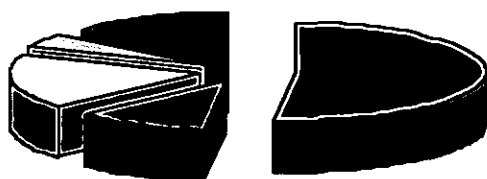
L'altre aspecte que s'intenta esbrinar es centra en saber quin coneixement té l'alumnat de la legislació que afecta als menors de 18 anys, i si saben que significa ser menor d'edat a efectes legals.

Per analitzar aquesta qüestió s'han agrupat les respostes dels estudiants en els següents apartats:

- a. Perquè són menors d'edat
- b. Perquè aprenguin a actuar d'una altra manera. A la presó no haurien après res
- c. Perquè no és una falta gaire greu o perquè no va tenir conseqüències greus
- d. Perquè no ho varen fer amb mala intenció. No sabien que no es podia encendre foc al bosc

Nom del centre	Total alumnat	A		B		C		D		No vàlides	
			%		%		%		%		%
Centre 1	18	8	44.44	4	22.22	1	5.55	2	11.11	2	11.11

Centre 2	30	16	30.00	1	3.33	8	26.66	2	6.66	3	10.00
Centre 3	16	10	62.50	1	6.25	4	25.00	0	0.00	1	6.25
Centre 4	24	12	50.00	5	20.83	4	16.66	1	4.16	2	8.33
Centre 5	18	10	55.55	2	8.33	3	12.5	1	4.16	2	8.33
Centre 6	14	8	57.14	2	14.28	2	14.28	1	7.14	1	7.14
Centre 7	21	12	57.14	3	14.28	2	9.52	1	4.76	3	14.28
Centre 8	25	10	40.00	1	4.00	5	20.00	1	4.00	8	32.00
Total	166	86	52.32	19	11.44	29	17.46	9	5.42	23	13.85



□ A □ B □ C □ D ■ No vàlides

En aquesta qüestió es realitza una mena de síntesi de les qüestions anteriors. En les anterior respostes es parlava que els nois eren menors d'edat, però com s'ha vist en la qüestió "B", aquesta referència era minoritària (només el 6,02 del total). En canvi aquí hi ha el 52'32 % que creuen que no els van tancar a la presó perquè eren

menors d'edat, i un 11,44 % creu que no els van portar a la presó perquè no haurien après res.

Com en la pregunta anterior hi ha un 17,46 que pensa que la falta era lleu i per tant no es mereixien la presó i un 5,42 % que creuen que no els van portar a la presó perquè no tenien intenció de fer mal, o perquè no sabien que no es podia fer foc. Per tant, desconeixien la norma. Sembla que aquests nois consideren que el desconeixement de les normes eximeix de la culpa.

Per centres el percentatge que destaca és el 62,50 % del centre 3. És el percentatge més alt del grup dels que creuen que no van anar a la presó perquè eren menors d'edat. El centre 4, amb gairebé un 24 % dels que opinen que a la presó no s'hi pot aprendre res de bo i els centres 1 i 2 (amb percentatges del 26,66 % i 25,00 %) que opinen que la falta era lleu, i per això no van anar a la presó.

A nivell general, es pot dir que van concretant les seves opinions respecte aquesta qüestió. Per un costat, sembla que les raons i opinions són molt repetitives, però per altra banda fa la impressió que afinen més en les raons que donen, com ha passat en aquesta pregunta amb la relació que han establert entre no haver anat a la presó i la minoria d'edat.

d) Estàs d'acord que els penes que s'imposen als nois que cometen delictes tinguin finalitats més educatives que sancionadores?

En aquesta qüestió s'intenta esbrinar com entenen els estudiants les intencions educatives d'algunes sancions que pot posar la justícia. Quan s'ha comès un delicte l'aplicació d'una sanció he de fer veure la importància del que s'ha fet, per crear actituds positives que evitin la repetició d'aquelles accions delictives o d'accions similars. Aquest tipus d'actuacions pretenen educar més que castigar.

Per analitzar aquesta qüestió s'agruparan les respostes en quatre aspectes:

- Els que contesten "sí", sense donar raons
- Els que hi estan d'acord perquè la sanció és educativa, ja que és una manera d'aprendre
- Hi estan d'acord, però no sempre, depèn del delicte
- No hi estan d'acord

Nom del centre	Total alumnat	A		B		C		D		No vàlides	
			%		%		%		%		%
Centre 1	18	8	44.44	5	27.77	2	11.11	0	0.00	3	16.66
Centre 2	30	20	66.66	6	20.00	0	0.00	1	3.33	3	10.00
Centre 3	16	11	68.75	2	12.50	0	0.00	1	6.25	2	12.50
Centre 4	24	14	58.33	5	20.83	2	8.33	1	4.16	2	8.33
Centre 5	18	10	55.55	0	0.00	2	11.11	2	11.11	4	22.22
Centre 6	14	9	64.28	0	0.00	2	14.28	3	21.42	0	0.00
Centre 7	21	11	52.38	4	19.04	1	4.76	0	0.00	5	23.80
Centre 8	25	15	60.00	1	4.00	1	4.00	2	8.00	6	24.00
Total	166	98	59.62	23	13.85	10	6.02	10	6.02	25	15.06



Com es pot observar, una gran majoria, gairebé el 60 % d'estudiants, estan d'acord en què les sancions tinguin finalitats més educatives que sancionadores i un

13 % diuen que hi estan d'acord perquè és una manera d'aprendre. Els altres només contesten amb una afirmació sense donar raons. Cal destacar, encara que el percentatge sigui baix, d'un 5,02 %, els que no es defineixen, o millor dit, els que creuen que això depèn del delictes, si es tracta d'un delictes molt greu les penes han de ser també sancionadores i importants, entre elles la presó encara que siguin menors d'edat. I també cal destacar un altre 6,02 % d'estudiants que no hi estan d'acord, perquè si no es castiguen els delinqüents se n'aprofiten i tornen a delinquir. Aquests estudiants també esgrimeixen el dret de tots a la igualtat. Si tots som iguals no hi ha d'haver diferències per aquells que són menors d'edat, per tant no entenen, o no creuen en, penes que tinguin finalitats educatives. El percentatge és petit, però és important destacar-lo. Darrera d'aquesta opció s'hi poden trobar actituds repressores, poc dialogants o autoritàries, amb el lema de "qui la fa la paga".

Pel que fa als centres es poden citar aquells que destaquen de cada grup. Del "sí" sense raons (cal tenir en compte que no es demanaven raons en la qüestió plantejada), els centres 2, 3, 6 i 8 estan entre el 60 % i el 68,75 % d'acceptació. Els que es destaquen en l'opció educativa de les penes són els centre 1 i 2 que estan entre el 20 i el 30 %. En les altres dues opcions les diferències són molt poc significatives. El que val la pena observar són les respostes no vàlides generals, d'un 15,06 % i les no vàlides dels centres 5, 7 i 8 que estan entre el 22 i el 24 %. Com ja hem dit abans, sembla que són percentatges molt alts, tractant-se de qüestions d'opinió.

e) Creus que els joves menors de 18 anys han de tenir unes lleis diferents a les dels adults? Per què?

Aquesta qüestió pretén esbrinar des d'una altra perspectiva el coneixement que tenen els nois i noies de la Llei del Menor o que els menors de 18 any tenen una legislació diferent quan es tracta de sancionar actes delictius.

En altres qüestions ha sortit, per part del mateixos estudiants, el fet que no podien posar el Miquel i als seus amics a la presó perquè eren menors d'edat. En cada qüestió hi ha hagut referències en aquesta situació, algunes vegades amb opinions a

favor, perquè consideraven que eren molt joves i poc conscients del que feien, i altres vegades amb opinions en contra perquè entenien que tots som iguals davant de la llei

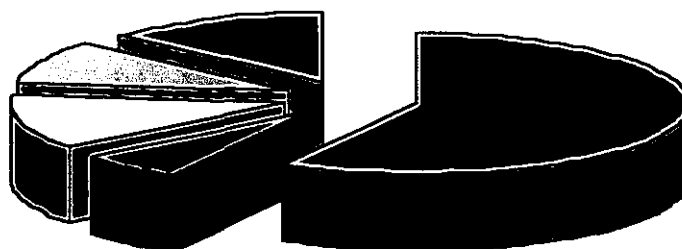
En la qüestió que ara es treballa hi ha dues respostes a la mateixa pregunta. En primer lloc, han de dir si estan d'acord o en desacord, i en segon lloc se'ls demana que diguin el perquè de la seva resposta. S'analitzaran les respostes de manera conjunta, perquè en els "perquè" ja hi està implícit l'acord o el desacord. Per fer aquesta anàlisi s'han triat quatre aspectes:

- Si, hi estan d'acord perquè els menors d'edat són més imprudents, immadurs i inconscients...*
- Si, hi estan d'acord perquè encara estan en un període de formació i poden millorar la seva manera de fer**
- No hi estan d'acord perquè tots som iguals i a vegades els joves es poden aprofitar d'aquesta situació.
- Depèn del delictes i del jove que ha delinquit (si és un jove responsable...es podria interpretar, si és la primera vegada que delinqueix o és un reincident...)

Nom del centre	Total alumnat	A*		B**		C		D		No vàlides	
			%		%		%		%		%
Centre 1	18	10	55.55	0	0.00	2	11.11	2	11.11	4	22.22
Centre 2	30	16	53.33	2	6.66	8	26.66	2	6.66	3	10.00
Centre 3	16	11	68.75	2	12.50	3	18.75	0	0.00	2	12.50
Centre 4	24	18	75.00	4	25.00	1	6.25	2	12.5	1	6.25
Centre 5	18	7	38.88	0	0.00	5	27.77	4	22.22	2	11.11
Centre 6	14	10	71.42	0	0.00	2	14.28	2	14.28	0	0.00
Centre 7	21	14	66.66	2	9.52	0	0.00	3	14.28	4	19.04
Centre 8	25	15	60.00	1	4.00	1	4.00	2	8.00	7	28."
Total	166	101	60.84	11	6.62	22	13.25	17	10.24	23	13.85

*/**Aquestes dues qüestions es comptabilitzen per separat, encara que gairebé sempre apareixen en la mateixa resposta, per tant la suma de les columnes, en alguns casos, no coincidirà amb la suma total.

La primera constatació és la gran majoria, gairebé d'un 61 %, que està d'acord en què els menors d'edat tinguin una legislació diferent a la dels adults. L'altre aspecte a destacar és el percentatge de respostes no vàlides (gairebé un 14 %), constant que s'ha mantingut en totes les qüestions i que ja ha estat comentada.



☐ A
 ☐ B
 ☐ C
 ☐ D
 ☐ No vàlides

També apareix de manera molt explícita un aspecte que ja ha sortit en altres qüestions: els estudiants relacionen la situació de ser menors d'edat amb el període formatiu. Per això consideren necessari tenir una legislació diferenciada que permeti castigar els delictes amb penes que eduquin més que sancionin o reprimeixin.

Si al 61 % anterior si sumen les qüestions b) i c) que també estan a favor d'una legislació diferenciada, es pot dir que l'acord arriba al 80% de tots els estudiants que han contestat la pregunta. D'aquest 80 %, el 6,62% ho consideren important perquè els joves són més imprudents, immadurs i més inconscients, mentre que un 13,25 % creu que és important perquè encara estan en el procés de formació, i per tant, poden aprendre a actuar correctament, sense delinquir.

Finalment, cal fer esment als que no volen un tracte diferent pels menors d'edat perquè opinen que tots som igual davant de la llei, i per tant tots el qui delinqueixen han de ser castigats. Com ja s'ha dit, és una postura o un punt de vista que pot amagar actituds poc dialogants o massa rígides.

Pel que fa als centres, només destacar que dels 8 centres estudiats n'hi ha 6 que tenen entre un 60 i un 70 % del seu alumnat que està d'acord amb que els menors d'edat tinguin una llei diferent a la dels adults.

Consideracions finals

1. Respecte a les preguntes inicials, sembla que s'ha aconseguit l'objectiu previst. Si revisem el conjunt de respostes donades pels adolescents en les diferents qüestions plantejades, es veu que coneixen amb més o menys profunditat què

significa ser menor d'edat, o què vol dir ser major d'edat, i coneixen bé que una persona es considera major d'edat quan ja te 18 anys.

2. També s'ha pogut comprovar que la majoria d'estudiants estan d'acord en què els menors d'edat tinguin una legislació diferenciada de la dels adults. Les raons que donen es refereixen, per un costat, a la seva joventut: consideren que encara són molt joves, amb poca experiència de la vida, són força inconscients i són poc madurs. Per altra banda, creuen que encara poden aprendre moltes coses i si quan actuen malament en lloc de sancionar-los amb duresa, els permeten aprendre dels errors, aprendran a ser bons ciutadans. Per tant, creuen en la possibilitat de canviar i de millorar a partir de la seva formació.
3. Sembla que la percepció de la gravetat de les faltes o del delictes, està lligada tant a la voluntat de fer mal, com a la gravetat de les conseqüències que el mateix delictes ha produït.
4. També hi ha una part petita d'estudiants que no està d'acord en tenir una legislació diferenciada pels nois i noies menors d'edat. Consideren que totes les persones són iguals, però afegixen que si un jove comet un delictes ha de ser castigat. Creuen que si no es castiguen tornaran a delinquir i pensen que si els joves saben que no els poden posar a la presó s'aprofitaran de la situació i augmentarà la delinqüència. Una postura que ja s'ha comentat en algunes qüestions, però que caldria aprofundir, ja que amb les dades que tenim no podem avançar gaire més. El que sí que podem afirmar és que aquesta postura nega la possibilitat de millorar i d'aprendre.

Pregunta 14

QUI HA DE FER JUSTÍCIA?

A diferència de la pregunta anterior, aquest estudi de cas respon a un fet real succeït a Barcelona durant el mes de febrer de 2003 (per exemple, *El Periòdic*, 3 i 10 de febrer). L'incident – l'assassinat d'un jove de 17 anys en mans d'un altre de 19 i l'intent de venjança per part dels amics del assassinat – fou objecte d'atenció de la premsa escrita i audiovisual durant molts dies. És un incident que podem qualificar com de "violència gratuïta" i "de prendre la justícia per la seva compta o per la seva mà".

Els objectius d'aquest estudi de cas són diversos:

- a) esbrinar la capacitat d'anàlisi del problema que es presenta en aquest cas, en especial les seves causes i lesseves conseqüències;
- b) conèixer i analitzar les seves opinions sobre determinats aspectes del problema com ara la reacció dels veïns, la possessió d'armes blanques per a la defensa personal, etc..
- c) analitzar la valoració que fan de determinades maneres de fer justícia;
- d) valorar la seva actuació en el cas d'haver estat protagonistes d'una situació semblant a la descrita en el cas.

A continuació presentem el número de respostes a cada una de les preguntes centre per centre i al final el gràfic de percentatges total de cada pregunta.

Qui ha de fer justícia?

	Total alum.		%		%		%		%		%		%		%		%		%
Centre 1	18	16	88.8	16	88.8	15	83.3	14	77.7	14	77.7	12	66.6	12	66.6	12	66.6	10	55.5
Centre 2	30	26	86.6	26	86.6	24	80	22	73.3	22	73.3	21	70	23	73.3	19	63.3	19	63.3
Centre 3	16	14	87.5		93.7	14	87.5	14	87.5	15	93.3	14	87.5	12	75	13	81.2	11	68.7
Centre 4	24	23	95.8	21	95.8	23	95.8	23	95.8	22	91.6	20	83.3	21	87.5	22	91.6	21	87.5
Centre 5	18	18	100	15	83.3	14	77.7	11	61.1	9	50	8	44.4	4	22.2	5	27.7	3	16.6
Centre 6	14	13	92.8	14	100	14	100	14	100	12	85.7	12	85.7	11	78.5	10	71.4	12	85.7
Centre 7	21	17	80.9	17	80.9	17	80.9	16	76.1	16	76.1	16	76.1	13	61.9	16	76.1	14	66.6
Centre 8	25	18	72	16	64	16	64	17	68	15	60	12	48	13	52	12	48	16	64
Total	166	145	87.3	140	84.3	137	82.5	131	78.9	125	75.3	115	69.2	109	65.6	109	65.6	106	63.8



Com pot observar-se, les respostes a les preguntes són bastants altes malgrat la ubicació en el qüestionari i la seva complexitat. En general, totes les preguntes han estat respostes per més del 60% d'alumnes, amb un 87.3% la primera – el percentatge més alt de respostes – i un 63.8% la última – la més baixa. Per centres, només les respostes de l'alumnat dels centres 5 i 8 estan per sota de la mitjana. El primer, l'excepció està a la primera pregunta (el 100%) mentre que en el segon està en la última pregunta (el 64%).

El cas es planteja encapçalat per una síntesi de la notícia tal com va aparèixer als mitjans de comunicació escrits. A continuació, es formularan nou preguntes destinades especialment a recollir l'opinió i la valoració tant de l'assassinat i de les seves causes com de la venjança posterior. Analitzarem i comentarem les respostes pregunta per pregunta.

La policia va haver de protegir el detingut de la ira d'amics i veïns de la víctima

Un noi de 17 anys va morir ahir a la tarda després de rebre diverses punyalades de la mà d'un altre noi de 19 anys. (...). Els dos nois ni es coneixien i tot va començar amb un mal encreuament de mirades al carrer. En canvi, la policia va assegurar que la núvia de la víctima havia estat companya sentimental del detingut.

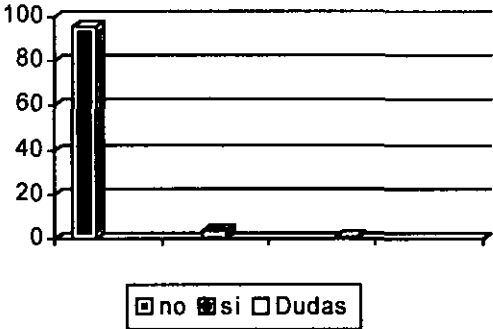
Després del crim, l'agressor va fugir i es va refugiar a la casa de la seva núvia. Fins allà es van dirigir llavors desenes de nois, amics de la víctima i veïns, que van intentar accedir a la vivenda de la noia. "Dent per dent, ull per ull. Un mort només es paga amb un altre mort. És la llei del nostre carrer. No hi ha més justícia que aquesta", va assegurar una amiga del mort.

El detingut va admetre els fets davant la policia, encara que va matisar que no el volia matar i que sempre portava una navalla a sobre per protegir-se, ja que treballava de nit.

- a) Creus que "un encreuament de mirades al carrer" o el fet haver estat el "company sentimental" de la núvia de la víctima justifiquen un assassinat?**

Ja s'ha comentat que aquesta és la pregunta que obté un major nombre de respostes (145 alumnes, un 87.3%). La resposta havia de ser clara – un si o un no – i s'esperava que anés acompanyada d'una argumentació.

Centres	NO	Si	Dubtes
1	16		
2	26		
3	11	3	
4	22	1	
5	17		1
6	12	1	
7	17		
8	18		
Total	139	5	1
%	95.8	3.4	0.6



Com pot observar-se en les dades de cada centre, i en la gràfica, la resposta de l'alumnat és contundent. La gran majoria respon amb un rotund NO (95.8%) a la possibilitat d'assassinar a una persona a causa d'un "un encreuament de mirades al carrer" o pel fet d'haver estat "company sentimental" d'una persona. Només 5 alumnes consideren que totes dues causes justifiquen un crim i un té dubtes. Aquesta homogeneïtat es dona entre nois i noies, i entre centres de classe social diferents i ubicats en diferents territoris. Sigui noia o noi qui respon, sigui de classe mitjana o de classe treballadora, visqui en una gran ciutat o en una ciutat petita envoltada d'un territori amb una població rural important, la resposta és la mateixa: ni una cosa ni l'altra justifiquen un assassinat en opinió de la gran majoria dels adolescents enquestats.

Les raons pel dubte o per opinar favorablement tenen, en general, poca consistència. Els tres adolescents del centre 3 sembla que no han entès el que se'ls preguntava. Si són partidaris de l'assassinat com solució de problemes d'aquesta naturalesa, no ho argumenten correctament (si és que es pot argumentar correctament un crim d'aquesta naturalesa). Aquestes són les seves respostes:

Centre 1	<i>"Depèn de la mirada que sigui"</i>
Centre 8	<i>"Sinó es portes amb mals amics no li passaria això"</i>
Centre 10	<i>"Qualsevol cosa causa problemes i la mort"</i>

Per la seva part, els altres dos alumnes es limiten a afirmar: "deuria estar gelós" (centre 4) i simplement "sí, la veritat" (centre 6). En canvi, l'adolescent que dubta diu: "Pot ser. Avui a ningú li agrada que la mirin malament" (centre 5).

Davant d'aquestes paraules, els arguments de la majoria responen a una raó fonamental: res justifica un assassinat. Alguns suggereixen alternatives a la solució del conflicte. Una minoria creu que s'hagués pogut recórrer a la violència – a una baralla – però no a l'assassinat. Altres suggereixen alternatives basades en el diàleg i en el rebuig a qualsevol forma de violència. Aquests són alguns exemples de les diferents respostes:

a) rebuig rotund a l'assassinat com forma de solucionar problemes:

Centre 2	<i>"ningú es mereix la mort per una cosa com aquesta"</i>
	<i>"ningú té dret a decidir qui ha de perdre la vida"</i>
Centre 3	<i>"ningú té dret a matar a un altre o a una altra"</i>
Centre 4	<i>"no hi ha res que justifiqui un assassinat"</i>
Centre 5	<i>"no és un delictes haver sortit amb la seva núvia ni mirar-se'l malament"</i>
Centre 7	<i>"la vida és massa valuosa per acabar amb ella, tant amb la pròpia com amb la d'una altra persona. No hi ha motius per acabar amb una vida"</i>
Centre 8	<i>"no és normal. pot ser que el noi estigués malament o estigues drogat, perquè matar a algú per una mirada és una xorrada"</i>

b) rebuig rotund a l'assassí, però s'accepta la possibilitat de recórrer a la violència física o verbal:

Centre 1	<i>"Thagués pogut pegar, però arribar fins tan lluny ...!"</i>
	<i>"es podien barallar, però sense arribar a l'extrem de matar-lo"</i>
Centre 2	<i>"una cosa és que li donés una pallissa i una altra que el matés"</i>
Centre 5	<i>"el passat és el passat i qui té ulls pot mirar a qui vulgui. Assassinar no, però amb un insult no hagués passat res"</i>

c) rebuig rotund a l'assassinat i aposta pel diàleg com via de solució de conflictes:

Centre 2	<i>"les coses s'han d'arreglar parlant i una cosa així no val la vida d'una persona"</i>
Centre 4	<i>"són actituds humanes i naturals que no han de crear problemes i, si els creen, es poden resoldre parlant-ho"</i>
Centre 7	<i>"abans d'actuar, hi ha de pensar i parlar. Sinó es soluciona així, no ho sé, ... però com a mínim s'ha de provar-ho"</i>

Un grup d'alumnes (molts del centre 8) qualifiquen l'assassí de "persona boja", "pirat", "estar mal del cap", "anormal", etc... Altres completen la seva opinió amb expressions com aquestes:

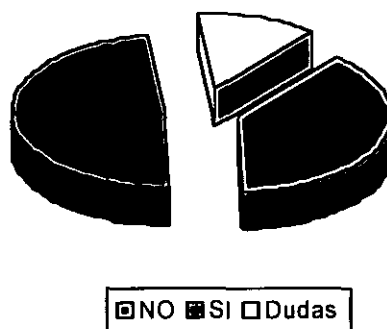
Centre 4	<i>"a mi també m'han fet mirades i també he tingut núvies d'altres amics i no m'han fet mai res, de moment..."</i>
Centre 7	<i>"no són coses tan greus, són coses que succeeixen i si et passen has d'aguantar-te"</i>

La resposta majoritària d'aquests adolescents al rebuig de l'assassinat i, en general, de la violència és, d'entrada, un element que s'ha de valorar positivament. Sembla que estem davant d'un grup de joves que estan disposat a recórrer al diàleg en comptes de la violència, encara que una molt petita minoria no rebutja aquesta possibilitat.

b) Et sembla normal portar una navalla a sobre per protegir-se encara que es treballi de nit? Argumenta la teva resposta

Les respostes a aquesta pregunta ens fan dubtar de la conclusió a què havíem arribat al final de l'anterior. Les respostes també podien ser si o no, o tenir dubtes. Els resultats per centres són:

Centres	NO	SI	Dubtes
1	4	10	2
2	14	9	3
3	3	12	
4	7	9	5
5	5	9	1
6	5	8	1
7	8	6	3
8	8	5	3
Total respostes	54	68	18
%	38.5	48.5	12.8



La majoria relativa d'alumnes – 68 de 140, gairebé el 50% – és partidària de portar una navalla a sobre, mentre que un 38.5% no ho és i un 12.8% té dubtes. Per centres, només en tres la majoria relativa no és partidària de portar navalles, encara que com pot observar-se al centre 2 les diferències són escasses. Els arguments utilitzats per defensar els respectius punts de vista il·lustren millor que els números les concepcions

d'aquests adolescents en relació amb la utilització o no de la navalla per la seva protecció.

Els arguments de la immensa majoria dels partidaris del SI es poden agrupar sota la classificació de defensa personal, autodefensa o, simplement, protecció (a). Uns quants – no arriben a 10 – suggereixen altres usos o donen altres arguments (b). En canvi, els arguments dels partidaris del NO poden classificar-se en tres grups: (c) els que opinen que es millor no portar navalla per estalviar-se problemes; (d) els que defenen l'ús del diàleg front a la violència, els pacifistes; i (e) els que utilitzen criteris realistes o de legalitat. Finalment, els arguments del tercer col·lectiu – els dubtosos – podrien classificar-se com els partidaris del “sí, però...” o del “no, però...” o del “depèn de ...” (f). Entre els partidaris del NO, com també amb els partidaris del SI i dels dubtosos, hi hagut un petit grup d'alumnes que s'han limitat a assenyalar “sí” o “no” o “sí o no però” ... però sense donar cap tipus d'arguments que recolzi la seva opinió.

a) els partidaris del Si a portar navalla com a mesura de defensa o de protecció utilitzen expressions com les següents:

Centre 1	<i>"mai saps el que pot sortir i, encara que no la utilitzis, espantes" "perquè per la nit sempre hi ha robatoris"</i>
Centre 2	<i>"algunes vegades és bo portar-la, no es sap el que pot passar. De nit, els carrers són molt perillosos" "depèn d'on vas per la nit, si és un lloc perillós, sí"</i>
Centre 3	<i>"no saps el que et trobaràs al caure la nit" "no hi ha cap guàrdia que et defensi i com a mínim estarà allí la teva navalla"</i>
Centre 4	<i>"si treballes de nit, sí, perquè per Barcelona corre una inseguretat que és massa" "sí, sempre i quan la facis servir adequadament, o sigui per protecció, no com aquest noi"</i>
Centre 5	<i>"en part sí, perquè hi ha molt mala gent al carrer, però només per portar-la de nit" "sí, perquè si et venen a robar, violar o segrestar et pots defensar millor que amb les mans"</i>
Centre 6	<i>"sí, perquè hi ha molts pirats sueltos" "depèn d'on visquis. Si cada dia tens el risc que t'ataquin o et facin mal, si que va bé"</i>
Centre 7	<i>"és una arma de defensa personal. Ves a saber el que et pot succeir de nit. Millor prevenir" "si esperes que els "maderos" moguin un dit per tu ..."</i>
Centre 8	<i>"et fa sentir segur" "depèn per on et moguis, millor portar-la per si és de cas"</i>

Algunes de les respostes dels partidaris de portar navalla denoten l'existència d'estereotips. Per exemple: al carrer regna la incertesa i mai es sap el que et pot passar (fins 9 cops), la nit és perillosa (12 cops), el perill existeix al carrer, en determinats barris, llocs o zones (9 cops), – que mai s'especifiquen amb una excepció, la que es refereix a la ciutat i als barris de Barcelona a càrrec de dos alumnes del centre 4 –, existeix delinqüència amb robatoris, agressors, lladres, etc ... (fins 9 cops).

No creiem que aquestes idees siguin fruit de les seves vivències o de les seves experiències. Més aviat, imaginem que procedeixen del seu entorn i del paper que juguen els mitjans de comunicació al respecte.

Juntament amb aquests estereotips, existeixen també crides a la responsabilitat o a la preocupació pel mal ús de les navalles entre els partidaris de portar-les (7 respostes). Creuen que només s'han d'utilitzar com a protecció, mai per agredir:

Centre 1	<i>"la pots portar però no per utilitzar-la"</i> <i>"sí, però no per utilitzar-la com l'ha utilitzat aquest noi de 19 anys"</i>
----------	--

- b) partidaris de portar la navalla per usos diferents a la protecció i a la defensa i amb altres arguments. En tres respostes es citen altres usos de la navalla diferents als de la protecció personal com són:

Centre 1	<i>"si treballes a l'obra, per dinar"</i>
Centre 5	<i>"sí, si vols pelar una poma"</i>

Uns altres utilitzen arguments com *"no ho trobo malament"* (centre 2 i 5), o reivindiquen el dret individual – i en un cas col·lectiu (?) – al seu ús amb frases com *"portar navalla és legal"* (centre 4), *"la pots portar si vols"* (centre 4), o *"tens tot el dret a portar el que vulguis i ningú t'ho pot impedir"* (centre 7). Futurs socis, pel que es veu, d'una hipotètica "Associació Nacional de la Navalla" de l'estil de l'"Associació Nacional del Rifle (NRA)" dels USA!!

- c) partidaris de NO portar navalla per evitar-se problemes.

Les diferències entre aquest sector i el següent – partidaris de l'ús del diàleg – creiem que són diferències de matisos. En el fons, tant els que pensen que portar una navalla pot crear problemes i, en conseqüència, és millor no portar-la per prevenir-los, com els que opten per solucions basades en el diàleg aposten per resoldre aquest tipus de conflictes de manera no violenta.

Són pacifistes. Així i tot, ens ha semblat interessant mantenir la divisió, ja que els matisos donats per uns i per uns altres permeten comprendre la naturalesa del pensament d'aquests adolescents en aquest tema. Aquestes són algunes de les respostes donades pels qui posen l'èmfasi en els problemes que comporta portar navalla:

Centre 1	<i>"no em sembla normal perquè al final pot passar alguna cosa com aquesta" "si la portes la pots clavar a qualsevol persona"</i>
Centre 2	<i>"pots córrer el risc que al treure't la navalla, te la puguin posar contra teu" "no crec que sigui recomanable portar armes damunt, perquè podria haver-hi algun accident"</i>
Centre 4	<i>"no, ja que no saps el que et pot passar"</i>
Centre 5	<i>"no, perquè pot passar el mateix que ha passat en aquesta història: no ho volia fer, però ho va fer"</i>
Centre 6	<i>"és perillós, pots matar a algú sense voler"</i>
Centre 7	<i>"no, perquè si la tens la utilitzes" "pot ser perillós, fins i tot pel portador de la navalla"</i>

Veiem com en algunes respostes s'expressa la por a un possible ús de la navalla en un moment de pèrdua de control, de rampells o d'ira personal, el que podria fer-nos dubtar del qualificatiu de pacifistes que hem donat a aquest col·lectiu. Tanmateix, creiem que tenir consciència del risc d'ús de la navalla si es porta damunt, és una manera d'evitar actituds violentes, raó suficient per considerar a aquest grup partidari d'opcions pacifistes. També podem comprovar com es recorre a l'exemple explicat anteriorment, en aquest cas per argumentar la conveniència de no anar armat amb navalla.

d) partidaris de l'ús del diàleg davant la violència, pacifistes. Els arguments utilitzats pels pacifistes són de la següent naturalesa:

Centre 1	<i>"portar navalla no és cosa bona"</i>
Centre 2	<i>"no, perquè no deixa de ser una arma" "si tu no fas res, ningú et farà res. La gent hauria de ser més intel·ligent. D'aquesta manera no s'arriba enlloc" "si ningú portés navalles, ningú hauria de protegir-se de ningú. Això és com els capullots dels nordamericans que tenen pistoles a casa"</i>
Centre 4	<i>"una navalla és una eina que serveix per moltes coses menys per agredir i matar persones"</i>
Centre 5	<i>"no, perquè no ha d'haver-hi violència i menys amb navalles" "quan un no busca problemes, no els troba"</i>
Centre 6	<i>"no, no m'agrada la violència, però accepto que es portin damunt, sinó s'ha de fer mal a ningú"</i>
Centre 7	<i>"hauria d'existir suficient seguretat com per no portar armes" "en cap cas, s'ha d'arribar a la violència, a utilitzar armes, ..."</i>

Sembla que en bona part de les respostes d'aquest grup existeix un rebuig explícit a l'ús de la violència i de les armes com a mètodes per a la resolució de conflictes.

Com s'ha pogut observar ni en les respostes d'aquest grup ni en les del grup anterior apareixen cites de l'alumnat dels centres 3 i 8. En tots dos casos, els partidaris del NO figuren entre els qui opten per raons relacionades amb el que hem anomenat el realisme i la legalitat, a més d'altres de més difícil classificació.

e) partidaris del NO que utilitzen criteris realistes, de legalitat, de moralitat o uns altres criteris. Aquest grup inclou a tots aquells que utilitzen arguments diferents dels dos grups anteriors. Alguns exemples:

Centre 2	<i>"jo també surto de nit i mai he necessitat navalla" "aquell noi era un dels que sempre en porta i posava com a pretext el seu treball de nit" "no ho trobo normal"</i>
Centre 3	<i>"tots els que porten armes deuen tenir un permís per portar-les" "trio per no portar-ne"</i>
Centre 4	<i>"està prohibit" "la gent normal normal no utilitza navalla i menys per apunyar-la a algú" "depen, si treballes de segurata ... de totes maneres jo no la portaria"</i>
Centre 5	<i>"no em sembla bé que es pugui accedir a un tipus d'armes com aquesta de manera tan fàcil"</i>
Centre 6	<i>"no, perquè talla molt"</i>
Centre 7	<i>"no em fa cap falta"</i>
Centre 8	<i>"no em sembla lògic" "no és correcte"</i>

La diversitat d'arguments caracteritza, com s'ha pogut comprovar, als tres grups en que hem dividit als partidaris del NO. Malgrat ser un grup més petit que el dels altres partidaris de la navalla, la força dels arguments esgrimits per aquests joves és d'un enorme valor i d'una gran potencialitat per una educació ciutadana basada en els principis del dret i de la llei.

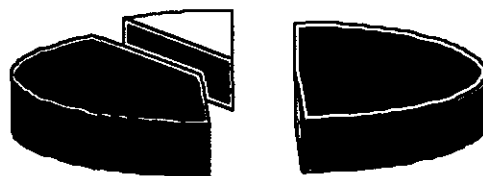
f) partidaris del "sí, però ..." o del "no, però, ..." o del "depen de ...", els que dubten. Aquest grup exposa en els seus arguments les seves pròpies contradiccions. Són les clàssiques respostes del "sí, però no..." o del "no, però sí...", amb alguna excepció.

Centre 1	<i>"si la porta i no fa res amb ella, és igual. Si la utilitza com en aquest cas no deuria portar-la"</i>
Centre 2	<i>"aquest noi vivia en un barri molt perillós, aleshores és comprensible, però no és normal"</i>
Centre 4	<i>"depen ja que mai se sap amb el que et pots trobar, si només la portes per espantar d'acord, però si la portes per matar, no!" "Ni si ni no, com vulguis. Si treballes de nit i et sents més segur ... però jo crec que no" "no és que sigui normal, però per una part és comprensible. Hi ha barris molt perillosos on la gent és agredida sense cap motiu. Potser sembla que no s'hauria de portar una navalla, però si la portes sembla que et sentis més protegit, encara que no és així"</i>
Centre 5	<i>"no, però hi ha alguns llocs on és molt recomanable anar-hi i, si hi vas, més val anar-hi protegit"</i>

Algunes de les respostes evidencien també l'existència d'estereotips semblants als que utilitzen els partidaris de portar navalla, en especial els que es refereixen a l'existència de barris i zones perilloses.

En les respostes hem pogut comprovar que per a una majoria relativa d'aquests adolescents portar navallar és una necessitat, al menys teòrica, i que disposen d'una bateria d'arguments més que suficients per justificar-ho. No existeixen diferències destacables entre els centres, ni en la seva composició social ni en la seva ubicació territorial. Els tres centres en els que la majoria s'ha manifestat partidària del NO estan ubicats en grans ciutats: dos d'ells a Barcelona i el tercer en una ciutat de la regió metropolitana. Potser la composició social sigui un element a destacar en els tres centres, doncs la majoria de l'alumnat procedeix de sectors relacionats amb professions liberals i petits negocis. Pel que fa al gènere, hem analitzat les respostes de quatre centres (2, 3, 5 i 7), i aquests són els resultats:

Opció	Nois	Noies	total	
				%
Partidaris del SI	14	22	36	49.32
Partidaris del NO	12	18	30	41.10
Amb dubtes	3	4	7	9.59



□ partidaris del SI □ partidaris del NO □ amb dubtes

Aquestes dades indiquen un cert equilibri de gènere en les dues opcions principals, encara que en els tres casos les dones són majoria. A més, ens permeten afirmar que, almenys en aquest cas, no és cert que els varons siguin els més partidaris de portar navalla però tampoc ens permet afirmar el contrari doncs, també el col·lectiu femení d'aquests quatre centres és superior al masculí a l'hora de defensar la conveniència de no portar navalles damunt. Una situació difícil de resoldre!

c) Com valoren la reacció dels amics i veïns després de l'assassinat?

Hem classificat les respostes a aquesta pregunta en quatre grups. El primer grup, el més nombrós, és el d'aquells adolescents que valoren la reacció d'amics i veïns amb paraules com "normal", "comprensible", "lògica", "bona" fins i tot "molt bona" (a). El segon grup inclou les respostes d'aquells adolescents que la valoren com a "dolenta", "molt dolenta", "inadequada", "negativa", "exagerada", etc ... és a dir, la seva valoració és contrària, oposada, a la del primer grup (b). El tercer grup (c) inclou un tipus de respostes en les que no es manifesta amb claretat cap de les dues opcions anteriors. Finalment, el quart grup inclou les respostes que manifesten explícitament que no valoren la reacció d'amics o veïns o que no saben com valorar-la. Aquestes són les dades per centres.

Grups	Centres								Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8		%
Grup a	4	11	9	7	9	7	9	13	69	50,3
Grup b	7	8	3	12	3	6	7	2	48	35
Grup c	3	3	1	4	2	1	0	0	14	10,2
Grup d	1	2	1	0	0	0	1	1	6	4,3
Total	15	24	14	23	14	14	17	16	137	99,8

Com es pot comprovar el grup més nombrós, majoritari, amb més del 50% de respostes, és el grup a), el de qui valora la reacció dels amics i veïns amb paraules que la justifiquen i la comprenen.

Centre 1	<i>"És la llei del carrer. Jo també ho faria i si pogués el mataria" "Si va matar injustament a l'altre, també ha de morir"</i>
Centre 2	<i>"Ho trobo normal. Quan et maten a algú proper vols venjança" "Lògic, però no han d'actuar depenent dels sentiments, han d'actuar amb sang freda" "Crec que van actuar així per la mort del seu amic i van fer bé"</i>
Centre 3	<i>"Normal perquè totes les persones exigeixen justícia" "Valoro molt bé aquesta reacció per sentir el mateix que ells"</i>
Centre 4	<i>"Suposo que és normal després del que ha passat" "Normal, és el que s'ha de fer si hi ha una bona causa "</i>
Centre 5	<i>"Quan a una persona l'assassinen a un amic sentiria el mateix" "Pot ser fins cert punt, normal. La ira a vegades acaba guanyant a la racionalitat"</i>
Centre 6	<i>"Ho entenc, encara que no és correcte. Molta gent es vol prendre la justícia per la seva mà perquè als jutjats si tens un bon advocat pots sortir molt bé. Aleshores no sé que es més just" "Bona, això vol dir que tots al carrer l'estimaven i era apreciat"</i>

Centre 7	<i>"Normal, t'han agafat del teu costat a algú que t'estimaves per una tonteria"</i> <i>"Crec que està bé el que han fet perquè l'assassí ha de pagar pel que ha fet"</i>
Centre 8	<i>"És molt fort el que ha passat. És normal que estiguin enfadats"</i> <i>"Davant un fet així et trobes impotent. És normal aquesta reacció"</i>

Algunes de les valoracions d'aquests adolescents són preocupants. Denoten una càrrega d'odi i de venjança alta en joves d'uns 16 anys. En canvi, existeixen dins d'aquestes dues tendències bastants clares i, en alguns aspectes, fins i tot oposades. La dels que s'identifiquen al màxim amb els veïns i amics i fins i tot van més enllà en la seva actitud venjativa. I la dels qui comprenen la situació i la valoren com lògica però opinen que no és la solució. Exemples d'aquestes dues tendències serien els següents:

Centre 2	<i>"És normal però no estic d'acord amb aquest ull per ull, dent per dent. Per què, què guanyen mantant a l'assassí del seu amic?"</i>
Centre 7	<i>"Crec que està bé el que ha fet perquè l'assassí ho ha de pagar ben pagar"</i>

El segon grup (b) està format per aquells que valoren la reacció de veïns i amics com "dolenta", "molt dolenta", "inadequada", "negativa", "exagerada", etc ... Alguns exemples dels seus arguments són:

Centre 1	<i>"No em sembla bé el que han dit que una mort es paga amb una altra mort"</i>
Centre 2	<i>"Es posen al mateix nivell de l'assassí, però es contradiuen perquè afirmen que és un desgraciat i, què volen dir?, que ells també són uns desgraciats? Jo crec que sí"</i> <i>"Com molt negativa ja que la venjança no és una bona solució"</i>
Centre 3	<i>"No està bé que el jutgin així"</i>
Centre 4	<i>"Crec que són iguals que l'assassí del seu amic"</i> <i>"La seva reacció també és violenta i preocupant. Per començar no hi hauria d'haver cap mort, però ja que n'hi ha, no es pot provocar un altre mort ja que és posar-se al mateix nivell que l'agressor i la cadena potser no s'acabi mai"</i>
Centre 5	<i>"Malament, perquè ells haurien d'haver-ho deixat tot en mans de la justícia"</i>
Centre 6	<i>"Malament, es deixaren portar per la rabia i les frases d'aquella noia no em semblen gens bé. Si matem a algú que ha matat ens convertim, com ell, en assassins"</i> <i>"D'imbècils. El fi no justifica els mitjans. Què passa?, volen la pena de mort? És de poc raonament actuar en moments difícils de manera inadequada"</i>
Centre 7	<i>"Em sembla excessiva ja que no pensen en el dolor que també poden ocasionar, encara que jo no justifico els actes del noi"</i> <i>"Tonta. Suposo que la majoria no tenen res a veure amb això. No tenen dret a inventar-se la justícia ells mateixos. Aquesta teoria de l'ull per ull és antiquada, de l'Antic Testament"</i>
Centre 8	<i>"No pots rebaixar-te al mateix nivell que l'assassí"</i>

Els arguments dels que s'oposen a la reacció dels veïns i amics són radicalment diferents dels del grup anterior. Són, en general, respostes molt més sensates. Es basen en la seva aposta per una solució basada en el dret i en la justícia. S'oposen a la idea del "ull per ull i dent per dent" i a la venjança personal com a forma per a castigar al culpable d'un delictes. Alguns, pocs, manifesten un cert nivell de comprensió davant la reacció inicial, perquè creuen que no és bó actuar sense reflexionar i valorar les conseqüències de l'actuació.

El tercer grup (c), bastant minoritari, està format per aquells que les seves respostes no manifesten amb claretat cap de les dues opcions anteriors. Trien un altre tipus de resposta procurant no valorar la reacció del veïns i amics ni en un sentit ni en un altre. Aquestes són algunes de les respostes:

Centre 1	<i>"Volien justícia"</i>
Centre 3	<i>"La seva reacció va ser d'impotència ja que havia mort al seu amic"</i>
Centre 4	<i>"Hi ha alguns barris, per exemple els gitanos, que tenen aquesta creença. Crec que l'únic que volen és fer-li pagar al noi el que ha fet, encara que no sigui la millor manera"</i>
Centre 5	<i>"Després de la mort d'un familiar/amic, i en alguns casos quan la justícia dicta sentència no favorable, la reacció de la gent es transforma en impotència que pot portar a convertir-se en un altre disbarat"</i>

Finalment, els que formen l'últim grup (d) és limiten a escriure o "no la valoro" o "no ho sé".

És preocupant la identificació d'un número tan elevat d'adolescents amb la reacció de veïns i amics. Forma part d'una manera d'entendre la justícia bastant arrelada a sectors populars amb uns nivells de formació relativament baixos, com s'ha anat posant de manifest en els últims anys davant situacions i problemes de naturalesa semblant a la d'aquest cas. Al contrari, la reacció dels qui s'oposen a aquest tipus de solucions és més esperançadora i serveix d'equilibri a l'anterior. La pregunta següent estava pensada per a profunditzar en la reacció dels adolescents davant la possibilitat que un cas semblant els afectes més directament.

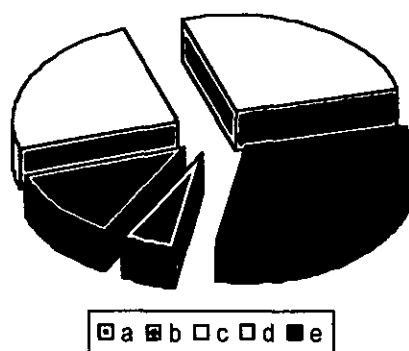
d) Què haguessis fet tu en el cas que li hagués passat el que es relata a la notícia a un amic teu? Per què?

En aquesta pregunta es pretenia que els adolescents imaginessin una situació semblant a la del cas triat, però on la víctima hagués estat un amic seu. Conseqüentment, que imaginessin una situació propera, que els tocava de prop. Hem classificat les respostes a aquesta pregunta en cinc grups, en funció de quina és la reacció de cada adolescent. Els grups estan formats per:

- a) Els qui col·laborarien amb, o deixarien fer a, la policia
- b) Els qui col·laborarien amb, o deixarien fer a, la justícia
- c) Els qui es prendrien la justícia pel seu compte i es venjarien
- d) Els qui optarien per d'altres solucions
- e) Aquells que no saben que és el que farien

Aquests són els resultat per cadascun del centres:

Centres	grups					Total respostes
	a	b	c	d	e	
1	2	4	3	3	2	14
2	2	3	3	9	5	22
3	0	2	8	2	2	14
4	2	3	7	6	5	23
5	0	1	5	2	3	11
6	0	1	2	6	5	14
7	2	2	4	3	5	16
8	0	0	0	3	14	17
Total respostes	8	16	32	34	41	131
%	6,1	12,2	24,4	25,9	31,2	99,8



Com pot comprovar-se al gràfic anterior, en aquesta ocasió el grup majoritari és el d'aquells que no sabrien què fer (e). A aquesta opció s'apunten la majoria dels adolescents del centre 8 amb expressions com *"no ho sé"* (centre 8, centre 2) , *"ni idea"* (centre 8) o *"no ho sé però no seria bo"* (centre 8). En d'altres casos, l'expressió *"no ho sé"* s'acompanya d'expressions com *"fins que no em passi algo semblant no ho sabré"* (centre 7), *"no ho sé, però voldria justícia"* (centre 7), *"no ho sé però no el mateix que han fet els amics"* (centre 6, centre 5), *"mai m'ha passat i no sé posar-me en situació"* (centre 4), *"no ho sé de veritat, però preferiria no trobar-me en una situació semblant"* (centre 4), *"no és fàcil de pensar-ho"* (centre 3), *"és difícil de pensar-ho però crec que no m'ho prendria gens bé"* (centre 3), *"no ho sé i espero no saber-ho"* (centre 2) o *"no ho sé, buscar el culpable del delict"* (centre 1). Sembla que la majoria d'adolescents que opta per aquesta resposta no contempla que pugui passar res de semblant en el seu entorn i, en conseqüència, li costa d'imaginar quina seria la seva reacció. Serà per aquesta raó que han optat per una solució fàcil: no pronunciar-se obertament per cap possibilitat

El segon grup més nombrós (d) està format per aquells que han optat per solucions diverses que hem agrupat sota la categoria d'"altres solucions". Les respostes poden subdividir-se en les categories següents: reaccions de naturalesa personal i de cert caràcter íntim, reaccions de naturalesa més social, reaccions que afecten a l'agressor i d'altres reaccions. Entre les reaccions personals trobaríem expressions com:

Centre 2	<i>"M'hagués posat molt trist. Però tampoc hagués pogut fer mal a l'agressor"</i>
	<i>"Plorar"</i>
Centre 4	<i>"Aguantar-me, perquè ja ha passat i el meu amic ja no tomarà"</i>
Centre 7	<i>"Reaccionar amb furia i histèria"</i>
Centre 8	<i>"Estaria molt cabrejat"</i>

Entre les reaccions de caràcter més socials –poques– se citen les següents: *"Fer manifestacions i denunciar-lo"* (centre 1), *"Manifestar-me per la mort del meu amic, per a demostrar a l'assassí que no li tenim por"* (centre 2), *"Hauria esperat a veure com anés el cas i si hagués quedat en llibertat o no hagués anat a la presó, hauria mobilitzat a tots els mitjans de comunicació"* (centre 6). Les reaccions que afecten, o tenen com a protagonista, a l'agressor són de dos tipus: les que manifesten clara animadversió i les que intentarien ajudar-lo. Entre aquestes últimes figura un grup d'alumnes del centre 6 que afirmen que estarien disposats a ajudar-lo sense donar més explicacions. D'altres suggereixen parlar amb l'agressor amb frases com: *"M'hauria enfadat molt i si fos possible hauria parlat amb l'agressor"* (centre 4), *"Hauria parlat amb l'agressor"* (centre 4). D'altres, en canvi, s'aproparien a l'agressor per recriminar-li la seva acció i amb una actitud clarament hostil: *"Hauria anat a l'enterrament i probablement a insultar i parlar bruscament amb l'assassí"* (centre 2), *"Desitjaria el pitjor per l'assassí"* (centre 4).

Gairebé una quarta part dels adolescents (un 24,4%) aposta per prendre's la justícia pel seu compte i venjar-se directament (c). Són els partidaris de respondre a la violència amb la violència. Entre els seus arguments figuren expressions com :

Centre 1	<i>"Li hauria clavat una punyalada perquè sabé el mal que ha fet"</i>
Centre 2	<i>"Hauria fet el mateix ja que un amic és un amic i potser l'estimes, l'aprecies i ets molt amic seu"</i>
Centre 3	<i>"No ho sé, faria justícia, o el mataria perquè de la presó se'n surt però de la tomba no"</i>
Centre 3	<i>"Buscar a qui ha matat al meu amic i donar-li una pallissa de mort"</i>
Centre 4	<i>"Hauria fet el mateix que van fer els seus amics"</i>
Centre 5	<i>"Mataria a l'assassí perquè els meus amics són sagrats"</i>
Centre 6	<i>"L'agrediria"</i>
Centre 7	<i>"Hauria anat a pegar a l'assassí"</i>

En front a aquest sector d'adolescents partidaris de prendre's la justícia pel seu compte existeix un altre grup, menor, de partidaris de seguir les vies de la legalitat. Els hem dividit en dos grups. El grup b) està format pels partidaris de col·laborar amb la justícia o deixar-la actuar. Aquests són els seus arguments:

Centre 1	<i>"Faria intervenir a un advocat perquè tot el món ha de tenir un judici just"</i>
Centre 2	<i>"Hauria esperat que es jutgés i es castigues a l'assassí"</i>
Centre 3	<i>"No diria res, el deixaria en mans de la justícia"</i>
Centre 4	<i>"Investigar perquè ho ha fet i deixar que la justícia faci el que cal"</i>
Centre 5	<i>"Hauria deixat que la justícia el castigues"</i>
Centre 7	<i>"Limitar-me a portar-lo davant de la justícia i que rebés el càstig que li correspongués"</i>

El grup a), per la seva part, està integrat pel sector d'alumnes que deixaria el protagonisme a, o que col·laboraria amb, la policia. Aquestes són les seves propostes:

Centre 2	<i>"Ajudaria a la policia a buscar-lo perquè el fiquessin a la preó"</i>
Centre 2	<i>"Aniria a denunciar-lo a la policia"</i>
Centre 4	<i>"Hauria anat a la policia"</i>
Centre 7	<i>"Hauria trucat a la policia i m'hauria anat a desfogar-me a un altre lloc"</i>

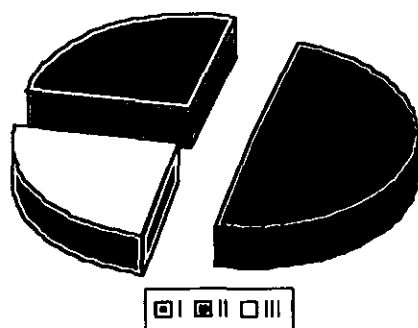
En les respostes es posa un cop més de manifest l'existència de dos grups clarament diferenciats: el grup partidari de recórrer a solucions personals, a prendre's la justícia pel seu compte i el grup partidari de les vies del dret i de la llei. Entre ambdós sectors, que no són en absolut homogenis, figura un tercer sector que unes vegades s'ubica en una posició, d'altres en una altra i la majoria de vegades segueix una via propia, una via intermitja. Per seguir aprofundint en les característiques de cadascun d'aquests grups cal analitzar les preguntes següents.

e) Què significa l'expressió "ull per ull, dent per dent"? Estàs d'acord en aplicar-la per fer justícia? Per què?

Donat que en aquesta pregunta se sol·licitaven dues respostes, vam optar per presentar primer la que es referia al significat de l'expressió "ull per ull, dent per dent" i, en segon lloc, la que es referia a la seva aplicació per fer justícia. Han contestat la pregunta un total de 125 adolescents. D'ells, 83 (66,4%) han intentat alguna interpretació de l'expressió "ull per ull, dent per dent", mentre que 98 (78,4 %) s'han pronunciat sobre la seva aplicació o no a la justícia. Això significa que un grup d'alumnes només ha contestat una part de la pregunta.

Hem classificat les respostes de la primera part de la pregunta en tres grups. El primer grup inclou aquelles respostes que més s'ajusten al seu significat; el segon, les que tenen alguna relació amb el mateix però contenen imprecisions, vaguetats o errors; el tercer nivell, les respostes tenen poca o cap relació amb el seu significat.

Grups Centres	I	II	III	totals
1	0	6	4	10
2	3	11	4	18
3	2	6	1	9
4	6	2	3	11
5	0	5	1	6
6	7	1	3	11
7	3	4	3	10
8	1	6	1	8
totals	22	41	20	83
%	26,5	49,3	24,09	99,89



Com es pot comprovar el grup més nombrós és el segon. Hi ha molts adolescents que han sentit, i fins i tot alguna vegada han usat, aquesta expressió i per això són capaços d'intentar una interpretació del seu significat. La major part de frases inclouen elements que ens permeten afirmar que l'alumnat sap cap a on apunta aquesta expressió, té una certa comprensió del seu significat, però no encerta totalment amb la seva interpretació. En les seves frases s'inclouen imprecisions, vaguetats i d'altres significats. A vegades són simples reduccionismes del significat principal. Aquest són alguns exemples:

- Centre 1 *"Si una persona et fa una cosa, tu l'has de tornar de la mateixa manera"*
"Vol dir que si tu mates, a tu t'han de matar o que si robes a tu t'han de robar"
- Centre 2 *"Vol dir venjança"*
"L'expressió significa que jo et torni la cosa que tu m'acabes de fer"
- Centre 3 *"Vol dir que una mort es paga amb una altra mort"*
"Fas el mateix que t'han fet"
- Centre 4 *"Si fas alguna cosa, després t'ho tornen"*
"És una expressió que vol dir que tu prendràs la justícia pel teu compte, i si et fan mal tu faràs el mateix"
- Centre 5 *"Si tu fas una cosa l'altre te la torna"*
- Centre 6 *"Significa que el que et fan a tu, també ho has de fer a qui t'ho ha fet"*
- Centre 7 *"Si tu em pegues, jo també et pego a tu"*

Centre 8	<i>"Si tu fas una cosa, jo te la torno igual"</i> <i>"Seria tornar allò que t'han fet"</i>
----------	---

Les respostes del primer grup són les que més s'apropen al significat de l'expressió. En moltes frases apareix el concepte "pagar amb la mateixa moneda" que ha estat una de les interpretacions que més ha trascendit socialment.

Centre 2	<i>"Significa que qui comet un crim se l'ha de castigar amb el mateix crim que ha comés"</i>
Centre 3	<i>"significa que si alguna cosa passa i ets culpable, hauràs de pagar-lo de la mateixa manera"</i>
Centre 4	<i>"Significa pagar amb la mateixa moneda"</i>
Centre 6	<i>"Vol dir que si algú fa alguna cosa, ha de pagar de la mateixa manera"</i>
Centre 8	<i>"Vol dir que et paguen amb la mateixa moneda"</i>

Finalment, el tercer grup inclou les respostes que no tenen gaire relació amb l'expressió. Són interpretacions tan allunyades del seu significat que, en la majoria dels casos, no tenen gaire relació amb el mateix o, simplement no en tenen cap.

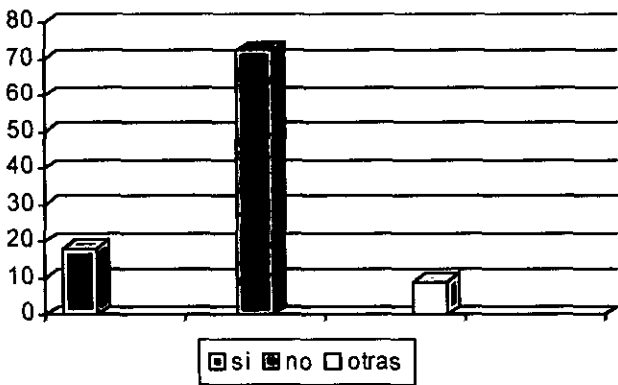
Centre 1	<i>"Si tu has fer una cosa dolenta, jo em poso a la teva mateixa alçada i faig el mateix que tu"</i>
Centre 2	<i>"No facis a ningú allò que no vulguis que et facin a tu"</i>
Centre 4	<i>"Vol dir que persona que ves, persona que pegues, no"</i>
Centre 5	<i>"No facis el mateix error que ha fet una altra persona"</i>
Centre 6	<i>"Que a qui li passa alguna cosa és perquè l'ha fet anteriorment"</i>
Centre 7	<i>"No és justícia, significa que el que jo rebo tu ho reps"</i>
Centre 8	<i>"Doncs significa tornar-te allò que t'han fet, però així no recuperes el mort"</i>

Totes les interpretacions mostren, tanmateix, que els adolescents han vist alguna relació entre l'expressió "ull per ull, dent per dent" i el succés presentat en aquest cas. Alguns, els menys, han sabut interpretar correctament el sentit de l'expressió i, per tant, la seva aplicació al cas. D'altres, els més, han tingut majors dificultats. En qualsevol cas, els problemes o els dubtes que han tingut aquests darrers a l'hora d'interpretar aquesta expressió sembla que van desaparèixer en gran part a l'hora de respondre a la segona part de la pregunta.

Ja hem indicat que van contestar a aquesta pregunta – a l'aplicació del significat del "ull per ull, dent per dent" a l'acció de la justícia – un total de 98 (78,4%) adolescents.

Hem classificat les respostes també en tres grups: la dels qui SI són partidaris d'aplicar a la justícia el "ull per ull"; la dels qui NO són partidaris de la seva aplicació i la dels qui opten per d'altres respostes. Els resultats per centres són els següents:

grups	Centres								Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8		%
SI	3	1	5	3	1	1	3	1	18	18,3
NO	6	16	6	12	7	6	10	8	71	72,4
D'altres	3	1	0	0	0	0	2	3	9	9,1
total	12	18	11	15	8	7	15	12	98	99,8



- **Partidaris del NO:** La principal característica de les respostes dels partidaris del NO és la diversitat i heterogeneïtat dels arguments utilitzats. Amb l'excepció d'un grup (f) de 15 persones (21,5%) que es limiten a manifestar el seu desacord amb l'aplicació però no ofereixen raons a la mateixa, la resta de respostes pot agrupar-se en les categories següents:

- a) Els qui usen arguments basats en judicis de valors de caràcter personal o en raons que podríem considerar de tipus ètic (12 persones, 16,9%):

Centre 2	"No està be. Allò que no vulguis per a tu no ho facis als altres"
	"No, perquè no és cap solució, és acabar amb l'aprenentatge humà i l'evolució"
Centre 4	"No! No estic gens d'acord. Si tu em violes i et denuncio, t'han de violar a tu? No!"

- b) Els qui usen arguments de tipus més social, polític o jurídic (18 persones, 25,3%):

Centre 2	<i>"No, perquè sinó no es podria viure en aquest món"</i>
Centre 3	<i>"No, perquè aleshores no hi hauria llei"</i>
Centre 4	<i>"No, perquè després es farien moltes injustícies"</i>
Centre 5	<i>"No, perquè primer cal assegurar-se de qui és el culpable"</i> <i>"No estic d'acord perquè tota persona pot repensar-s'ho"</i>
Centre 7	<i>"No estic d'acord. És una expressió de gent incivilitzada"</i>

En aquest grup crida moltíssim l'atenció les referències a la justícia i a la llei d'algunes respostes. Per exemple, les respostes de dos adolescent del centre 5 semblen apuntar a la presumpció d'innocència i a la rehabilitació, dos principis fonamentals de l'estat de dret.

- c) Els qui consideren que no cal posar-se al mateix nivell dels delinqüents (12 persones, 16,9%):

Centre 6	<i>"No estic d'acord. Perquè tots seríem assassins"</i> <i>"No ho trobo bé perquè es rebaixar-se a ser igual que l'assassí"</i>
Centre 8	<i>"No em sembla bé, et tomaries un assassí"</i>

- d) Qui considera que l'aplicació d'aquesta mesura no solucionaria res (6 persones, 8,4%):

Centre 1	<i>"No, perquè no se soluciona així"</i>
Centre 8	<i>"Així no acabaríem mai"</i>

- e) Qui aporten d'altres raons que no poden classificar-se dins de cap de les categories anteriors (8 persones, 11,2%):

Centre 1	<i>"No, perquè només és una expressió"</i>
Centre 2	<i>"No, però és molt útil per fer pensar a la gent abans de cometre un crim"</i>
Centre 7	<i>"No, perquè no tot s'ha de pagar amb la mateixa cara de la moneda"</i>

- **Partidaris del SI.** Un 18,3% de les respostes contenen arguments favorables a l'aplicació de la "Llei del Talió" per administrar justícia. És un número relativament petit si es compara amb el d'altres preguntes anteriors. Les raons que utilitzen els partidaris

del SI són de dos tipus: a) les que es basen en la ineficàcia de la justícia o de la policia, i b) les que consideren que és un principi just.

Els partidaris del primer grup són minoritaris – 3 respostes – i s’ubiquen al centre 1: “Si, perquè sinó la justícia només el posarà a la presó dos anys i després al carrer” (centre 1) o “Si, quan la policia no fa res” (centre 1). Els partidaris del segon grup – 15 persones – es reparteixen la resta de centres. Consideren que l’aplicació d’aquesta llei és justa i, d’altres es manifesten partidaris de la pena de mort:

Centre 2	<i>“Estic totalment d’acord perquè si l’ha mort sense cap raó es mereix el mateix càstig”</i>
Centre 3	<i>“Estic d’acord perquè és la millor llei que hi ha”</i>
Centre 4	<i>“Jo sí que ho aplicaria sempre que s’apliqués bé, el mateix que la pena de mort”</i>
Centre 5	<i>“Sí, perquè si un mata ha de tenir la pena de mort”</i>
Centre 7	<i>“Sí, estic d’acord en aplicar-la, perquè els assassinats s’han de pagar igual”</i>

L’últim grup, els qui opten per **d’altres respostes** diferents del SI o del NO, és un grup molt reduït, de 9 persones. Les seves respostes oscil·len entre el “depèn”, el “segons els casos”, l’ “a vegades sí, a vegades no”, etc. Per exemple: “Depèn de quin cas” (centre 7) o “Està bé per segons què, però no cal passar-s’hi” (centre 7).

f) Què opines de les afirmacions fetes per una amiga del mort: “un mort només es paga amb un altre mort” i “és la llei del carrer”?

La intenció d’aquesta pregunta és molt semblant a les anteriors. Es tracta de conèixer l’opinió d’aquests joves davant les manifestacions d’una amiga de la víctima. Per tant, preteniem una nova aproximació al pensament dels adolescents en relació amb una determinada manera de concebre el dret, la llei i la justícia. Agrupem les respostes segons estiguessin d’acord amb les paraules de l’amiga, en desacord o, simplement, busquessin respostes alternatives.

Respostes	Centres								Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8		%

Acord	1	2	5	4	1	2	4	7	26	22,6
Desacord	8	14	4	9	5	7	10	0	57	49,5
D'altres	3	5	5	7	2	3	2	5	32	27,8
Total	12	21	14	20	8	12	16	12	115	99,9

Un important número d'adolescents que manifesta el seu acord amb les paraules de la víctima no utilitza arguments com ja ha passat en algunes respostes a preguntes anteriors. Es limiten a manifestar el seu acord amb aquestes paraules amb expressions com "té tota la raó" (centre 3), "opino que poden ser una mica dolentes però és el que val en una situació així" (centre 3), "estic d'acord" (centre 4), "molt ben dit" (centre 5), "en calent jo hauria fet el mateix" (centre 8). Els que acompanyen el seu acord amb arguments usen expressions de l'estil següent:

Centre 1	<i>"Són veritat, perquè la llei no farà res"</i>
Centre 3	<i>"Estic d'acord amb això ja que a qui mata cal matar-lo també"</i>
Centre 4	<i>"Té raó perquè coses així no s'haurien de permetre"</i>
Centre 6	<i>"Sí, perquè en aquell moment només penses a matar-lo"</i>
Centre 7	<i>"Quan passa a prop teu és normal, és un sentiment que tothom té, és sa, demostra el teu afecte pel mort"</i>
Centre 8	<i>"És una reacció normal davant d'algunes injustícies"</i>

Entre els que estan en **desacord** amb les paraules de l'amiga de la víctima podem establir cinc grups. Un primer grup que està format pel que no argumenten i es limiten a manifestar el seu desacord sense més ("No estic d'acord", centre 1). Formen part d'aquest grup només tres persones. Un segon grup, el més nombrós (25 persones), es caracteritza per no limitar-se a manifestar el seu desacord sinó per emetre algun tipus de judici sobre les paraules de l'amiga, o sobre ella mateixa, encara que no sempre ho argumenti:

Centre 1	<i>"Aquestes frases són el pitjor del món, les coses no són així"</i>
Centre 2	<i>"Són d'una noia consumida per la ràbia. Però són cruels i no estic d'acord"</i>
Centre 3	<i>"No estan bé, però és que estan enfadats"</i>
Centre 5	<i>"No és una opció correcta però si estiguéssim en el seu lloc pensaríem el mateix perquè ens dóna llàstima per la mort"</i>
Centre 7	<i>"Són molt cruels i sense escrúpols. Semblen d'una pel·li" "Doncs que la noia demostra estar completament malament, encara que estès ferida per la pèrdua"</i>

La majoria de respostes, tanmateix, són molt curtes. Per exemple, les del centre 2: "No està bé dir això", "ma!", "està equivocada", "estúpida". O d'altres centres com: "això és una tonteria" (centre 5), "no són afirmacions raonades" (centre 7).

Un tercer grup (17 persones) està format per aquells que invoquen a la justícia i a l'estat de dret com a solució als problemes d'aquesta naturalesa i rebutgen la venjança com a solució:

Centre 1	"Això no és llei ni és res, és una excusa per matar com a venjança"
Centre 2	"La llei està feta per fer justícia, no per fer el mateix que els delinqüents"
Centre 4	"Si aquesta noia fa això acabarà fent el mateix que va fer ell. Les lleis no estan en un lloc, estan a tot el món" "La llei és igual per a tothom. Li agradi a algunes persones o no. Un mor no es paga amb un altre mort. Es paga amb un càstig, per exemple"
Centre 5	"Això no ha de servir com una llei, per això hi ha els jutges"
Centre 6	"Doncs que està malament, això qui ho ha de dir és la justícia i no una simple persona"
Centre 7	"Jo diria el mateix al principi, però no estic d'acord, s'ha de deixar que actuï la justícia... encara que no cregui gaire en ella" "És totalment incoherent. Ningú pot jutjar així a ningú"

Els dos últims grups estan format, el primer, pels qui creuen que no s'ha de fer el mateix l'agressor (6 persones) i l'últim, també format per 6 persones, pels qui invoquen d'altres raons:

Centre 1	"Malament perquè no s'ha de fer mai el mateix que ha passat"
Centre 4	"No creu que aquest tema porti a cap lloc ja que et poses al mateix nivell que l'agressor i al final amb aquesta excusa tu també passes a ser un agressor"
Centre 6	"Això són criteris sense fonament. Si us plau, més violència, no!"
Centre 7	"Si ella ho diu... no em sembla gaire bé però com ja està dit... cadascú té una opinió pròpia"

Com s'ha pogut comprovar els qui estan en desacord amb les paraules de l'amiga de la víctima manifesten una gran varietat d'arguments, amb molt matisos, però amb un mateix fons: no considerar que la venjança sigui la solució als problemes derivats de l'ús de la violència. Sorpren, en canvi, que entre els que han manifestat el seu desacord amb aquestes paraules no figuri cap adolescent del centre 8.

Finalment, el tercer grup està integrat per aquells que han pensat arguments diferents dels altres dos grups. Són **d'altres respostes** difícils de classificar en grups donada la seva heterogeneïtat. Aquestes són alguns exemples:

Centre 1	<i>"Té raó fins a cert punt"</i>
Centre 2	<i>"Aquella noia tenia ganes de cridar l'atenció i sortir al diari"</i>
Centre 3	<i>"Crec que la noia estava dolguda pel seu amic però tant en el carrer com en d'altres llocs la justícia penal ajuda a veure allò que s'ha de fer"</i>
Centre 4	<i>"Que hi ha barris que tenen la seva pròpia justícia, que la fan com a ells els sembla. Fan justícia pel seu compte"</i>
Centre 5	<i>"Que no hi hauria d'haver més morts"</i>
Centre 6	<i>"No, perquè si està mort ja no sofreix"</i>
Centre 7	<i>"Les trobo bé, però no massa encertades"</i>
Centre 8	<i>"En calent, la gent diu coses que no vol dir"</i> <i>"Hi ha gent que està cansada de violència, però la violència genera més violència"</i>

Com pot comprovar-se, els qui opten per d'altres respostes no sempre argumenten amb suficient claredat el motiu de les seves paraules.

g) Quina valoració fas d'aquest drama? Com creus que haurien d'evitar-se situacions semblants? Per què?

La intenció d'aquesta pregunta anava una mica més enllà de conèixer l'opinió dels adolescents sobre el succeït. Pretenia, per un costat, conèixer la seva valoració global i, per l'altre, i molt especialment, les mesures que en la seva opinió permetria evitar situacions semblants.

D'un total de 109 respostes només 19 van valorar el drama. D'elles, 11 a més de valorar-lo, es van pronunciar sobre mesures a prendre per evitar situacions semblants, mentre que 8 només el van valorar. Els resultats per centre van ser els següents:

Centres	Total valoracions	Només valoració
2	6	4
4	5	1
5	1	-
6	3	2
7	4	1
Totals	19	8
% sobre total	17,4	7,3

respostes		
-----------	--	--

Totes les valoracions són negatives. La majoria van fer la seva valoració amb una simple paraula o amb una frase breu. Uns quants van ser molt més explícits. Amb exemples de les primeres valoracions tenim: "negativa" (centre 2), "ho trobo penós, sense comentaris" (centre 4), "és molt fort" (centre 4), "crec que és un fet lamentable" (centre 4), "és trist que una persona mori així" (centre 5), "la gent és massa violenta" (centre 7).

Entre els que van ser més explícits trobem les següents valoracions:

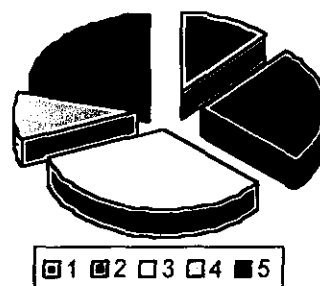
Centre 2	<i>"Es trist. Però no es pot anar pel carrer fent miradetes a veure qui és més "home" o "més maca". La gent és com és i si no t'agrada no la miris"</i> <i>"Em sembla lamentable que passin coses així. Fa reflexionar sobre el món on vivim. La tristor és normal però no ho són les ganes de venjança"</i>
----------	---

Hem classificat les respostes a la segona part de la pregunta – **com haurien d'evitar-se situacions semblats** – en cinc grups:

- 1) Els que creuen que aquestes situacions no es poden evitar
- 2) Els que creuen que s'evitarien amb mesures legals
- 3) Els que creuen que s'evitarien amb major conscienciació i participació ciutadana o amb major responsabilitat individual
- 4) Els que opten per d'altres respostes, i
- 5) El que explicitament diuen que no ho saben

Aquest són els resultats per centres:

	Centres								Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8		%
1	2	2	1	2	0	1	3	1	12	11,8
2	5	6	3	3	1	3	0	4	25	24,7
3	4	9	2	6	1	3	7	1	33	32,6
4	1	0	3	3	1	0	2	0	10	9,9
5	0	2	3	6	1	2	0	7	21	20,7



total	12	19	12	20	4	9	12	13	101	99,7
-------	----	----	----	----	---	---	----	----	-----	------

Les respostes d'aquest primer grup – **aquestes situacions no es poden evitar** – poden alhora ordenar-se en tres categories: a) La d'aquells que no argumenten la seva opció (5 persones). Es limiten a constatar la impossibilitat d'evitar situacions com la d'aquest cas. Sembla que aquesta impossibilitat l'atribueixen a un cert determinisme. Afirmen: *"No es pot evitar, passa quan passa"* (centre 1), *"no es pot evitar, si ha de passar, passa"* (centre 3), o *"no es pot evitar, és natural"* (centre 7). b) La segona categoria agrupa als qui atribueixen la impossibilitat d'evitar aquestes situacions a l'existència de determinades persones a les que atorguen determinats qualificatius o a l'existència de determinants imponderables (5 persones): *"No es poden evitar perquè sempre hi ha hagut subnormals"* (sic) (centre 2), *"perquè és molt difícil canviar la mentalitat dels joves"* (centre 2), *"és insolucionable amb gent així"* (centre 4), o *"perquè sempre hi ha bojos"* (centre 8). Finalment, c) dues persones opinen que, malgrat no poder-se evitar, es podria fer alguna cosa: *"prohibir les armes blanques"* (centre 1) o *"anar per l'assassí"* (centre 7).

En el segon grup de respostes – **aquestes situacions s'evitarien amb mesures legals** – també poden establir-se diferents categories. El major nombre de respostes (10 persones) reclama com a mesures legals més vigilància i més policia als carrers: *"hauria d'haver-hi més vigilància"* (centre 1), *"més policia als carrers i no buscant porretas sinó yonkis"* (centre 2), *"posar més policia al carrer perquè així no hi hauria tants problemes"* (centre 3) i d'altres semblants. Un altre grup (5 respostes) reclama lleis més estrictes i menys tolerància:

"Que les lleis siguin més estrictes perquè així s'ho pensarien més" (centre 1), o *"incrementar la justícia sobre aquells 'energúmens' en compte de perdre el temps amb tonteries"* (centre 2).

Un altre grup de 5 persones exigeix la prohibició de portar armes: *"prohibint que la gent vagi armada i, si hi van, detenir-los i castigar-los"* (centre 2), *"impedint que la gent porti armes a sobre"* (centre 4), *"controlant les armes i amb una bona educació"* (centre 8). A l'educació es refereixen tres respostes. Una com a problema – *"Crec que el principal problema és l'educació i l'ambient d'aquests joves"* (centre 4) – i les altres duess com a solució – *"amb una bona educació"* (centre 8). Finalment, dues respostes podrien ser classificades com altres perquè no clarifiquen el sentit de la seva proposta: *"S'hauria d'evitar d'una manera justa"* (centre 2).

El tercer grup – aquestes situacions s'evitarien amb major conscienciació i participació ciutadana o amb major responsabilitat individual – és el més nombrós. Les respostes d'aquest grup atorguen el protagonisme en la resolució d'aquest tipus de situacions a les persones a títol individual o com a col·lectiu ciutadà. En aquest primer cas, les respostes (13 persones) posen més l'èmfasi en els valors i en les actituds personals i en la reflexió individual. A vegades, fins i tot, en l'individualisme:

Centre 1	<i>"Passant de la gent perquè així ningú es barallaria"</i>
Centre 2	<i>"S'ha d'evitar baixar l'orgull propi"</i> <i>"Crec que cadascú hauria de fer la seva vida independentment dels altres. Odio això de mirar malament perquè tothom mira com vol allò que vol"</i>
Centre 4	<i>"No fa falta matar-se pel carrer, passejar és suficient. No pensar malament encara que et mirin malament. Així tot aniria molt millor"</i>
Centre 6	<i>"La gent hauria de ser més tranquil·la, els nervis no deixen pensar clarament"</i>
Centre 7	<i>"S'hauria d'evitar sent menys desconfiat amb la gent"</i> <i>"Canviant el pensament humà i el seu comportament"</i>

En el segon cas (17 persones), en canvi, les respostes proposen el compromís i l'acció social, i es dirigeixen a la convivència. S'aposta pel diàleg, la no violència i el pacifisme com a vies de solució:

Centre 1	<i>"S'evitarien no portant objectes punxants"</i>
Centre 2	<i>"Es podrien evitar fomentant la tolerància i impedit que la gent portés armes a sobre"</i> <i>"Conscienciant a la gent del pacifisme com a forma d'actuar"</i>
Centre 3	<i>"Sempre que tens un enfrontament, l'has de parlar"</i>
Centre 4	<i>"Aquest drama ha de ser cosa normal, depenent dels llocs o barris de Barcelona. Crec que la única manera d'evitar aquestes situacions és ensenyant uns valors mínims de convivència i humanisme als seus habitants"</i>
Centre 6	<i>"Això passa bastant sovint, massa, i s'haurien d'evitar aquestes situacions parlant"</i>
Centre 7	<i>"D'entrada aconseguint que l'educació fos més nova en tots els aspectes i que la gent tingués més estudis i aprengués a resoldre les coses d'una altra manera. d'això n'haurien d'aprendre abans els governs"</i>

Com es pot comprovar, en algunes respostes es proposa un autèntic programa d'actuació cívica que va més enllà de la pròpia ciutadania i es dirigeix també als polítics. Finalment, i dins d'aquesta categoria, hi ha un tercer sector molt petit (3

persones) que inclouen un altre tipus de resposta. Per exemple: *"Educant adequadament als nens petits"* (centre 4).

El quart grup (10 persones) – **altres respostes** – inclouen idees i propostes heterogènies que difícilment podien incloure's en els tres grups anteriors o que, en alguns casos, tenen poca relació amb la pregunta:

Centre 3	<i>"Que el noi marxés de casa seva i se n'oblidés de tot"</i> <i>"Cridant, amb un parell de cops de puny"</i>
Centre 4	<i>"Sí s'haurien d'evitar aquestes coses perquè per fer tonteries ningú ha d'acabar matant a ningú"</i>
Centre 5	<i>"No s'ha de matar a ningú"</i>
Centre 7	<i>"Això és el que hi ha"</i>

Finalment, l'últim grup inclou als qui de manera explícita afirmen que no saben com es podrien evitar situacions com la presentada en aquest cas. La majoria es limita a escriure "no ho sé", d'altres, en canvi, diuen coses com:

Centre 3	<i>"No ho sé, no estic per coses com aquestes, no hi ha massa arguments"</i>
Centre 4	<i>"No sé com es podrien evitar, però sí que hauria de fer-se alguna cosa per evitar-les"</i>
Centre 8	<i>"Doncs no ho sé, però no és fàcil trobar una solució"</i>

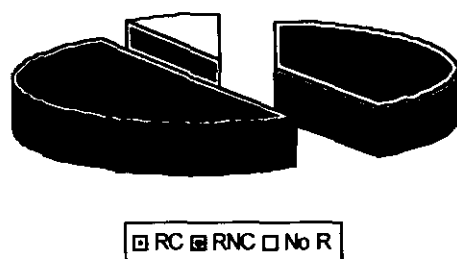
h) Què volen dir les expressions següents: "violència gratuïta" i "prendre's la justícia pel seu compte"?

Amb aquesta pregunta i la següent – ambdues molt interrelacionades – culmina l'estudi de cas. Mentre que en aquesta es pretén esbrinar si coneixen el significat de les expressions "violència gratuïta" i "prendre's la justícia pel seu compte" i a quin nivell les coneixen, en la darrera es pretén conèixer la seva opinió sobre les possibilitats de funcionament d'una societat on s'apliquessin aquestes màximes. Ambdues preguntes pretenen indagar el coneixement i l'opinió dels adolescents sobre expressions que

reflecteixen no només un llenguatge sinó també unes determinades actituds personals i socials massa habituals en molts conflictes.

Com va passar amb la interpretació de l'expressió "ull per ull, dent per dent", també en aquesta ocasió dona la sensació que els adolescents han sentit aquestes expressions encara que hi ha un important sector que té dificultats per interpretar-les correctament. Hem analitzat ambdues expressions per separat. Responen a la pregunta un total de 109 adolescents. Tanmateix, com també ha passat en d'altres ocasions, no tots interpreten les dues expressions. Interpreten "violència gratuïta" un total de 91 adolescents mentre que 103 interpreten "prendre's la justícia pel seu compte". En ambdues respostes hi ha un petit sector que manifesta explícitament desconèixer el seu significat (el 8,7% - a la primera expressió i el 2,9% - a la segona).

Al marge dels qui manifesten desconèixer el significat d'ambdues expressions, la resta de respostes poden dividir-se en dos grups: a) el dels que interpreten el significat d'ambdues frases de manera correcta o força correcta i b) el dels que no l'interpreten de manera correcta o en la seva interpretació hi ha concepcions errònies que desvirtuen el seu significat.



Les respostes correctes o força correctes (RC) a la interpretació de "violència gratuïta" són 37 (40,6%) mentre que les que no la interpreten de manera correcta o desvirtuen el seu significat (RNC) són 46 (50,5%). La resta no

contesten (No R). Hem considerat com a respostes correctes (RC) totes aquelles que inclouen expressions com "violència sense motiu", "sense causa", "sense raó", "la violència per la violència", "violències sense justificació", etc. Aquest són alguns exemples:

Centre 2	"Matar o pegar sense cap motiu" "Violència sense cap ni peus"
Centre 5	"Barallar-se sense cap mena de motiu"
Centre 8	"Pegar per pegar perquè no tens res millor a fer"

En aquest primer grup hi ha representació de tots els centre amb l'excepció del centre 6 que les 10 respostes són incorrectes o tenen un altre significat. És difícil buscar un o varis fils conductors que permetin agrupar les respostes d'aquest segon grup de respostes no correctes (RNC). Potser, la característica més comuna entre algunes d'elles consisteix en què interpreten la paraula "gratuïta" com a equivalent a "gratis", és a dir que no s'ha de pagar – ni cobrar – ni per exercir-la ni per veure-la exercir a d'altres, o "sense valor", és a dir que no val res. Per exemple:

Centre 4	"Pegar sense rebre diners a canvi" "Per fer violència no s'ha de pagar" "Que la violència avui no val res"
Centre 6	"Baralles sense diners a canvi" "Doncs que es pot veure la violència sense pagar res"
Centre 7	"La violència que no té preu"

La resta de
força més
com pot
els exemples



respostes són
heterogènies
observar-se en
següents:

RC RNC NC

Centre 1	"Pegar, matar,... sense després ser castigat" "Que un pega i l'altre mira"
Centre 3	"Vol dir que hi ha violència a tots els llocs" "Que pots agredir sense ser agredit"
Centre 6	"La violència dels carrers, de cada dia"
Centre 7	"Que tothom reparteix violència i la principal és la policia. Aquesta sí que és violència gratuïta"
Centre 8	"Que ets agressiu i t'agrada ficar-te amb la gent"

Una situació semblant es dona a les respostes a la interpretació de l'expressió "prendre's la justícia pel seu compte": 39 (37,8%) poden considerar-se correctes o força correctes (RC) mentre que 61 (59,2%) o contenen errors, o desvirtuen el seu significat o, simplement, no tenen cap relació amb aquesta expressió (RNC). Trobem respostes en un i un altre sentit a tots els centres.

Hem considerat com a correctes o força correctes (RC) aquelles respostes on apareixen expressions com "fer la teva pròpia justícia", "aplicar la justícia com a un li

semblí", "fer la justícia a la seva manera", "fer i aplicar les pròpies normes", etc. En alguns casos aquestes expressions van acompanyades de frases comles següents:

Centre 1	<i>"Que et dóna igual la justícia, tu fas la teva pròpia justícia"</i>
Centre 2	<i>"Cadascú aplica la justícia segons el seu criteri"</i>
Centre 3	<i>"Prendre't la venjança per les teves pròpies mans"</i>
Centre 4	<i>"Prendre't la justícia per tu mateix sense fer cas a la justícia"</i>
Centre 7	<i>"Solucionar un problema amb les teves pròpies lleis, sense consultar a ningú"</i>
Centre 8	<i>"Passar de la justícia i fer allò que a tu et sembli"</i>

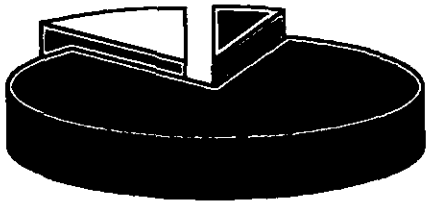
La característica principal del segon grup (RNC) és la diversitat i l'heterogeneïtat com pot comprovar-se a continuació amb els exemples que hem seleccionat:

Centre 1	<i>"Com que la justícia no fa res, fer allò que tu creus correcte o es mereix"</i> <i>"Agredir a algú"</i>
Centre 2	<i>"Fes les coses a la teva manera sense pensar que poden perjudicar als altres"</i> <i>"Justícia sense sentir"</i>
Centre 3	<i>"Fer mal a qui t'ha fet mal"</i> <i>"Que en comptes de ficar- lo a la presó li donen una pallissa"</i>
Centre 4	<i>"Fer la justícia sense cap dret per aplicar- la"</i> <i>"Sense l'ajuda de ningú mig legal i anar a tenir tractes amb l'agressor"</i>
Centre 5	<i>"Si et peguen, tu també els pegues. Si et roben, tu també els robes"</i>
Centre 6	<i>"No anar pels jutjats"</i> <i>"Solucionar malament un conflicte"</i>
Centre 7	<i>"Castigar a la persona que t'ha mort un familiar/amic. Tu mateix matant-la a ella o a algun familiar molt estimat per ella"</i> <i>"No esperar a què el jutge decideixi"</i>
Centre 8	<i>"Fer allò que et doni la gana, passant de tot"</i>

Potser, algunes respostes podrien agrupar-se a partir d'una expressió d'aquesta última frase: "fer allò que et doni la gana". A més d'aquesta, d'altres respostes d'adolescents de diferents centres (2, 4, 5, 7 i 8) interpreten que "prendre's la justícia pel seu compte" significa "fer allò que un vol". La resta de respostes enriqueixen la diversitat dels exemples anteriors.

i) Creus que una societat democràtica podria funcionar bé si es regís per aquests dos principis?, per què?

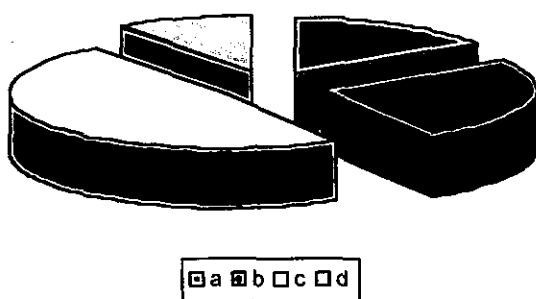
Amb aquesta pregunta – interrelacionada amb l'anterior – es tanca aquest estudi de cas. És la pregunta que ha obtingut menor número de respostes (106, un 63.8%). Amb ella es pretenia, com ja s'ha dit, conèixer l'opinió dels adolescents sobre si una societat democràtica podria funcionar si s'apliquessin els dos principis de la pregunta anterior. S'han dividit les respostes en tres grups: els partidaris del SI, els partidaris del NO i altres respostes (OR) dins de les quals s'inclou el grup dels qui manifesten explícitament que no ho saben. Els resultats són els següents:



SI NO OR

Un número molt petit d'adolescents (el 5.6%) creuen que una societat podria funcionar bé amb l'aplicació de la "violència gratuïta" i de la "justícia per compte propi". Al llegir els arguments d'aquests adolescents, dona la sensació per les seves respostes que no han entès la pregunta:

Centre 1	<i>"No existiria la violència"</i>
Centre 2	<i>"Si, perquè ho dic jo i n' hi ha prou"</i>
Centre 3	<i>"Si, perquè deu ser una sola societat"</i>
Centre 7	<i>"Penso que no hauria tants assassinats"</i>



Una gran majoria d'adolescents (82,1%) creu que la societat NO funcionaria amb l'aplicació d'aquests principis. Hem agrupat les respostes dels partidaris del No en quatre categories: a) la dels qui no argumenten la seva resposta (16,1%); b) la dels qui creuen que la societat funcionaria malament (25,2%); c) la dels qui creuen que seria el caos (48,2%) y d) la dels qui apostan per altres respostes (10,3%).

El primer grup (a) es limita a indicar la seva opinió amb la paraula No sense afegir cap argument o justificació que ens permeti comprendre el sentit de la seva negativa. Les respostes del segon grup (b) posen l'èmfasis en el "mal funcionament" de la societat en el cas que s'apliqués aquests principis. Alguns entenen per "mal funcionament" que:

Centre 1	<i>"No hauria justícia"</i>
Centre 2	<i>"Cadascú faria el que volgués, seria un món sense seguretat"</i> <i>"Van en contra del dret de les persones"</i>
Centre 3	<i>"Seria molt injusta"</i>
Centre 4	<i>"Tot el món solucionaria problemes per insignificants que fossin a la seva manera i molestant a la resta"</i>
Centre 6	<i>"Va en contra dels drets humans"</i>
Centre 7	<i>"Tot el món faria les seves lleis i acabaria sent un desastre"</i>

La idea del desastre, com la del caos, és de les més utilitzades per aquells que creuen que no és que funcionés malament una societat en la que s'apliqués la "violència gratuïta" o en la que la gent "es prengués la justícia pel seu compte", sinó simplement no funcionaria (grup c). Algunes respostes parlen estrictament de caos – "seria un caos" – (centre 1, 2, 6 i 7). Altres de desastre (centres 7 i 8), de salvatjada (centre 8), etc Algunes respostes imaginem un quadre realment tràgic de la societat:

Centre 1	<i>"Estariem o tots bojos o tots morts"</i> <i>"Moriria molta gent"</i>
Centre 2	<i>"Seria un calvari,... gairebé, ja vivim així"</i> <i>"Els morts caurien d'una manera excessiva i innecessària"</i>
Centre 3	<i>"No hauria ningú. La vida no pot ser així"</i>
Centre 4	<i>"Hi hauria molta violència i molts morts"</i> <i>"No podria funcionar bé. Tot el món aniria matant-se pel carrer i no s'aplicaria cap justícia bona"</i>
Centre 5	<i>"Tot el món estaria acollonit i crec que no podríem viure"</i>
Centre 6	<i>"No quedaria ningú viu"</i>
Centre 7	<i>"Seria un món catastròfic. Som animals i agressius"</i>
Centre 8	<i>"Tot seria un camp de batalla"</i>

El dramatisme d'aquestes frases posen en evidència l'existència d'un alt nivell de conscienciació en aquests adolescents sobre les conseqüències que podria tenir tant l'ús indiscriminat de la violència com la substitució dels principis de l'estat de dret per les lleis de la selva.

L'últim grup (d) està format per les respostes dels qui opten per altres alternatives i dels qui afirmen que "no ho saben". Alguns simplement es limiten a escriure "no ho sé" (centres 3 i 4). La minoria afegeix algun element més:

Centre 4	<i>"No ho sé, depen de la gent"</i> <i>"No ho sé perquè en un democràcia es fa el que la majoria vol. S'ha de comptar amb l'opinió de tots"</i>
----------	--

Consideracions finals

1. La immensa majoria d'adolescents rebutja la violència i, més en concret, l'assassinat, com una manera de resoldre problemes entre les persones. Opina que no hi ha res que justifiqui la mort d'una persona per una altra.
2. En canvi, molts adolescents creuen que és normal l'autoprotecció o l'autodefensa i són partidaris de portar navalles a sobre com a mesura de seguretat personal. Alguns arguments dels partidaris de l'autodefensa cauen en estereotips clàssics sobre els riscos i els perills del carrer. Per la seva banda, els contraris a la possessió de navalles utilitzen arguments pacifistes i es mostren clarament partidaris de solucionar els conflictes a través del diàleg i de buscar la protecció, si fa al cas, de la justícia.
3. La comprensió, i fins i tot la identificació, de la majoria d'adolescents amb l'actitud i la reacció dels amics de la víctima prenent-se la justícia pel seu compte i intentant

venjar la mort de l'amic, és preocupant. Aquesta actitud qüestiona el refús a la violència manifestat en la primera pregunta d'aquest estudi de cas.

4. La reacció dels adolescents quan se'ls demana què farien davant d'una situació semblant és força variada. Sembla que a una majoria relativa no creu que una situació com la del cas els pugui arribar a passar mai a ells. En canvi un altre sector, una quarta part, aposta clarament per fer el mateix que van fer els amics de la víctima del cas, prendre's la justícia pel seu compte. Els partidaris de recórrer a la via legal estan en franca minoria.

5. Tots els adolescents tenen alguna idea del significat de l'expressió "ull per ull, dent per dent", encara que, com en altres cassos, els costa definir-la amb precisió i claretat. La immensa majoria dels que han contestat la pregunta no són partidaris de la seva aplicació a l'hora de fer justícia tot i que, *anteriorment molts d'ells s'han mostrat comprensius amb la reacció dels amics*. Hi ha, però, una minoria d'adolescents que és *partidària de l'aplicació d'aquesta màxima per fer justícia*.

6. També són majoria els adolescents que manifesten el seu desacord amb la idea de venjança i de l'aplicació d'una suposada "lleï del carrer" all marge de la llei. Segueix havent-hi, però, una minoria que està d'acord amb la necessitat de prendre's la justícia pel seu compte.

7. Els adolescents tenen idees i propostes sobre la manera d'evitar drames com el del cas. La majoria creu que es podrien evitar amb mesures legals i amb més conscienciació i participació ciutadana. Hi ha, però, un grup important que o no sap què s'ha de fer o que creu que aquestes situacions són inevitables.

8. La major part dels adolescents ha sentit alguna vegada les expressions "violència gratuïta" i "prendre's la justícia pel seu compte" però no sempre les defineix –com ha passat amb molts altres conceptes o expressions- correctament. En canvi, si saben interpretar-les de manera adient. La immensa majoria dels adolescents que han contestat aquestes qüestions creuen que una societat democràtica no podria funcionar si regnes la violència gratuïta i la gent es prengué la justícia pel seu compte. Per a molts seria el caos.

Com s'ha pogut comprovar la complexitat del cas presentat, juntament amb una alta densitat de preguntes i probablement el temps i el cansament acumulat en la resposta a les preuntes del qüestionari, ha provocat algunes respostes contradictòries en molts

adolescents. En algun moment s'han manifestat radicalment contraris a la violència, en altres s'han manifestat partidaris de l'autodefensa i de l'ús de navalles o han entès i justificat la reacció dels amics, però també s'han declarat contraris a prendre's la justícia pel seu compte i a la utilització de la violència gratuïta. No es pot descartar que els sentiments hagin tingut un pes important en moltes respostes en un sentit i en un altre. Els adolescents són solidaris i moltes vegades actuen emotivament i a cop calent. En canvi, quan reflexionen són capaços de veure el dret i el revès de les coses i actuar de manera més ponderada. Es pot dir que majoritàriament són pacifistes i creuen que els conflictes interpersonals s'han de resoldre de manera pacífica. Hi ha però un petit sector que no sembla que cregui amb aquesta solució i que aposta per solucions més heterodoxes i, fins i tot, violentes.

IV. Per acabar. Què més opines? Què més saps?

El darrer bloc d'aquest qüestionari té dos objectius. Per una banda, hi ha preguntes destinades a esbrinar la procedència de les opinions i dels coneixements dels adolescents i a saber la seva opinió sobre si l'escola o l'institut han d'ensenyar coneixements relacionats amb el dret, la justícia i la llei. Per una altra, hi ha preguntes pensades per completar els coneixements que tenen els adolescents de la justícia i dels seus protagonistes. El bloc està format per sis preguntes obertes que exigeixen respostes de diferent naturalesa.

Pregunta 15

QUI CREUS QUE INFORMA SOBRE LA JUSTÍCIA I EL DRET? DE LES ANTERIORS INSTITUCIONS I MITJANS D'INFORMACIÓ, QUI T'HA INFORMAT MÉS I MILLOR? PER QUÈ?

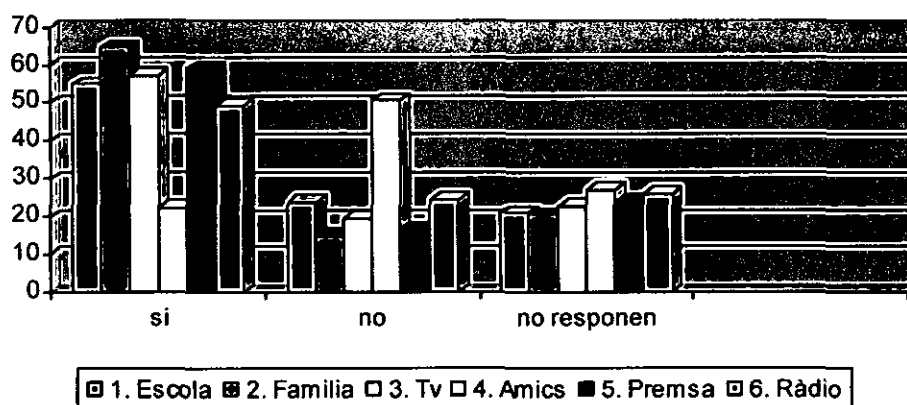
Els alumnes reben informacions de fets, persones o institucions per diferents mitjans i, per tant, també en reben sobre el dret i la justícia. Per això és interessant conèixer quin dels àmbits els proporciona més informació sobre aquests aspectes. Es tracta d'esbrinar:

- Quines són les persones, instàncies o institucions que els proporcionen informació referida al dret i la justícia.? Hi ha diferència entre centres a l'hora de triar els àmbits anteriors?
- Hi ha alguna d'aquestes persones, instàncies o institucions que informin més que les altres? Saben explicar per què els ofereix més informació un àmbit que la resta?

Qui creus que informa sobre la justícia i el dret?

En la primera part de la qüestió es demana als nois i noies que indiquin si reben informació referent al dret i la justícia a partir d'un conjunt de sis grups o mitjans d'informació que prèviament se'ls donen.

	SI		NO		NO RESPON		TOTAL (166 alum.)	
		%		%		%		%
Escola	91	54,8	40	24	35	21	166	99,8
Família	107	64,4	25	15	34	20,4	166	99,8
TV	95	57,2	33	19,8	38	22,8	166	99,8
Amics	37	22,2	84	50,6	45	27,1	166	99,9
Prensa	98	59	28	16,8	40	24	166	99,8
Radio	82	49,3	41	24,6	43	25,9	166	99,8



▪ Família

De les respostes obtingudes és interessant destacar com la família (64,4%) és per aquests adolescents la principal institució que els proporciona informació sobre el dret i la justícia. Cal pensar que per als adolescents d'aquesta edat la família és, en general, el principal nucli on configuren les seves opinions i sabers sobre tot allò que passa a la societat i, per tant, reben informació sobre els aspectes esmentats.

▪ Mitjans de comunicació

Els mitjans de comunicació constitueixen l'altra font d'informació que esmenten els nois i noies. És interessant destacar que a nivell global és la premsa escrita (59%) el principal mitjà que utilitzen, per davant de la TV (57,2%) i la ràdio (49,3%) que queda a força distància dels anteriors.

A partir d'aquestes respostes es podria suposar que en conjunt es tracta de nois i noies bons lectors de premsa i que consideren aquest mitjà fiable a l'hora d'obtenir informació. Amb tot és dubtós que segueixin amb interès la informació judicial

d'aquests mitjans, entre altres coses perquè és bastant efímera la que ofereixen, per la qual cosa es podria pensar que més aviat han respost d'una manera "políticament correcta" o formal, en el sentit que deuen suposar que la premsa escrita ha d'oferir una informació més seriosa o veraç que els altres mitjans, però no tant perquè ho comprovïn ells llegint els diaris.

▪ Escola

Atribueixen a l'escola (54,8%) un paper més secundari a l'hora de saber coses sobre el dret i la justícia per sota de la família i de la premsa i la TV, superant només a la ràdio. És possible que aquesta manca de prioritat de l'escola pugui respondre a la falta de tractament que hi ha respecte aquests temes. Els fets relacionats amb el dret i la justícia passen fora de les aules, per tant no és tema de treball fonamental ni una font d'informació per abastar tota la complexitat de la problemàtica que tenen tots aquests aspectes.

▪ Amics

Sorprèn el paper efímer o marginal que tenen els amics (22,2 %) a l'hora de saber coses sobre el dret i la justícia. Aquesta opinió és més molt clara si s'observa la columna de respostes negatives. El 50,6% dels nois i noies creu que no obtenen informació per mitjà dels amics, als que cal afegir el 27,1% que no responen la pregunta. A l'hora de pensar en les causes d'aquesta situació, probablement ens hem de remetre a què aquest és un tema amb poc atractiu i sovint mancat d'interès per als adolescents i per tant no forma part de les seves converses habituals. Són altres temes considerats més propers a ells els que els permeten el diàleg entre iguals a partir dels quals van configurant opinions sobre els fets. Quan necessiten saber coses sobre el dret i la justícia són la família o la premsa els llocs idonis per satisfer les seves necessitats informatives.

a) Hi ha diferència entre centres a l'hora de triar els àmbits anteriors?

Per identificar si hi ha diferència entre un i altre centre s'ha seleccionat l'ordre d'elecció de les respostes afirmatives anteriors:

	Centre 1	Centre 2	Centre 3	Centre 4	Centre 5	Centre 6	Centre 7	Centre 8
Escola	1*	4	2*	2	2*	4	4	3
Família	1*	2	3	1	2*	2	1	2
TV	2	3*	2*	5	2*	1	3	1*
Amics	4	5	4	6	4	5	6	4
Prensa	3	1	1	3	1	3*	2	1*
Radio	2	3*	3	4	3	3*	5	3

(* = eleccions compartides)

- **Família (64,4%)**

Solament el centre 4 selecciona la família com a font primera d'obtenció d'informació respecte el dret i la justícia. Un altre cas, el centre 1, situa en primer lloc també la família tot i que el comparteix amb l'escola.

- **L'escola (54,8)**

Excepte en el cas del centre 1 ja esmentat, l'escola no constitueix en cap dels centres la font principal d'informació. L'elecció es troba en la banda mitjana de les respostes, però per sota de la família i dels mitjans de comunicació. Sembla, doncs, que els nois i les noies no consideren que l'aula sigui el lloc preferent on aconseguir informació sobre el dret i la justícia.

- **Els mitjans de comunicació (premsa 59%, TV 57,2% i ràdio 49,3%)**

Globalment són aquests mitjans els que després de la família proporcionen informació als nois i noies.

Convé destacar que la premsa és elegida per 4 centres (centre 2, centre 3, centre 5 i centre 8) en primer lloc i és el mitjà que rep més unanimitat en l'elecció malgrat ser superat quantitativament per la família.

Sorprèn el paper secundari atribuït a la TV, que només és elegit en primer lloc en un centre (centre 6) i en una altre (centre 8) compartint el lloc amb la premsa.

Aquesta situació ens podria fer qüestionar el paper de la TV com a mitjà informatiu. Però potser la hipòtesi que pot ser més rellevant és la de considerar que el dret i la justícia són aspectes seriosos que es troben lluny de les preocupacions dels estudiants de secundària i que davant la pregunta de qui t'informa millor, l'opció que ells elegeixen és la que de veritat els podria informar més bé, per tant la premsa escrita que, degut a les seves característiques, té solidesa informativa i més profunditat i els podria informar si necessitessin aclarir les seves idees.

▪ Amics (22,2%)

En totes les escoles els amics ocupen el darrer lloc de les opcions triades. Això ens fa pensar que el dret i la justícia no forma part de les converses que habitualment mantenen els nois i noies amb els seus companys.

D'altra banda, tots deuen tenir una manca d'informació sobre el dret i la justícia, cosa que no els permet conèixer més coses a partir del seu grup d'amics.

De les anteriors institucions i mitjans d'informació, qui t'ha informat més i millor? Per què?

En aquesta part de la qüestió es tractava que diguessin quin dels àmbits anteriors creien que els proporcionava més informació i que indiquessin els motius de l'elecció que feien.

	centres																Total	
	1		2		3		4		5		6		7		8			
		%		%		%		%		%		%		%		%		
Família	4		5		2		3		1		3		9		6		33	
TV	2		3		4		7		3		5		0		0		26	
Escola	4		0		1		3		0		1		0		1		10	
Família /Escola	0		4		1		5		0		0		0		0		10	
Premsa/TV	1		3		0		0		1		0		2		0		7	
Premsa	0		1		1		0		1		1		0		1		5	

Família/TV	0		2		0		0		1		1		0		0		4	
Radio	1		0		0		0		0		0		0		2		3	
Fam/Esc/TV	0		1		0		0		0		1		1		0		3	
Fa/Esc/Prensa	0		2		0		0		0		0		0		0		2	
Família/Amics	0		0		0		0		0		1		0		0		2	
TV/Radio	0		1		0		0		0		0		0		0		1	
Escola/TV	0		1		1		0		0		0		0		0		1	
Escola/amics	0		0		0		1		0		0		0		0		1	
Prensa/Radio	0		0		0		0		0		0		1		0		1	
Família/Prensa	0		0		0		0		0		0		1		0		1	
TV/Radio/Prem					1													
Amics	0		0		0		0		0		0		0		1		1	
Totes	1		0		0		2		1		0		1		0		5	
Cap	0		0		0		1		0		0		1		0		2	
NR	5		8		5		1		10		1		5		14		49	
Total	18	10.8	30	18	16	9.6	24	14.4	18	10.8	14	8.4	21	12.6	25	15	166	

Es pot observar en el quadre anterior la diversitat de combinacions que els nois i noies trien a l'hora d'elegir el mitjà que més els informa. No es limiten, doncs, a les sis opcions proposades sinó que elegeixen conjunts d'àmbits diferents. Alguns fins i tot indiquen que la informació la reben de tots ells:

Centre 1	<i>"tots perquè aprens de tots els mitjans";</i>
Centre 4	<i>"tots m'han informat més o menys bé".</i> <i>"en general, una mica de cada grup"</i>
Centre 5	<i>"tots, una mica cadascun";</i>
Centre 7	<i>"tots per un igual"</i>

També hi ha alguna resposta que indica que no l'ha informat cap dels àmbits esmentats:

Centre 4	<i>"a mi no m'ha informat ningú millor. Els meus coneixements sobre el tema que són minsos, els he adquirit pel meu compte i sempre fent ús de la lògica i el respecte humà";</i>
Centre 7	<i>"ningú, un aprèn a veure les coses per un mateix".</i>

▪ Justificació de la informació que els proporcionen els diferents àmbits

Referent als motius que addueixen s'han agrupat per àmbits per tal de poder comentar més detalladament algunes de les diferents respostes. D'entrada cal senyalar que el nombre de respostes explicatives és bastant baix, però alguns comentaris poden il·lustrar perfectament les idees que els nois i noies tenen respecte els diferents àmbits com a font de coneixement.

▪ **Família:**

La família és qui reuneix més explicacions dels nois i noies referents a perquè informen millor.

Una part de les explicacions fan referència a la família com a nucli d'acollida, que els educa sobre què han de fer i sempre amb la intenció de tenir cura dels nois i noies i aconseguir el millor per a ells. També per a ells és la institució que els mereix més confiança.

Totes les respostes s'expressen positivament, però la darrera mostra una manera d'actuar també estesa: que quan vegin un problema se n'allunyin.

Ajuda, educació i confiança que els dóna	<i>"perquè t'ajuden a comprendre les coses i t'ensenyen unes normes que s'han de complir"</i> (Centre 1) <i>"perquè volen el millor per a mi"</i> (Centre 1) <i>"perquè sempre han estat els que s'han preocupat d'educar-me aquests principis"</i> (Centre 2) <i>"perquè es preocupen de mi i són coses essencials a saber"</i> (Centre 2) <i>"perquè és el qui vol el millor per tu"</i> (Centre 4) <i>"perquè és en qui confio més"</i> (Centre 4) <i>"perquè t'han educat des de petit i t'han ensenyat el que està bé i el que està malament"</i> (Centre 5) <i>"perquè m'han educat molt bé"</i> (Centre 6) <i>"perquè soc bon ciutadà i m'han educat ells"</i> (Centre 7) <i>"perquè saben de què va la moguda"</i> (Centre 7) <i>"una gran part del que diem o fem ens ho inculca"</i> (Centre 7) <i>"perquè és qui educa conjuntament amb l'escola"</i> (Centre 7) <i>"perquè m'ha ensenyat a valorar, respectar, pensar jo soleta i així entendre les interferències que em poguessin donar altres mitjans"</i> (Centre 7) <i>"són qui et diu quins són els teus drets i els de l'altra gent"</i> (Centre 8) <i>"perquè hi tens més confiança"</i> (Centre 8) <i>"perquè és qui t'ha d'explicar aquestes coses"</i> (Centre 8) <i>"perquè m'han dit que si hi ha algun problema passi de llarg"</i> (Centre 3)
--	--

Un altre grup de respostes dels nois i noies emfasitzen en les possibilitats de diàleg que hi ha a la família. Probablement aquesta institució els ofereix confiança i això els permet entendre més els fets relacionats amb aquests temes:

Nucli de diàleg	<i>"perquè el meu pare sempre està explicant coses d'aquestes"</i> (Centre 1) <i>"t'ho explica més atentament en converses familiars"</i> (Centre 4) <i>"perquè sempre els tens al costat i és amb qui pots dialogar"</i> (Centre 7)
-----------------	--

Dues respostes fan referència a l'exercici de professions relacionades amb el dret. El tracte que tenen amb els familiars, l'un policia i l'altre advocat, els porta a obtenir informació sobre aquests temes ja que poden parlar sobre fets reals que succeeixen i això és una font de coneixement per a ells:

Professió	<i>"perquè el meu pare és policia" (Centre 1)</i> <i>"un tiet meu era advocat i sempre m'explicava coses relacionades amb la justícia" (Centre 2)</i>
-----------	--

La família proporciona una informació clara i precisa per alguns nois i noies i això és així perquè parlen de situacions reals i fan que aquestes siguin entenedores, ells ho expliquen amb les seves pròpies paraules perquè puguin comprendre els fets:

Com ho ensenyen	<i>"amb casos reals. M'han fet veure el que està bé i el que està malament" (Centre 4)</i> <i>"perquè és qui millor ho explica i de vegades amb fets personals" (Centre 4)</i> <i>"amb fets reals" (Centre 6)</i> <i>"la família perquè el que et diuen a la TV o a la premsa no ho entenc per culpa de les paraules rares" (Centre 7)</i>
-----------------	---

▪ TV

La TV és després de la família la que agrupa un major nombre de respostes explicatives. Una bona part dels nois i noies fan esment de la quantitat d'informació que els proporciona aquest mitjà:

per la quantitat d'informació que transmet	<i>"és la que més t'informa" (Centre 2)</i> <i>"perquè hi ha més informació i diuen algunes coses referents al cas" (Centre 3)</i>
--	---

També hi ha referències a la qualitat de la informació. El tractament de les explicacions creuen que els permet entre d'altres coses adonar-se de punts de vista diferents, proporcionar-los imatges que els permeten apropar-se als fets i detalls que fan més

entenedores les explicacions. En tot cas sembla que a partir d'aquest mitjà poden tenir una visió clara i precisa respecte alguns fets relacionats amb el dret i la justícia:

per la qualitat i varietat de la informació que transmet	<i>"perquè a les notícies sempre surten coses així" (Centre 1)</i> <i>"perquè t'informa des de les dues parts del conflicte i detalladament" (Centre 1)</i> <i>"perquè es veu el que passa a la societat" (Centre 3)</i> <i>"perquè ho explica més detalladament" (Centre 4)</i> <i>"perquè ho expliquen més bé" (Centre 4)</i> <i>"perquè surten més coses de política" (Centre 5)</i> <i>"perquè és molt important" (Centre 6)</i> <i>"perquè pots veure les coses i s'expliquen de manera més detallada" (Centre 6)</i> <i>"perquè treuen informació de molts llocs" (Centre 4)</i> <i>"perquè es veu tot tipus de casos" (Centre 4)</i>
--	--

Per a alguns dels nois i noies la TV és pràcticament l'únic mitjà que els proporciona informació degut a què no consulten cap altre mitjà o bé perquè és un tema poc habitual en les seves converses tant amb els pares com a l'escola o amb els amics:

perquè no pot obtenir informació enlloc més	<i>"suposo que la TV perquè els meus pares no parlen gaire d'això" (Centre 2)</i> <i>"perquè no llegeixo cap diari ni escolto la ràdio" (Centre 3)</i> <i>"perquè és la que miro més" (Centre 4)</i> <i>"perquè és l'únic que veig" (Centre 5)</i>
---	---

Una resposta fa referència a què la TV informa sobre els dret i la justícia perquè dona veu a persones o casos que són espectaculars i, per tant, és un reclam mediàtic que proporcionarà alts índex d'audiències:

per l'espectacularitat de la informació	<i>"perquè sempre apareixen aquells que fan sarau" (Centre 2)</i>
---	---

▪ **Escola**

L'escola és font de coneixement sobre el dret, la llei i la justícia. Un primer grup de respostes fan referència a la quantitat d'informació que els proporciona. Aquesta idea apareix bàsicament a dos centres (centre 1 i centre 3). En aquests casos, probablement l'escola pot proporcionar-los elements de reflexió sobre el dret i la justícia que no troben en d'altres persones o grups:

per la quantitat d'informació que disposa	<i>"perquè els pares saben però els professors ho amplien perquè tenen més coneixements" (Centre 1)</i> <i>"perquè hem estudiat tot el sistema de govern i ens poden informar millor" (Centre 1)</i> <i>"perquè t'ho expliquen des d'un punt de vista extens" (Centre 1)</i> <i>"perquè sempre ens porten fulls d'informació sobre la justícia i els drets" (Centre 3)</i>
---	---

També hi ha algunes respostes explicatives que atribueixen a l'escola el donar informació sobre els fets perquè és la finalitat pròpia d'aquesta institució o perquè és l'única font de coneixement per alguns nois i noies ja que no consulten cap altre mitjà d'informació:

perquè és la seva finalitat	<i>"perquè la seva obligació és ensenyar-nos" (Centre 3)</i> <i>"perquè no ho llegeixo a cap lloc ni miro les notícies" (Centre 4)</i>
-----------------------------	---

El darrer aspecte que també cal senyalar és l'explicació que fa referència a la claredat de la informació que els proporciona l'escola cosa que els permet aclarir les pròpies idees.

per la claredat	<i>"perquè parla sense entrebancs" (Centre 6)</i>
-----------------	---

▪ Premsa

El darrer àmbit dels proposats en el qüestionari al que els nois i noies han fet referència és la premsa. Són poques les respostes que argumenten la importància d'aquest mitjà i probablement no es basen tant en experiències com a lectors sinó per la serietat que els ofereix la informació dels mitjans escrits.

D'una banda, alguns fan esment del gran nombre de notícies que reuneix la premsa:

per la quantitat d'informació que transmet	<i>"perquè surt molta informació" (Centre 8)</i>
--	--

També hi ha respostes referents a la qualitat de la informació. En aquest sentit hi ha la idea que la informació escrita és més completa i profunda i també que la premsa és independent, per la qual cosa es pot deduir que els sembla més correcta la informació que en poden obtenir:

per la qualitat d'informació que transmet	"perquè informa sense dependre de ningú" (Centre 2) "perquè tracta més profundament aquests temes" (Centre 5)
---	--

No hi ha referències explicatives de dos àmbits que es proposaven en la llista inicial. D'una banda cal esmentar la radio. Probablement els nois i noies d'aquestes edats són poc oïdors de programes informatius de ràdio, per tant difícilment poden aprofundir en l'explicació d'un mitjà que saben que existeix, però no és una opció per a ells.

D'altra banda, tampoc fan cap referència als amics. Ja en l'apartat anterior es va destacar com era l'opció menys seleccionada i aquesta situació s'ha mantingut. Probablement les converses amb els amics giren a l'entorn de temes més vitals per a ells.

▪ Opcions diverses

Com ja s'ha senyalat en la taula quantitativa anterior, alguns dels nois i noies responen aquesta qüestió a partir de múltiples combinatòries. La majoria d'aquestes combinacions no estan explicades en detall. Els que fan respostes explicatives reforcen en alguns casos altres comentaris apareguts en els àmbits anteriors. Alguns exemples poden ser:

TV i premsa	"és on surten més exemples i te n'adones més de les coses" (Centre 7) "perquè t'ensenyen les dues cares oposades d'aquestes institucions" (Centre 7)
TV/Ràdio	"són els mitjans que més informació em donen. Però depèn del canal són també els més demagògics" (Centre 2)
Família/Escola	"són dels que més em fio" (Centre 2)

	<i>"n'han parlat més" (Centre 2)</i> <i>"perquè són els que t'expliquen quin és el bon camí i es preocupen per tu" (Centre 4)</i>
Família/Escola/TV	<i>"perquè és amb qui passo més temps" (Centre 6)</i>
Família/Escola/Prensa	<i>"perquè són els mitjans més creïbles" (Centre 2)</i>
Família/Amics	<i>"perquè és amb qui tinc més tracte" (Centre 4)</i>
Escola/Amics	<i>"l'escola i els amics sense adonar-te'n. Amb els amics de vegades fem lliçons de justícia perquè en parlem" (Centre 4)</i>

Consideracions finals

1. Hi ha diferents àmbits -persones o institucions- que informen als nois i noies sobre el dret, la llei i la justícia.
2. La família és la institució que més informació els proporciona i per tant és una font de configuració d'una opinió pròpia, és una font important a l'hora d'entendre les representacions dels adolescents sobre el dret, la justícia i la llei. El conjunt dels mitjans de comunicació (premsa, TV i ràdio) són l'opció triada en segon lloc i l'escola és la que seleccionen després d'aquests àmbits esmentats. Els amics és l'opció que queda relegada en darrer lloc ja que probablement no és en el grup d'amics on es comparteixin coneixements d'aquesta naturalesa.
3. No hi ha diferències significatives quant als centres respecte als àmbits. La família i la premsa són els triats en les primeres opcions i els amics queden en darrer lloc en tots els centres escolars.
4. La selecció de qui els informa més ofereix un nombre important de combinacions respecte els sis àmbits que inicialment se'ls donaven.
5. Les explicacions referides a per què determinats àmbits els ofereixen més informació sobre el dret i la justícia aporten un ventall ample de les visions que els nois i les noies tenen sobre persones o institucions que els permeten ampliar coneixements.

Pregunta 16

**CREUS QUE A L'ESCOLA I A L'INSTITUT T'HAURIEN D'ENSENYAR
CONEIXEMENTS RELACIONATS AMB EL DRET, LA JUSTÍCIA I LA LLEI? PER
QUÈ? QUÈ CREUS QUE T'HAURIEN D'ENSENYAR?**

Els coneixements sobre el dret, la llei i la justícia pràcticament no formen part de manera explícita del currículum per a l'educació obligatòria a Catalunya. Tampoc es troben en els materials curriculars més utilitzats en els centres educatius ni d'entrada constitueixen una preocupació per al professorat.

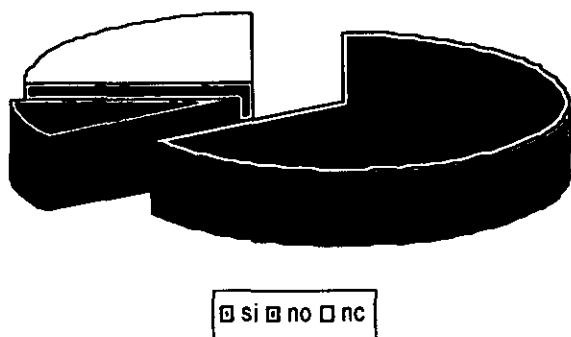
En alguns centres es treballen alguns d'aquests aspectes a partir de coneixements ja clàssics (divisió de poders, sobirania, sufragi,...) o per la decisió d'alguns professors que són sensibles a determinats temes (per exemple, el coneixement dels drets humans). Exceptuant el que acabem d'esmentar, no hi ha una proposta concreta per al tractament a l'aula del dret, la llei i la justícia. Per això s'ha considerat interessant conèixer l'opinió dels nois i noies respecte si aquests coneixements haurien de ser ensenyats i apresos a l'escola. Es tracta de respondre a les preguntes:

- Consideren els adolescents que haurien d'aprendre a l'escola coneixements relacionats amb el dret i la justícia? Quines raons tenen per defensar la seva opinió?
- Quins coneixements sobre el dret i la justícia creuen que haurien d'ensenyar-los a l'escola referents al dret, la llei i la justícia?

a) Creus que a l'escola i a l'institut t'haurien d'ensenyar coneixements relacionats amb el dret, la justícia i la llei?

Inicialment la qüestió que es plantejava als nois i noies era la seva posició respecte si els haurien d'ensenyar coneixements referents al dret, la justícia i la llei:

	SI			NO			NR			NV		
			%			%			%			%
Centre 1	18	13	72.2	1	5.5	4	22.2	0	-	0	-	-
Centre 2	30	20	66.6	3	10	7	23.3	0	-	0	-	-
Centre 3	16	11	68.75	2	12.5	3	18.75	0	-	0	-	-
Centre 4	24	22	91.6	2	8.3	0	-	0	-	0	-	-
Centre 5	18	7	38.8	0	-	11	61.1	0	-	0	-	-
Centre 6	6	12	85.7	1	7.1	1	7.1	0	-	0	-	-
Centre 7	21	13	61.9	4	19	4	19	0	-	0	-	-
Centre 8	25	11	44	3	12	11	44	0	-	0	-	-
Total	166	109	65.6	16	9.6	41	24.6	0	-	0	-	-



De la taula de resultats anteriors se'n pot deduir que hi ha una necessitat expressada en un 65,6% dels nois i noies de què els ensenyin coneixements relacionats amb el dret, la justícia i la llei. Solament un

9.6% no veuen necessari treballar aquests aspectes a l'escola i un 24.6 no es defineix per cap de les opcions.

És interessant l'alt nombre de respostes afirmatives recollides la qual cosa fa pensar que és falsa la idea de què els nois i les noies no estan motivats per l'aprenentatge. Pel que aquí es pot veure, majoritàriament volen aprendre uns coneixements que consideren útils per la seva formació. Caldrà, doncs, afinar molt la proposta sobre què han de conèixer respecte el dret, la llei i la justícia per tal de no defraudar aquests desitjos.

• **Quines raons justifiquen la seva opció?**

Les raons atribuïdes a l'opció que cada un dels nois i noies han triat són diverses i no són explícites en tots els casos. A continuació presentem una síntesi dels motius exposats, tant de les respostes afirmatives com de les negatives.

- **Respostes afirmatives**

Les respostes afirmatives es poden classificar en les cinc categories que apareixen en el quadre següent. Al tractar-se de respostes que poden ser objecte de diferents interpretacions s'ha cregut més convenient no treballar amb dades quantitatives i constatar solament si en els centres hi apareixen, o no, aquestes categories. Els resultats finals són:

	Obligació de l'escola	Ampliar coneixements	Informació + actuació	Millorar actituds	Entendre el món
Centre 1		*	*	*	*
Centre 2	*	*	*	*	*
Centre 3	*	*	*	*	*
Centre 4	*	*	*	*	*
Centre 5		*	*	*	*
Centre 6		*	*	*	
Centre 7		*	*	*	*
Centre 8		*		*	

1. Obligació de l'escola

Alguns nois i noies creuen que aquests coneixements l'escola ha d'ensenyar-los simplement per obligació. No aporten cap altre raonament que el fet d'estar hores al centre. Per tant, sembla que creuen que aquesta formació ja ha d'anar inclosa o que si, durant l'escolaritat obligatòria no s'ensenyava, després ja no tindran cap altra oportunitat d'aprendre-la.

Centre 2	<i>"passem moltes hores a l'escola"</i>
Centre 3	<i>"perquè és la seva obligació"</i>
Centre 4	<i>"si no continues estudiant ja no saps res de res"</i>

2. Ampliar coneixements

Un important bloc de justificacions dels nois i noies que veuen clar aprendre coneixements referents al dret, la justícia i les lleis fa referència a la necessitat de tenir més informació, estar més ben preparats, la importància de saber quantes més coses millor,... Bàsicament la seva motivació és sobretot l'ampliació de coneixements:

Centre 1	<i>"saber-ho no va malament però que no ratllin" *</i> <i>"faríem més coses";</i>
Centre 4	<i>"saber com funcionen les lleis"</i>
Centre 7	<i>"perquè hi ha gent que no ho té clar";</i> <i>"perquè és bàsic";</i>
Centre 2	<i>"coneixement de la llei"</i> <i>"tenir clara la llei del teu país"</i>

* Es desconeix el significat de l'expressió utilitzada

3. Vincular la informació a una actuació

Un altre grup de respostes afirmatives veu que el coneixement sobre aquests temes proporciona informació per si alguna vegada la requereixen en situacions personals amb les que es puguin trobar: Si tenen informació se suposa que podran fer front a incidències amb les que es trobin. Vinculen, doncs aquests coneixements a l'acció:

Centre 1	<i>"saber com actuar"</i>
Centre 3	<i>"per saber què no s'ha de fer"</i>
Centre 4	<i>"per si alguna vegada et passa alguna cosa"</i> <i>"perquè a la nostra edat ja ens podem trobar situacions en què es necessiten aquests coneixements"</i>
Centre 6	<i>"poder-te defensar"</i>
Centre 7	<i>"informació per evitar incidents"</i>
Centre 2	<i>"per saber actuar"</i>
Centre 5	<i>"per saber què fer si ens despatxen"</i>

Dintre d'aquest grup cal fer esment de les respostes de diversos alumnes d'un mateix centre que volen informació per poder aplicar-la a l'hora de delinquir. Creuen que si l'escola els informa seran més hàbils a l'hora d'infringir la llei. És possible que aquestes respostes siguin un intent de cridar l'atenció per part d'aquests alumnes. Tot i això pot ser preocupant que en aquest centre, ubicat en un barri de classes mitjanes hi hagi aquestes opinions :

Centre 7	<i>"perquè així infringiria més la llei"</i> <i>"perquè no se't quedi la policia"</i>
----------	--

4. Millorar actituds pròpies

Hi ha un grup de respostes que fan referència al tractament del dret i la justícia a l'escola com un aspecte formatiu necessari per al desenvolupament de la persona. Fan èmfasi en l'aprenentatge de valors i no tant en l'acumulació d'informació. Aprendre valors per conèixer els propis drets i també els de les altres persones:

Centre 2	<i>"aprendre a respectar-nos"</i> <i>"perquè és educació"</i> <i>"perquè hem de ser persones respectuoses amb la llei"</i>
Centre 3	<i>"perquè al ser joves podem rectificar"</i> <i>"per aprendre a respectar la llei"</i>
Centre 6	<i>"guiar-nos sobre aquest tema"</i>
Centre 8	<i>"fonamental per conviure en harmonia"</i> <i>"perquè t'han d'educar"</i>
Centre 4	<i>"perquè hi ha gent que no respecta els drets"</i> <i>"perquè hi hauria gent que canviaria de pensament"</i>
Centre 7	<i>"perquè hi ha persones que es prenen la justícia per la seva mà"</i> <i>"perquè els joves no saben el que es fan"</i>

5. Entendre el món i la societat

S'han classificat dins aquest grup les respostes que consideren que aquests coneixements els servirien per entendre el món i poder "anar" per la vida. La seva motivació es fixa més en la comprensió que no pas en l'aplicació que poden tenir aquests coneixements:

Centre 1	<i>"per entendre millor coses que passen"</i> <i>"es bo saber-ho per la nostra vida"</i>
Centre 4	<i>"per saber com anar per la vida"</i>
Centre 5	<i>"important per la vida"</i>
Centre 2	<i>"es bo saber-ho per anar pel món"</i>
Centre 7	<i>"conscienciar els alumnes"</i> <i>"forma part de la societat"</i>

- Respostes negatives

Són pocs els nois i noies que han donat explicacions a les respostes negatives respecte si a l'escola han d'aprendre coneixements relacionats amb el dret, la justícia i la llei. Com en el cas de les respostes afirmatives, presentem en el quadre següent la tipologia de respostes donades:

	No és matèria escolar	Falta de motivació	S'aprèn amb la vida	Falta d'objectivitat
Centre 1				
Centre 2	*	*	*	
Centre 3			*	
Centre 4		*		
Centre 5				
Centre 6			*	
Centre 7		*		*
Centre 8	*	*		

1. No és la finalitat de l'escola

Algunes de les poques respostes negatives donades pels nois i noies indiquen que no s'han de treballar a l'escola aspectes relacionats amb el dret i la justícia perquè aquests temes no són matèria escolar:

Centre 2	<i>"no, crec que no és la seva feina"</i>
Centre 8	<i>"ja ens ensenyen prou"</i>

2. Falta de motivació

Un grup més nombrós de respostes negatives formen part de la manca de motivació personal per aquests temes. Solament es mouen pel propi interès i, per tant, consideren que no és necessari tractar aspectes relacionats amb el dret, la justícia i la llei:

Centre 2	<i>"Perquè no m'interessa la justícia ni ens ha d'interessar. A la nostra edat hem de fer les coses per principis. No pels càstigs que la JUSTICIA ens pugui posar"</i>
Centre 4	<i>"no, perquè no cal"</i>
Centre 7	<i>"no fa falta, si no ho aprens és perquè no vols"</i> <i>"no, gràcies!"</i>
Centre 8	<i>"no, perquè seria molt avorrit"</i> <i>"no, perquè no m'interessa"</i>

De les respostes anteriors caldria destacar la donada per l'alumne del centre 2. No solament rebutja conèixer coses sobre el dret i la justícia sinó que considera que la justícia és per castigar i que a la seva edat el motiu d'acció han de ser els principis i no pas els càstigs.

3. Aprendre a partir de la vida

La vida ensenya moltes coses i per a un grup de nois i noies el dret, la justícia i la llei s'aprenen a partir de vivències. Per això no veuen necessari que des de l'escola es tractin aquests aspectes:

Centre 2	<i>"no, perquè això ja són coneixements que has d'assolir més endavant si vols"</i>
Centre 3	<i>"no, això s'aprèn al carrer"</i>
Centre 6	<i>"no, perquè això es va aprenent sol"</i>

4. Falta d'objectivitat

S'inclouen en aquest apartat les respostes donades per dos alumnes d'un centre que creuen que el tractament d'aquests temes des de l'escola tindria una finalitat manipuladora de les pròpies consciències. Davant d'aquest perill creuen que és millor que l'escola no s'hi fiqui i, per tant, se suposa que ja aprendran per si sols el que els calgui saber:

Centre 7	<i>"no perquè t'enganyarien a favor de l'estat i de la policia"</i> <i>"no perquè sempre estan regits per interessos polítics"</i>
----------	---

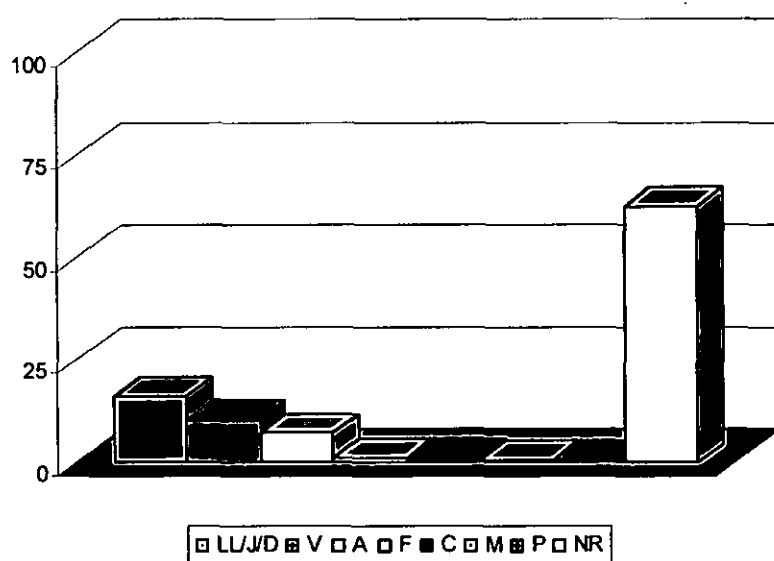
b) Què creus que t'haurien d'ensenyar?

En la segona part de la pregunta es pretenia que els nois i noies indiquessin els temes o aspectes relacionats amb el dret, la justícia i la llei que, en la seva opinió, s'haurien d'ensenyar a l'escola.

El nombre de respostes recollides és baix, però és interessant destacar-ne alguns dels aspectes considerats pels nois i noies. Les respostes s'han agrupat també per temàtiques, tot indicant algunes de les explicacions que els nois i noies aporten:

		LL/J/D		V		A		F		C		M		P		NR	
			%		%		%		%		%		%		%		%
Centre 1	18	4		2		1		0		1		0		0		10	
Centre 2	30	3		5		0		1		1		1		0		9	
Centre 3	16	2		0		3		0		0		0		0		11	
Centre 4	24	8		4		4		0		0		0		0		8	
Centre 5	18	0		0		2		0		0		0		0		16	
Centre 6	6	4		2		1		0		0		0		1		6	
Centre 7	21	5		2		1		0		0		0		0		13	
Centre 8	25	1		2		0		1		0		0		0		21	
Total	166	27	16.2	17	10.2	12	7.2	2	1.2	2	1.2	1	0.6	1	0.6	104	62.6

LL/J/D = Lleis/Justícia/Dret V = Valors A = com actuar F = propi futur C = com resoldre conflictes
M = com és el món, la gent P = política NR = no responen



Com es pot constatar el nombre de respostes recollides és baix. El 62,6% dels nois i noies consultats opten per deixar en blanc aquesta qüestió. Probablement, la llargada del qüestionari, i el cansament, en són l'explicació!

- **Respostes referents a Lleis/Justícia/Dret (16,2%)**

Una part dels nois i noies creuen que els coneixements a ensenyar són els que fan referència a la llei, els drets i la justícia. Es tractaria de demanar que se'ls facilités més informació tot i que matisen com hauria de ser aquesta:

Centre 1	"els nostres drets" "la justícia" "lleis, injustícies" "lleis que hi ha i que hem de complir"
Centre 2	"el que és legal i el que no" "qüestions bàsiques legals" "lleis relacionades amb els joves"
Centre 3	"lleis" "la justícia perquè hi ha molta injustícia amb els alumnes"
Centre 4	"justícia, dret, política, lleis" "drets importants" "lleis més importants i drets" "lleis, com es paguen els delictes" "llei" "drets com a persones, estudiants" "drets, justícia, injustícies" "lleis bàsica"
Centre 6	"com funciona el món de la justícia" "dret, justícia, llei" "justícia" "drets que tenim"
Centre 7	"què passa si un roba a un altre, si es peguen una pallissa, si hi ha consum de drogues" "justícia, drets" "com s'aplica la justícia" "dret, justícia, llei" "com es valoren les lleis" "lleis"
Centre 8	"lleis bàsiques"

- **Respostes referents a Valors**

Un grup de propostes sobre què s'hauria d'ensenyar fan referència a aspectes relacionats amb valors:

Centre 1	"drets humans" "no ser violents"
Centre 2	"saber estar, disciplina, educació" "a comportar-se" "comportar-se de manera sòlida, justa" "valors"

	<i>"a entendre els altres"</i>
Centre 4	<i>"com s'ha de comportar la persona i quins drets té"</i> <i>"respectar els altres i comportar-se en societat"</i> <i>"raonar, saber escoltar"</i> <i>"no violència"</i>
Centre 6	<i>"a respectar"</i> <i>"la moral adequada"</i>
Centre 7	<i>"respecte cap als companys, no ser racista"</i> <i>"respectar la llei"</i>
Centre 8	<i>"drets humans"</i> <i>"tolerància, respecte a un mateix i als altres"</i>

Com es pot veure es tracta de justificacions molt simples i que en alguns casos hi manquen elements per acabar d'interpretar-les. Per exemple: la frase *"la moral adequada"*, no informa sobre el significat que atorga l'alumne a aquesta expressió.

- Respostes referents a com actuar (10,2%)

Alguns nois i noies responen demanant pautes clares de com haurien d'actuar:

Centre 1	<i>"com actuar"</i>
Centre 2	<i>"el que necessiti per viure"</i>
Centre 3	<i>"com reaccionar davant les injustícies"</i> <i>"a ser bona treballadora en el futur"</i> <i>"a no prendre la llei pel nostre compte"</i>
Centre 4	<i>"què fer en situacions d'emergència"</i> <i>"temes de paperassa"</i> <i>"com guanyar amb el mínim esforç"</i> <i>"el que es pot fer i el que no i el que ens podem trobar a la vida, com ens podríem defensar"</i>
Centre 5	<i>"com t'has d'enfrontar amb algú"</i> <i>"per saber què fer si ens despatxen"</i>
Centre 6	<i>"que per solucionar un conflicte no cal arribar a les mans"</i>
Centre 7	<i>"com evitar conflictes al carrer i què fer si t'agredeixen"</i>

Els nois i noies que així s'expressen estan preocupats per l'acció. Sorpren veure com alguns fan referència a agressions físiques: *"no arribar a les mans"*, *"què fer si t'agredeixen"*, *"com ens podríem defensar"*.

- Respostes referents a propi futur (1,2%)

Són molt poques les respostes que podem agrupar en aquest apartat:

Centre 2	<i>"tot el que sigui bo pel nostre futur"</i>
Centre 8	<i>"com serà la vida a partir dels 18"</i>

Les respostes que aquí s'inclouen no donen excessives explicacions. Als nois i noies els preocupa el futur i volen saber com preparar-se per ubicar-s'hi millor.

- Respostes referents a com resoldre conflictes (1,2%)

Només dues respostes fan referència a la necessitat que l'escola els ensenyi a resoldre conflictes:

Centre 1	<i>"a resoldre problemes"</i>
Centre 2	<i>"situacions, exemples i saber com resoldre'ls"</i>

És interessant constatar com alguns nois i noies ja entenen que viure suposa entrar en conflicte amb altres, però que aquesta situació és una riquesa i que el que cal és ser hàbil en la resolució dels conflictes que viure amb els altres genera.

- Respostes referents a com és el món, la gent (0,6%)

Una resposta fa referència al món i el coneixement de la gent:

Centre 2	<i>"com és el món, la gent, perquè som egoistes, perquè no compartim, perquè fem pagar-ho tot als altres"</i>
----------	---

Aquesta resposta reflecteix la necessitat de conèixer els altres per evitar posicions individualistes (*"no compartim"*, *"som egoistes"*). Els altres són, segons aquesta opinió, els dipositaris dels nostres problemes.

- **Respostes referents a política (0,6%)**

Una resposta fa referència a la política:

Centre 6	" <i>més política</i> "
----------	-------------------------

Tot i que no hi ha explicacions que permetin matisar aquesta resposta, es pot veure com la demanda de més educació política també apareix en aquest llistat. No és possible matisar quins aspectes seria convenient ensenyar i aprendre perquè no hi ha més informació.

Consideracions finals

1. Els nois i noies es pronuncien majoritàriament respecte a que a l'escola i a l'institut haurien d'ensenyar-los coneixements relacionats amb el dret, la justícia i les lleis.
2. Són capaços de justificar la necessitat d'aprendre coneixements relacionats amb el dret, la justícia i les lleis. Les seves explicacions fan referència tant a la necessitat de saber quantes més coses més millor, però també a les ànsies que tenen aquests nois i noies de millorar la seva actuació, aprendre uns valors i saber posicionar-se en el món.
3. La majoria de nois i noies no indiquen què voldrien aprendre a l'escola respecte el dret, la justícia i les lleis. Una bona part de les respostes solament esmenten aquests coneixements, però sense dotar-los de contingut. Un petit grup fa algunes referències a la necessitat que aquests indaguin aspectes més actitudinals que guiïn la seva acció tant en l'actualitat com en el futur perquè aprenguin com afrontar els conflictes que necessàriament sorgeixen a partir de la vida en comú.

Pregunta 17

SAPS QUÈ ES FA EN UN JUDICI I QUI INTERVÉ? DESCRIU BREUMENT EL PROCÉS DE JUTJAR: LES PERSONES QUE HI INTERVENEN, EL FUNCIONAMENT DEL JUDICI, ETC. I EXEMPLIFICA-HO AMB ALGUN JUDICI DEL QUE EN TINGUIS CONEIXEMENT.

Si bé la major part dels nois i noies no solen haver vist directament un procés judicial, sovint hi ha una notable presència de judicis en la TV i en el cinema. És possible que aquesta sigui una important font de coneixement sobre els temes judicials per moltes persones assoleixen, en especial sobre el sistema jurídic nordamericà notoriament diferent del nostre. De tota manera, i com ja hem assenyalat en les dades generals, no sembla que els adolescents de la nostra mostra tinguin preferència per les sèries televisives ni de delictius ni d'advocats i jutges.

Al plantejar aquesta qüestió es pretenia esbrinar si tenien idees clares sobre els processos judicials. Es tractava de donar resposta a les preguntes:

- a) Els nois i noies saben explicar el procés que se segueix en un judici? Coneixen els diferents agents que hi intervenen?
- b) Saben posar exemples sobre alguns judicis que hagin tingut notorietat?

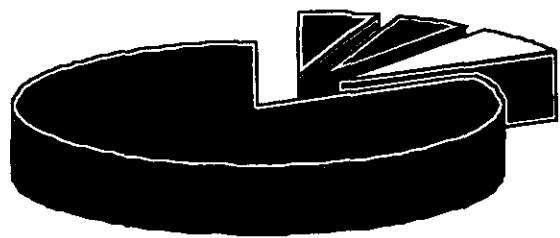
- **Saps que es fa en un judici?**

Són pocs els nois i noies que saben explicar de manera coherent què es fa en un judici. La majoria de respostes eludeixen aquesta qüestió i des del començament esmenten només els diferents agents que intervenen en un judici, explicant, o no, quina és la seva funció.

Si es tenen en compte el conjunt de definicions es poden classificar les respostes dels nois i noies en els grups següents segons els nivell de complexitat que comporten:

Nivell I	Inclou les explicacions sobre què es fa en un judici, basant-se en l'actuació d'una sola persona -l'acusat- o de diverses persones. Es tracta d'un nivell de complexitat molt simple, bàsicament enumeratiu.
Nivell II	Inclou les explicacions que es fonamenten en el terme "jutjar" a l'hora d'explicar que es fa en un judici. Es tracta d'un nivell de complexitat una mica superior ja que no es limita a enumerar persones sinó a aplicar el significat del terme jutjar.
Nivell III	Inclou les explicacions que adquireixen que un judici és la resolució d'un conflicte o problema. Es tracta d'un nivell de complexitat superior entès suposadament com l'anàlisi i la decisió sobre un fet

		Nivell I		Nivell II		Nivell III		NR	
			%		%		%		%
Centre 1	18	2		1		1		14	
Centre 2	30	1		4		0	-	25	
Centre 3	16	0	-	3		1		12	
Centre 4	24	0		1		3		20	
Centre 5	18	1		0	-	0	-	17	
Centre 6	14	0	-	0	-	3		11	
Centre 7	21	5		1		1		14	
Centre 8	25	1		0	-	0	-	24	
Total	166	9	5.4	8	4.8	12	7.2	137	82.5



☐ Nivell I
 ☐ Nivell II
 ☐ Nivell III
 ☐ NR

Els resultats que apareixen en la taula anterior indiquen que són pocs els nois i noies que indiquen saber què es fa en un judici, si es tenen en compte el 82,5% que no responen.

Les explicacions referides a cada nivell s'expressen de la següent manera:

Nivell I

Centre 1	<i>"Hi ha dues taules, la de la víctima i la de l'agressor. Tots dos tenen un advocat que els defensa. El jurat decideix si és culpable o innocent i el jutge imposa el càstig"</i> <i>"Les dues parts del conflicte, advocats i tribunal"</i>
Centre 2	<i>"Hi ha l'acusat i el que acusa. Cadascú amb un advocat que el defensa. Hi ha un jurat que decideix la sentència de l'acusat i el jutge que posa ordre i diu la sentència"</i> <i>"Es jutja algú acusat"</i>
Centre 5	<i>"Cada advocat defensa la persona jutjada i els testimonis intenten descriure els fets fins que s'arriba a una conclusió"</i>
Centre 7	<i>"Si ets pobre: Tortura si és una cosa important, confessió, judici apanyat, pena. Si ets ric: detenció, judici i llibertat o fer veure que hi ha una pena"</i> <i>"Es fan preguntes i ha de contestar la veritat i al cap d'uns dies el jutge diu si la persona és innocent o culpable"</i> <i>"Es presenten les proves, els testimonis, l'advocat i el fiscal fan el seu argument. El tribunal es passa la sentència i el jutge dicta el càstig o les regles"</i> <i>"L'acusat és defensat per un advocat i algú defensa a l'estat culpant a l'acusat, després decideix el jutge, després d'haver escoltat les dues bandes"</i> <i>"Et detenen, busquen proves, les donen al fiscal, les diu al jutge. El teu advocat et defensa, el jutge decideix"</i>
Centre 8	<i>"Amb els pares que se separen, el jutge diu que la mare es queda els fills un cert temps i el pare un altre cert temps i si no estan d'acord s'han de fotre"</i>

Com es pot observar, aquestes descripcions fan referència a l'actuació en un judici de diferents persones. Majoritàriament indiquen que la decisió final la té el jutge, però hi ha tres respostes que indiquen el paper que hi té el jurat, o tribunal, que és el que pren una decisió i la traspassa al jutge que és qui, finalment, diu la darrera paraula.

També s'inclou en aquest grup la definició que fa un noi del centre 7 que diferencia dos tipus de judici i de resolucions basades en si la persona és rica o és pobre. Si bé la resposta és molt enumerativa, introdueix el concepte de desigualtat davant la llei que es pot considerar d'una certa complexitat.

Nivell II

Centre 1	<i>"Es segueix el procediment de jutjar a la persona i després fer la sentència"</i>
Centre 2	<i>"Un judici és un acte on es jutja algú per algun fet"</i>

	<i>"Es jutja un fet i s'imposa o no un càstig o premi al qui li és donada la raó"</i>
Centre 3	<i>"Per jutjar un delictes i donar un càstig"</i> <i>"En un judici es jutja o es recusa a un individu"</i> <i>"Jutjar una persona"</i>
Centre 4	<i>"En un judici es jutja un cas que s'ha comès delictivament"</i>
Centre 7	<i>"Es jutja una persona que suposadament ha fet un delictes"</i>

La característica que tenen totes aquestes descripcions és que per explicar què es fa en un judici s'utilitza el terme jutjar. En aquest cas ja no es tracta d'una resposta enumerativa sinó que pressuposen que hi ha un fet comès per algú i sobre el que cal emetre una opinió.

Nivell III

Centre 1	<i>"Primer hi ha d'haver una denúncia"</i>
Centre 2	<i>"En un judici es determina si un acusat és culpable o no, amb proves i informacions"</i>
Centre 3	<i>"Tractar d'arreglar el problema"</i>
Centre 4	<i>"S'intenten averiguar tots els fets i veure si actuen amb justícia o no"</i> <i>"Es dicta la sentència pel que ha estat culpable"</i> <i>"El que es fa en un judici és mirar de trobar el culpable d'un crim"</i>
Centre 6	<i>"S'intenta buscar una possible solució"</i> <i>"Es tracta de solucionar un conflicte"</i> <i>"Es discuteix un cas"</i>
Centre 7	<i>"Solucionar un conflicte"</i>

Aquestes respostes plantegen el coneixement del que es fa en un judici a partir de la idea de conflicte. Es tracta ja d'una explicació més elaborada que defuig de la descripció o de la enumeració, per plantejar la problemàtica que suposa una confrontació.

• Qui intervé?

Aquesta qüestió pretenia conèixer si els nois i noies saben els noms dels diferents agents que intervenen en un procés judicial. No és possible quantificar percentualment

les respostes ja que podien enumerar tot aquells agents que recordessin. Els termes que han aparegut són els següents:

Agents	Núm. de vegades	Observacions (altres termes que s'han inclòs en aquest apartat)
Jutge	66	
Advocats	51	advocat de la víctima, advocat de l'acusat,
Acusats	38	culpables, taula de l'acusat...
Testimonis	21	
Jurat	19	tribunal popular, parlament del poble, jurat popular, gent que dóna el veredicté,...
Acusador	13	víctima, perjudicat, denunciante, taula de l'acusació,...
Fiscal	7	
Públic	6	persones normals
Polícia	3	
Familiars	3	gent que acompanya a les dues famílies
Notari	2	
els de seguretat	1	
la llei	1	
mitjans de comunicació	1	aclareix que aquests hi són si el judici és important.

De les persones que intervenen en els judicis i que els nois i noies han esmentat, algunes fan referència als agents que necessàriament sempre apareixen en un judici com és el cas dels jutges o els advocats. També esmenten l'acusat, però en canvi el nombre dels que fan referència a "l'acusador" és molt inferior. Sembla que tots tenen clar la necessitat de la presència del culpable que, segurament, és el que acostuma a tenir protagonisme en les produccions audiovisuals, però, en canvi, la persona perjudicada pot existir, o no, perquè pot estar representada per algú altre.

També són interessants les respostes que esmenten el jurat i que només en els casos que s'inclouen en les observacions aclareixen que pot ser el tribunal popular o, també, el que algú anomena "parlament del poble". En tot cas aquestes respostes demostren totes elles com el coneixement sobre les persones que intervenen en el judici els ve pels mitjans de comunicació ja que la pràctica del jurat popular és molt minoritària i sobretot poc assumida pel conjunt de la societat. És, sens dubte, una influència de les pel·lícules i les sèries televisives nordamericanes!

Un altre aspecte interessant és el de les respostes que es donen minoritàriament: la presència del notari, dels mitjans de comunicació, de la policia o dels agents de seguretat, o dels familiars i acompanyants.

Finalment es pot destacar la resposta que considera "la llei" com un agent que intervé en un judici. Segurament la presència de la llei plana sobre tot el procés judicial, però sorprèn que hagi estat esmentat com un dels agents.

Com es pot observar, una bona part dels nois i noies s'han limitat a l'enumeració de termes relacionats amb els diferents agents judicials. Aquestes respostes enumeratives demostren que els nois i les noies han tingut coneixement dels processos judicials, potser pel cinema o la TV, i que han après una terminologia que utilitzen quan se'ls pregunta.

Però una altra part dels nois i noies ha basat la seva resposta a l'hora d'explicar qui intervé en un procés judicial en la descripció del paper que fa cadascun dels agents. Es tracta de respostes que es poden considerar de terminologia explicada. El nombre d'aquestes respostes és reduït, però són interessants tenir-les en compte perquè permeten comprovar si aquests adolescents tenen una idea clara del paper de cada agent en el judici. Les respostes obtingudes són les següents:

Centre 1	- "El jutge, els advocats que defensen els seus clients, els acusats que són els presumptes culpables, el jurat que dona la seva opinió i el públic. Aquest últims es dediquen a mirar"
Centre 2	- "Els advocats defensen els seus clients, el jurat opina i el jutge, jutja" - "Hi ha l'acusació que és el fiscal i el defensor que és l'advocat defensor, el regulador que és el jutge i el qui decideix la culpabilitat que és el jutge o jutges populars" - "L'advocat defensa l'acusat segons els seus arguments i proves. El fiscal l'acusa amb els mateixos mitjans. El jutge decideix"
Centre 3	- "Els advocats parlen, l'acusat explica, el jurat dona el veredict i el jutge sentència" - "El jutge diu a l'advocat les proves que té de què el seu client no és culpable i les exposa i el jutge si li sembla bé, el fa culpable o no"
Centre 4	- "No sé gaire bé com s'ho munten. Sé que el jutge que defensa i el que culpa exposa els seus punts de vista, que es fan moltes preguntes i declaracions i que el tribunal decideix qui té la raó" - "Es jutja un acusat i aquest s'ha de defensar argumentant la veritat" - "Els advocats van fent preguntes a l'acusat o als testimonis i el jutge amb l'ajuda del tribunal pren una decisió" - "El jutge és qui junt amb el jurat decideix si és culpable l'acusat. Hi ha advocats per la víctima i per l'acusat" - "Hi ha un advocat defensor que defensa l'acusat, un jutge que dicta sentència, un advocat acusador que demostra que és culpable i el tribunal que declara innocent o culpable"
Centre 6	- "Més o menys primer surt l'acusat, després el jutge i el jutge dona pas a què els defensors puguin defensar i expliquin els seus arguments, després es jutja i s'acaba"
Centre 7	- "El jutge que dicta sentència segons unes proves, l'advocat defensa els implicats i els implicats s'ho miren" - "L'acusat té un representant (la defensa). Porten el declarant i intervé en el judici. L'altra banda també té representants igual que l'altre"

En aquestes respostes ens demostren que aquests nois i noies saben identificar el paper, la funció, dels diferents agents que intervenen en un procés judicial i, per tant, són capaços de reconèixer les finalitats que en el judici persegueix cadascun d'aquests agents.

Novament es fa palès que el coneixement el tenen per haver vist pel·lícules ja sigui a la TV o al cinema. Això queda demostrat en expressions com les que indiquen que "...públic. Aquest últims es dediquen a mirar", o bé els que esmenten una banda i l'altra, per tant una disposició de l'espai d'acord a com ho veuen en primer pla a les pel·lícules o bé el que indica l'aparició dels diferents agents en el temps: "...primer surt l'acusat, després el jutge i el jutge dóna pas a què els defensors puguin defensar i expliquin els seus arguments, després es jutja i s'acaba". Aquesta darrera resposta és gairebé la seqüència d'una filmació.

• Exemples d'algun judici

El nombre d'exemples de judicis que els nois i noies recorden és molt baix. Probablement la manera com estava formulada la pregunta en el seu conjunt, en la que hi havia diverses qüestions per respondre, els va suposar una excessiva dificultat per la qual cosa el que van fer va ser ometre qualsevol referència a l'exemplificació que se'ls demanava. Tot seguit s'exposen la totalitat dels exemples recollits:

Centre 1	- "Ho he vist a la TV"
Centre 2	- "Un accident de cotxe, un anava molt de pressa i s'ha saltat un stop i ha xocat amb l'altre que estava respectant la llei" - "A la pel·lícula Philadelphia hi ha un judici perquè despaxen a un treballador per tenir la SIDA"
Centre 3	- "El del banc que va venir a descomptar tots els diners al meu pare" - "Els judicis de les pel·lícules"
Centre 4	- "El cas de la M. Àngels Feliu, la farmacèutica d'Olot" - "Quan et despaxen de la feina sense el per què"
Centre 6	- "Ho he vist algun cop per TV"
Centre 8	- "Quan es separen els pares"

Dels nou casos esmentats pels nois i noies cinc fan referència a casos de ficció que han vist per la TV o el cinema. Els altres quatre són vivències més o menys personals: separació dels pares, quedar-se sense feina, problemes bancaris del pare o bé un accident.

El nombre tan petit de respostes aconseguides no permet fer generalitzacions respecte als exemples esmentats.

Consideracions finals:

1. La primera constatació que cal fer és el baix nombre de respostes obtingudes en aquesta pregunta. Probablement els diferents aspectes que hi havia inclosos no facilitaven una resposta àmplia i estructurada. També la llargada del qüestionari i el temps que portaven contestant-lo són factors a considerar.
2. Els nois i noies expliquen el procés que se segueix en un judici segons diferents nivells de complexitat. En un nivell simple, l'explicació es basa en la descripció del paper que hi tenen els diferents agents. Les respostes més complexes són les que esmenten que un judici és el fet de "jutjar" o bé plantegen que es tracta de la resolució d'un conflicte.
3. L'explicació que els nois i noies fan de qui intervé en un judici és majoritàriament enumerativa dels diferents agents que hi participen. Coneixen el nom dels agents segurament no tant per l'experiència directa com per haver visionat judicis a la TV o al cinema.
4. Hi ha poques respostes que expliquen quina és la funció dels diferents agents que intervenen en un judici i també es fa palès que el coneixement els ha arribat a través de pel·lícules o sèries televisives.
5. A l'hora de posar exemples sobre judicis les respostes obtingudes mostren que hi ha un repartiment entre els que n'han tingut coneixement per la TV o el cinema i els que exposen judicis a partir d'exemples basats en vivències pròpies, amb un cert avantatge a favor dels exemples facilitats pels mitjans de comunicació.

Pregunta 18

**CONEIXES ALGUNA PERSONA QUE HAGI TINGUT TRACTES AMB LA JUSTÍCIA?
PER QUÈ N'HA TINGUT? QUÈ HA HAGUT DE FER? QUI L'HA AJUDAT O
ASSESSORAT? COM HA ACABAT LA SITUACIÓ?**

Aquesta qüestió, que inclou diversos apartats, intenta esbrinar si el dret i la justícia constitueix un terreny proper, formen part de les vivències dels nois i noies consultats o bé, contràriament, se'ls senten distants. Per això s'inicia la pregunta demanant si coneixen alguna persona que hagi tingut relació amb la justícia.

Se suposa que en aquesta pregunta exposaran casos que han estat significatius o impactants per a ells. Potser que ells mateixos en siguin els protagonistes, tot i que és possible que no vulguin evidenciar aquesta situació, per la qual cosa la pregunta està formulada perquè expliquin situacions rellevants amb les que es poden haver trobat gent del seu entorn més proper: familiars, amics, companys,... en definitiva gent intimament lligada a la seva vida. Es tracta de respondre a les preguntes:

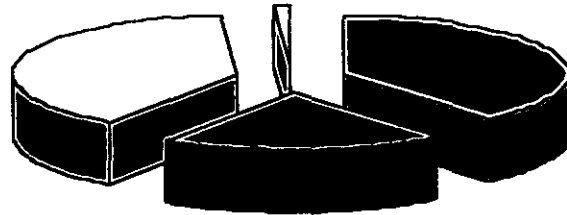
- a) Els nois i noies consultats han tingut experiència directa amb temes referents a la justícia? Parlen d'experiències amb la justícia que han tingut altres persones relacionades amb el seu entorn proper (familiars, amics, companys,...)?
- b) Hi ha elements de coincidència amb els fets que exposen? Solament fan referència a fets delictius? A quin tipus de fets delictius fan referència?

• **Coneixen alguna persona que hagi tingut tractes amb la justícia?**

El primer aspecte que cal esbrinar és si els nois i noies han tingut relació amb persones del seu entorn amb experiència directa amb la justícia.

		SI		NO		NR		NV	
			%		%		%		%
Centre 1	18	8	44.4	1	5.5	9	50	0	-
Centre 2	30	11	36.6	7	23.3	12	40	0	-
Centre 3	16	7	43.75	6	37.5	3	18.75	0	-
Centre 4	24	15	62.5	4	16.6	4	16.6	1	4.1

Centre 5	18	2	11.1	1	5.5	15	83.3	0	-
Centre 6	6	6	42.8	7	50	1	7.1	0	-
Centre 7	21	11	52.3	2	9.5	8	38	0	-
Centre 8	25	5	20	6	24	13	52	1	4
Total	166	65	39.1	34	20.4	65	39.1	2	1.2



☐ SI
 ☐ NO
 ☐ NR
 ☐ NV

Els resultats que apareixen en la taula anterior indiquen que els nois i noies tenen una experiència relativa respecte a la justícia si atenem al 39,1% de respostes afirmatives recollides.

Novament succeeix que el nombre de respostes negatives (20,4%) i de no respostes (39,1%) supera amb escreix les respostes afirmatives. En determinats centres (centre 5, 8 o 1) més del 50% dels nois i noies han deixat sense resposta aquesta qüestió. De nou sembla que el cansament, l'extensió del qüestionari i les ganes d'acabar són l'explicació més plausible als resultats d'aquests centres.

• Qui ha tingut tractes amb la justícia?

Vam considerar interessant esbrinar si en la relació amb la justícia parlen d'ells mateixos, d'alguna persona del seu entorn proper o bé ho fan en abstracte, sense precisar de qui es tracta. Solament es consideren les respostes afirmatives del quadre anterior:

	respostes	expliquen experiència pròpia		expliquen experiència d'un familiar o amic		no fan referència a cap persona concreta		NR	
			%		%		%		%
Centre 1	8	1	12,5	2	25	4	50	1	12,5
Centre 2	11	0	-	5	45,4	6	54,5	0	-
Centre 3	7	0	-	2	28,5	5	71,4	0	-
Centre 4	15	0	-	4	30,7	9	69,2	2	15,3
Centre 5	2	0	-	0	-	2	100	0	-

Centre 6	6	0	-	0	-	6	100	0	-
Centre 7	11	0	-	1	9,09	9	81,8	1	9,09
Centre 8	5	0	-	1	20	4	80	0	-

Només una de les resposta dels nois i noies consultats manifesta explícitament haver tingut experiència directa amb la justícia. Es tracta d'un atropellament que va sofrir. Hi ha un grup que esmenta que algun familiar o amic ha tingut relació amb fets judicials, però la gran majoria explica la seva relació a partir de fets atribuïbles a terceres persones.

Tot i indicar que els fets amb la justícia passen als altres, alguns detalls dels que expliquen ens fan pensar que la vinculació amb els fets que exposen no és tan aliena a ells. Sembla una reacció lògica voler preservar l'anonimat i no fer publicitat d'aquesta relació.

a) Per què ha tingut tractes amb la justícia?

L'altra part de la qüestió planteja quin tipus de fets són els que els nois i noies relacionen amb la justícia. Només s'han considerat en aquesta part de la pregunta les respostes afirmatives del primer apartat:

	Trànsit	Maltractaments	Droga	Política	Robatori	Actes vandàlics	Delict personals	Rel. Professionals	Rel. amb propietat	Divorci	Sense Classificar
Centre 1	2	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0
Centre 2	5	1	1	1	0	0	0	2	0	0	1
Centre 3	2	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0
Centre 4	3	0	1	0	0	1	4	0	3	0	1
Centre 5	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
Centre 6	1	2	0	0	1	1	0	0	0	1	0
Centre 7	0	0	1	1	2	2	1	0	1	1	1
Centre 8	0	0	2	0	2	1	0	0	0	0	0
	13	6	6	2	7	5	10	2	4	2	3

• Trànsit

Els temes relacionats amb el trànsit són els que agrupen un nombre més alt de respostes dels nois i noies. Les característiques de les respostes agrupades en aquesta tipologia són les que es relacionen en el quadre següent:

Trànsit	7	- accidents
	2	- atropellament
	2	- delictes administratius
	1	- imprudència conduint

	1	- conducció il·legal
Respostes Totals	13	

El grup més nombrós de respostes fan referència a accidents ja sigui soferts per algú o per haver-los causat: *"accident de cotxe"*, *"la meva germana, la van atropellar i el cotxe es va donar a la fuga"*, *"El meu pare amb un problema d'accident de moto"*, *"per atropellar una persona pel carrer"*, - *"per accidents"*, *"els meus pares per culpa d'un accident"* *"perquè va tenir un accident"*. És probable que per la quantitat d'accidents que hi ha aquest aspecte sigui el que els nois i noies veuen amb més freqüència en la seva vida quotidiana.

Alguns esmenten també fets que es poden considerar més delictius ja sigui per incorreccions administratives: *"per no portar els papers del cotxe"* , *"per anar sense llicència de moto"*. En aquest darrer cas no s'explicita si era un oblit o bé era que no tenia la llicència que es requereix per a la conducció d'aquest vehicle.

Finalment, cal destacar la resposta: *"per imprudència conduint"*. Convé destacar com aquesta resposta considera un delicte actuar de determinades maneres al conduir un vehicle.

• Maltractaments

Una altra tipologia de casos inclou les situacions relacionades amb els maltractaments. En el quadre adjunt es relacionen les característiques que els atribueixen:

Maltractaments	3	- maltractaments físics i psicològics
	2	- baralles
	1	- pegar a un menor
Respostes totals	6	

Alguns dels maltractaments que esmenten són baralles, tot i que no se sap entre qui es produïen: *"per una baralla"*. Probablement les respostes que més sorprenen són les que fan referència a abusos d'una persona sobre una altra: *"ha estat maltractada psicològica i físicament"*, *"per maltractaments"*, *"per maltractaments, pegar a un menor"*.

• Droga

Tot i tractar-se de respostes que es produeixen gairebé aïlladament en diferents centres, en sis casos la droga és el fet que posen com exemple a l'hora d'indicar la relació que coneixen amb la justícia. Les característiques dels casos que exposen són:

Droga	3	- tràfic
	1	- robatori i tràfic
	1	- assumpte de drogues
	1	- fumar
Respostes totals	6	

En alguns casos no s'especifica quin és el problema al que fan referència: "*per assumpte de drogues*". També una altra resposta fa referència al consum de drogues, encara que sense indicar si és ell, o ella, el consumidor o bé està parlant d'altres persones: "*per fumar porros, però no em preocupa, és normal*". En tot cas només indica que aquest fet no és una preocupació.

El grup més important d'exemples són els referents al tràfic de drogues. Sembla doncs que aquest és un delictes proper a alguns dels adolescents consultats: "*tràfic de cocaïna amb els Estupa*", "*per robar i passar droga*", "*un noi del barri va ser acusat de transportar droga en un camió i el van detenir al Marroc*", "*narcotràfic*".

• Política

Només dos casos esmenten la relació que han tingut amb la justícia a partir de fets polítics:

Política	1	- ideologia política
	1	- sense especificar
Respostes totals	2	

La resposta que es considera sense especificar és la que diu: *"per política"*. L'altra resposta fa esment dels problemes "polítics" d'un familiar durant l'època de la dictadura: *"una tia, per culpa d'en Franco, per ser roja"*.

• Robatori

Alguns nois i noies fan esment d'un robatori com a exemple de cas relacionat amb la justícia:

Robatori	6	- robatoris diversos realitzats per les persones de les que parlen
	1	- haver sofert un robatori
Respostes totals	7	

Una resposta especifica el robatori que va sofrir una persona coneguda: *"a la meua veïna li van robar la bossa"*. Els altres casos esmenten el protagonisme de les persones de les que parlen, per tant es tracta de joves que han delinquit: *"per conflictes de robatori"*, *"per haver robat"*, *"per agafar una moto"*.

• Actes vandàlics

Els actes vandàlics són una de les altres situacions que alguns nois i noies esmenten, tot i que de manera aïllada en 4 centres:

Actes vandàlics	1	- fer foc
	2	- actes vandàlics sobre objectes
	1	- actes vandàlics a persones
	1	- armes
Respostes totals	5	

Sorpren el tipus d'actes vandàlics citats. De ben segur que constitueixen una realitat pels nois i noies que els esmenten: *"per fer foc"*, *"per fer actes vandàlics"*, *"terrorisme, disturbis, pintades"*, *"per portar navalla"*, *"per trencar coses i pegar a gent"*. Són preocupants les expressions: *"terrorisme"*, *"pegar a la gent"*, *"portar navalla"*. També és

esfereïdor que algun d'aquests adolescents esmenti el "fer foc" com el que recorda i relaciona amb la justícia.

• **Relacionats amb l'activitat professional**

En dues situacions s'esmenta que la relació amb la justícia ve donada perquè les persones tenen la professió d'advocat:

Relacions professionals	2	- exercici de la professió d'advocat
Respostes totals	2	

Les dues respostes corresponen al centre 2. Són significatives del nivell socioeconòmic dels nois i noies que hi assisteixen: "sí perquè eren advocats", "sí perquè és advocat".

• *Fets relacionats amb la propietat*

Alguns fets tenen relació amb la propietat de terres o amb la venda i construcció de pisos:

relacionats amb la propietat	2	- terres
	1	- construcció inadequada
	1	- venda de pis
Respostes totals	4	

Tres dels casos relacionats amb les terres i la propietat s'esmenten al centre 4, una localitat que es pot considerar semiurbana. Sobta que els problemes siguin relacionats amb la construcció i venda de pisos i solament en un cas es faci referència a la propietat de terres, suposadament agràries: "el meu pare, perquè segons un client diu que li va fer la casa malament i el va denunciar", "el meu avi per temes de terres", "per problemes amb la persona que els va vendre el pis". Un conflicte per la propietat de la terra, també és un referent per a un dels nois o noies d'una escola de Barcelona: "robatori de terres" (centre 7)

- **Divorci**

En dos casos s'exposa que el divorci és el fet que relacionen amb la justícia:

Divorci	2	- divorci
Respostes totals	2	

Tot i que els divorcis sembla que haurien de ser un aspecte ja habitual en la vida dels adolescents –per vivència pròpia en algun cas, per coneixement directa en altres– aquests nois i noies, només l'esmenten sense donar més explicacions: *“per tema de divorcis”, “perquè es van divorciar”*.

- **Diversos delictes personals**

S'inclouen en aquest grup casos i exemples d'una gran diversitat i que no es poden classificar en cap dels grups anteriors:

Delictes personals	3	- acusacions
	1	- situacions personals
	1	- caçar lloros
	1	- embrutar la imatge d'una persona
	1	- comprar
	1	- diners
Respostes totals	10	

En alguns casos no és possible esbrinar què és el que va passar en el fet que relaten: *“per caçar lloros”, “el meu tiet, per situacions personals”, “per comprar una cosa”, “per diners”*. S'expliciten una mica més fets com: *“perquè el culpen d'alguna cosa que no va fer”, “per embrutar la imatge pública d'una altra persona”, “els meus pares perquè van ser denunciats”, “els meus pares, els van acusar d'una ‘mentida’ irraonable i sense sentir”*. No és possible fer altres comentaris perquè en alguns casos no hi ha possibilitat de relacionar-los més enllà dels fets que exposen.

- **Sense classificar**

En algunes respostes els nois i noies exposen una barreja d'exemples relacionats amb la justícia. S'inclouen en aquest grup ja que per la varietat que ofereixen no és possible comptabilitzar-los en cap dels grups anteriors:

sense classificar	4	- barreja de delictes
Respostes totals	4	

Els fets inclosos en aquest grup són: *"per imprudències, per diners, per terres", "cremar caixers, atracament, tràfic de drogues, agressió, vandalisme", "per baralles i robar", "delinqüents, treballadors, assassins. Tot tipus de gent en pot tenir"* (es refereix a problemes amb la justícia).

b) Què ha hagut de fer? Qui l'ha ajudat? Com ha acabat la situació?

La resposta que els nois i noies havien de donar a aquestes qüestions servirien per entendre si tenien clar el procés a seguir quan calia recórrer a l'aparell judicial per resoldre els conflictes.

No ha estat possible contemplar aquestes respostes de manera conjunta ja que no té sentit comptabilitzar quants nois i noies esmenten que cal recórrer a un advocat quan hi ha un problema amb la justícia si no es té en compte quin és el problema al que fan referència, quina solució va tenir, com va acabar, etc.

Per aquest motiu s'ha optat per analitzar en profunditat un dels aspectes que ha tingut més rellevància en la resposta anterior. Es tracta del trànsit. Sobre aquest tema s'han recollit les respostes donades als diferents apartats i s'analitzarà la lògica interna que els nois i noies expressen.

Centres	Cas	Què ha hagut de fer?	Qui l'ha ajudat?	Com ha acabat?
Centre 1	Accident cotxe	denunciar	advocat	qui ens va donar el cop va haver de pagar per fer-me mal
Centre 2	Accident cotxe	presentar denuncia	advocat	no ha servit de res
	Atropellament		advocat i pares	bé, la dona que la va atropellar ja no té carnet de conduir

	Atropellament		advocat i pares	bé, la dona que la va atropellar ja no té carnet de conduir
	Accident de moto del pare	explicant què va ocórrer	advocat amic, especialitzat en accidents	va guanyar el pare
	Atropellament	pagar uns diners	advocat	bé, amb uns quants diners de menys al banc
	Accident	denunciar al propietari	signes il·legibles (podria ser una companyia d'assegurances)	no se sap encara
Centre 4	Accident	omplir papers	madrastra de l'altra persona	Bé
	Accident	buscar advocat i anar a judici	la seva germana i l'advocada	guanyant (de moment encara hi és)
Centre 6	Accident	anar als jutjats	advocat	als jutjats

Centres	Cas	Què ha hagut de fer?	Qui l'ha ajudat?	Com ha acabat?
Centre 1	Conducció il·legal	pagar	el meu tiet que sap d'aquestes coses	pagant i sense carnet de conduir
Centre 3	Falta llicència moto	pagar	pares	be, ha pagat i ja està
	No portar papers cotxe	anar a judici i dir que aquell cotxe no era robat	advocat	culpable
Centre 4	Imprudència conduint	pagar diners i arrest del carnet de conduir	no ho sé	pagant i tres mesos sense carnet

Probablement el gran nombre d'incidents que la mobilitat genera fa que aquesta sigui una via aparentment "normal" d'aproximar-se a la justícia entre els nois i noies consultats.

S'han dividit els fets que els nois i noies expliquen relacionats amb el trànsit en dos grups. En un hi ha els que fan referència a la sinistralitat: accidents i atropellaments. En l'altre grup hi ha els fets que es podrien considerar delictius en major o menor grau com la conducció il·legal o les imprudències conduint, entre d'altres.

- Fets relacionats amb la sinistralitat

Els fets considerats com a sinistres són els més nombrosos i en força casos s'indica que en l'incident s'hi ha vist implicat alguna persona molt vinculada al qui explica el fet (germana, pares,...). És de suposar, doncs, que aquests judicis els veuen com un fet habitual i no hi atribueixen cap transcendència. Senzillament, es tracta d'establir qui té la raó i que es convinguin els costos generats.

Majoritàriament les respostes dels nois i noies referents a què s'ha hagut de fer per resoldre l'incident descriuen que, en primer lloc, han hagut de denunciar el sinistre: presentar una denúncia, explicar el que ha succeït o omplir papers.

Hi ha una resposta una mica sorprenent que indica que ha hagut de "*pagar uns diners*". Sembla que no hagi entès el procés sobre què fer amb la resolució del cas. També en una altra resposta no es fa esment del procés seguit sinó únicament del lloc on es pren la darrera decisió. La solució i la manera com acaba el cas és anant als jutjats.

En la qüestió referent a quines persones ajudaven en la resolució del cas hi ha una resposta majoritària: els advocats són els que col·laboren en buscar solucions. Alguna vegada hi afegeixen l'ajuda d'alguns familiars (pare, germana, madrastra) o bé unes sigles que si bé no són identificables podrien correspondre a les d'una companyia d'assegurances.

Finalment, a l'hora d'explicar com ha acabat el cas hi ha una dispersió notable en les respostes. Hi dominen aquelles que consideren que el cas ha acabat "*bé*", és a dir quan el que ha provocat el sinistre és castigat per l'incident que ha causat. Els càstigs són pagar una quantitat o la retirada del carnet de conduir. Solament en una de les respostes que s'indica que ha acabat bé, el pare que devia ser el causant del sinistre ha hagut de pagar i, per tant, té "*uns quants diners de menys al banc*".

També hi ha respostes que indiquen que el cas encara no ha acabat o un altre que explica que malgrat la presentació de la denúncia i la col·laboració d'un advocat, tot això "*no ha servit de res*".

- Delictes relacionats amb el trànsit

S'inclouen en aquest grup altres fets que es poden qualificar com a delictes administratius (falta llicència per conduir una moto, no portar papers en el cotxe) i uns altres de molta més transcendència sobretot perquè no són massa habituals com el d'imprudència a l'hora de conduir o la conducció il·legal.

En aquests casos, hi ha la mateixa resposta tant en l'apartat de què ha hagut de fer i el de com ha acabat el cas. El que es destaca en una i altra qüestió és haver de pagar o retirada del carnet o les dues coses a la vegada. També és curiós com només una resposta de les quatre classificades en aquest grup esmenta l'advocat com la persona

que ajuda a resoldre el conflicte. En les altres respostes o no se sap o bé és algun familiar qui ajuda a resoldre el conflicte.

Consideracions finals

1. Una part dels nois i les noies que han respost la pregunta indiquen conèixer persones del seu entorn que han tingut relació amb la justícia. Tot i això el nombre de respostes negatives o els que eviten respondre és superior a la dels que afirmen haver tingut contacte amb persones implicades en algun procés judicial.
2. Solament en un cas es relaciona un fet personal amb un procés judicial. En la resta de respostes els nois i noies parlen de familiars, amics o bé de terceres persones. Els fets judicials són en aquests casos fenòmens en els que es troben implicats altres persones, no ells mateixos.
3. Els nois i noies que han respost afirmativament esmenten una gran diversitat de temes relacionats amb la justícia. El més destacat és el que fa referència a conflictes de trànsit, tant pel que fa a aspectes relacionats amb la sinistralitat com els que es poden considerar pròpiament delictius (*imprudències, conducció il·legal, manca de llicència,...*).
4. Els nois i noies que han respost afirmativament saben explicar el procés seguit per resoldre el conflicte plantejat pel que fa a aspectes relacionats amb la sinistralitat en el trànsit. També tenen clar que els advocats són preferentment els que ajuden a resoldre els casos.
5. En relació amb les respostes referides a aspectes delictius relacionats amb el trànsit, no esmenten la intervenció dels advocats a l'hora de resoldre els conflictes. També tenen una certa confusió entre el que és pròpiament el procés seguit i la solució final del cas. Solament fan referència a les sancions que han d'assumir (pagar i retirada del carnet).

Pregunta 19

SAPS D'ALGUN JUDICI IMPORTANT QUE HAGI CRIDAT L'ATENCIÓ DE LA PREMSA I DE LA COMUNITAT? QUIN? QUÈ O A QUI ES JUTJAVA?

Alguns judicis tenen un notable ressò mediàtic degut a què el fet jutjat té una notable transcendència social ja sia per la gravetat dels fets o per la seva espectacularitat, entre d'altres. És per això que una vegada arriba el judici es reviu els fets que el van motivar i en alguns casos hi ha un notable seguiment de les diverses fases del judici així com de les persones que hi intervenen.

En aquesta pregunta s'intenta esbrinar quin coneixement tenen els nois i noies sobre diferents judicis. Es tracta de respondre a les preguntes:

- a) Coneixen judicis de fets importants apareguts en els mitjans de comunicació i destacables per la seva rellevància social?
- b) Solament esmenten els judicis que han tingut transcendència mediàtica? Tenen coneixement d'altres judicis que es poden qualificar de "menors"?
- c) Tenen coneixement de qui i què es jutja?

a) Coneixen algun judici?

En primer lloc es tracta de saber quants nois i noies responen aquesta qüestió i si les respostes donades poden considerar-se com a vàlides.

Centre	Total alumnes	SI		NO		NR		NV	
			%		%		%		%
Centre 1	18	5	27.7	2	11.1	10	55.5	1	5.5
Centre 2	30	9	30	8	26.6	13	43.3	0	-
Centre 3	16	4	25	6	37.5	6	37.5	0	-
Centre 4	24	8	33.3	11	45.8	3	12.5	2	8.3
Centre 5	18	1	5.5	2	11.1	15	83.3	0	-
Centre 6	6	3	21.4	9	64.2	2	14.2	0	-
Centre 7	21	4	19	4	19	10	47.6	3	14.2

Centre 8	25	2	8	3	12	20	80	0	-
Total	166	36	21.6	45	27.1	79	47.5	6	3.6



■ SI ■ NO ■ NR ■ NV

La primera reflexió que suggereix aquest quadre de dades és el baix nombre de respostes afirmatives. En efecte, solament un 21,6% dels nois i noies indiquen conèixer algun judici famós a partir de la premsa o de la realitat. Són molt més nombroses, doncs, les respostes negatives (27,1%) o les que simplement han obviat qualsevol tipus de contesta (47,5%). També es reflecteixen en el quadre les respostes considerades no vàlides (3,6%).

Segurament, com ja hem anat assenyalant en les preguntes anteriors, l'extensió del qüestionari pot tenir algunarelació amb aquet fet: ja feia estona que els nois i noies treballaven en un qüestionari extens i alguns volien acabar d'una vegada.

També es pot pensar en el desconeixement que tenen sobre sobre temes relacionats amb el dret i la justícia. No són aspectes massa atractius pels nois i noies d'aquesta edat i, per tant, possiblement els obliden amb facilitat.

b) Quin judici coneixen? A qui es jutja?

La següent qüestió feia referència a què indiquessin els judicis coneguts pels nois i noies fos pel seu ressò mediàtic o per l'impacte social generat. També s'inclou en aquestes dades la persona a qui es jutjava.

Només s'han considerat en aquesta part de la pregunta les respostes afirmatives de l'apartat anterior: 36 de les quals 5 persones no responen ara, amb la qual cosa el total de respostes d'aquesta pregunta és de 31.

Tipus de judici	nombre de respostes		Judici	A qui es jutja
judicis mediàtics	7	22,5	- Cas Olot	- es jutja a segrestadors i còmplices del segrest (1 resposta)
	2	6,4	- pena de mort d'un espanyol als EEUU	- un assassí
	3	9,6	- Cas Màlaga	- padrina de la noia assassinada / amiga de la mare
	1	3,2	- Cas Alcàsser	
judicis polítics	1	3,2	- il·legalització de Batasuna	- als seus militants
	3	9,6	- cas Pinochet	
	1	3,2	- cas Al Qaeda	
	1	3,2	- Bill Clinton	
	1	3,2	- cas Scala	
judicis econòmics	1	3,2	- banquers que van estafar	
	1	3,2	- estafa d'importants	
	1	3,2	- Gescartera	
judicis religiosos	1	3,2	- lapidació d'una dona	
judicis particulars significatius	1	3,2	- home innocent que va passar molts anys a la presó	
	1	3,2	- assassins, terroristes, franquejadors, estafadors	
	1	3,2	- home que va matar una nena	
	1	3,2	- noia que van assassinar fa quatre anys	
	1	3,2	- mort d'una noia	
	1	3,2	- assassí que havia matat a algú	
	1	3,2	- Golf del Prat	
Total	31			

▪ Judicis mediàtics

El quadre anterior reflecteix el nivell de coneixement que els nois i noies tenen sobre fets judicials. És important destacar en primer lloc l'impacte que tenen els judicis amb transcendència mediàtica en els joves. Probablement cal esmentar el judici del cas d'Olot (22,5%) que és el que ha rebut un nombre més gran de referències degut a l'impacte que el fet va tenir en la societat, per la seva durada i també per la proximitat dels llocs on es van esdevenir els fets. Hem de tenir present, també, que es va produir una certa simultaneïtat respecte el judici i els moment en què s'efectuava la recollida de dades. Cal suposar, doncs, que les cròniques diàries als mitjans de comunicació van impactar a tothom i també als nois i noies que responien el qüestionari.

De la resta de casos d'aquest bloc, cal esmentar d'una banda el cas Màlaga ("l'assassinat de la Rocío") esmentat en un 9,6%. Va tractar-se d'un cas espectacular sobretot perquè es van barrejar aspectes relacionats amb el propi succés i la vida privada de la suposada sospitosa. D'altra banda, també el cas de l'espanyol condemnat a mort als EEUU i posteriorment deixat en llibertat (6,4%) que va tenir també una forta campanya mediàtica. Segurament als nois i noies els va sobtar el fet i,

especialment, la posterior posada en llibertat de l'acusat que evidenciava la necessitat de proves fiables per portar a terme una condemna com aquesta.

L'altre cas inclòs en aquest grup, el d'Alcàsser, ha estat esmentat només en una resposta i, per tant, és poc rellevant dins el conjunt, probablement degut a la llunyania dels fets (més de 10 anys).

▪ **Judicis polítics**

El judici més rellevant d'aquest grup pels nois i noies consultats és el cas Pinochet (9,3%). Novament ens trobem que recorden un judici d'enorme transcendència internacional que va causar un gran impacte social i que els nois i noies recorden perquè van viure el seu ressò, especialment pel temps d'incertesa en què el dictador xilè va estar a Londres esperant que li permetessin el retorn a Xile.

La resta de casos que esmenten són cites aïllades (Batasuna, Al Qaeda). Es fa esment del judici de Bill Clinton tot i que en aquest cas no es pot interpretar a quin fet judicial fa referència la persona que l'ha citat.

Finalment caldria comentar el cas Scala. Es tracta també d'una cita aïllada, però, com ja es veurà més endavant, amb els fets molt ben relatats. Sorpren aquesta referència per la llunyania dels fets succeïts en aquest cas i que això hagi estat recordat en una resposta per algun dels nois i noies consultats. En aquest cas cal pensar que l'entorn familiar o social en el que viu la persona que l'ha citat tingui present aquest fet, sobretot per l'obscuritat de tot el cas.

▪ **Judicis econòmics**

Tot i que solament una resposta esmenta el nom del cas Gescartera, les altres dues respostes (*"banquers estafadors"*, *"estafa d'importants"*) es poden suposar que fan referència al mateix cas o a altres semblants.

No hi ha una explicació detallada de què entenen respecte aquest cas, però és notable consignar que tenen coneixement d'aquests fets, malgrat no hi hagi cap valoració sobre ells.

- **Judicis religiosos**

Solament una resposta fa referència al judici que va condemnar a una dona musulmana a morir per lapidació. Cal suposar que es tracta del cas de l'AMINA del que se'n va fer molt ressò als mitjans de comunicació i, també, per les accions que a través d'internet van dur a terme diferents ONG's per demanar que no es portés a terme la condemna a mort de l'acusada i que va tenir una resposta momentània amb un ajornament de l'execució.

- **Judicis particulars significatius**

El darrer apartat inclou respostes donades aïlladament per algun dels nois i noies sobre fets rellevants, però que per la poca informació que donen no es poden classificar en cap dels apartats anteriors. Majoritàriament es tracta de fets amb un fort component "sanguinari" motiu pel qual pot haver estat recordat per aquests nois i noies, però dels que no donen més detalls.

Sorprèn el cas que esmenta el problema derivat de la construcció d'un camp de Golf a Torrebónica en substitució del del Prat del Llobregat. De fet, la seva transcendència està més en el fet la lluita reivindicativa popular que va generar que en un judici.

- c) A qui es jutjava?**

Són molt poques les respostes recollides sobre aquesta qüestió, probablement perquè a l'esmentar el fet jutjat ja implicava indicar qui era la persona jutjada. Només en cinc casos s'ha fet esment de la persona o persones jutjades. Les respostes donades són d'una total obvietat, per tant es pot suposar que els nois i noies que responen tenen clara la trama del judici i les persones implicades en el cas.

d) Quin fet es jutjava?

La darrera part de la qüestió intentava que, a més de saber quin judici o judicis coneixien a partir de la informació proporcionades pels medis i la mateixa societat, expliquessin les característiques del fet que es jutjava.

Les respostes possibles eren les que havien respost afirmativament en les preguntes anteriors. En aquesta ocasió, però, només responen 3 persones de 31 possibles.

fet jutjat	nombre d'explicacions	explicació sobre el judici
Golf del Prat	1	<i>"el volien construir a Terrassa i va haver-hi una certa oposició"</i>
cas Al Qaeda	1	<i>"pels fets de l'11 de setembre"</i>
cas Scala	1	<i>"Uns nois joves enganyats per un van tirar coctels a l'Scala i van matar a una persona innocent. Van sortir amb seqüeles nervioses per la culpa i per les tortures"</i>

La migradesa del nombre d'explicacions sobre els fets jutjats pot fer pensar que els nois i noies creien que una vegada nomenat el cas ja era obvi el qui i el que es jutjava i per quins motius.

Amb tot és interessant destacar la resposta explicativa donada per la persona que va esmentar el cas Scala com a judici, sobretot perquè és un fet de finals dels anys setanta i sempre envoltat d'aspectes no massa transparents. Per aquest motiu sorprèn que hagi estat citat i que, a més, hi hagi una explicació extensa sobre el fet. És possible que aquesta resposta reflecteixi una vivència de l'entorn familiar del noi o noia que va contestar el qüestionari. La resposta està ben estructurada tot i que no fa esment dels aspectes polítics implicats en aquest fet. És només l'aspecte més personal o vivencial dels acusats el que s'explica sobre el cas.

Consideracions finals

1. El nombre de respostes a la pregunta plantejada és molt escàs respecte el total de nois i noies que van respondre el qüestionari.
2. Hi ha un comportament similar quant a les respostes en els diferents centres consultats. Entots els centres, el nombre de respostes negatives, no respostes o respostes invalidades supera al de respostes afirmatives.

3. Els nois i noies coneixen judicis que s'han fet emblemàtics bàsicament pel seu ressò en els mitjans de comunicació, especialment quan la informació que aquests transmeten és simultània, o gairebé simultània, al moment de la recollida de dades.
4. Els judicis citats tenen majoritàriament relació amb fets socials. Hi ha poques referències a judicis de casos relacionats amb l'economia, la política o amb problemes religiosos.
5. Hi ha una important referència a judicis sobre fets socials que es poden qualificar de "menors" dels que els nois i noies en tenen un coneixement superficial (mort d'una noia, assassí que havia matat a algú,...), ja sigui per manca d'informació o per haver-la oblidat.
6. Hi ha poques referències a qui es jutja ja que en molts casos a l'esmentar el judici al que es feia referència ja quedaven explicades les persones a les que es jutjava.
7. Les explicacions referents als judicis que s'han esmentat són poques i en la major part de casos no massa completes.

Pregunta 20

CONEIXES EL NOM D'ALGUN JUTGE O D'ALGUN ADVOCAT FAMÓS? QUI? PER QUÈ CREUS QUE ÉS FAMÓS?

Sovint els mitjans de comunicació fan esment de jutges i advocats que, degut a les seves actuacions, han passat a ser personatges mediàtics que apareixen freqüentment a la TV, destacats com a notícia o bé, fins i tot, arribant a ser protagonistes de determinats programes del cor en cadenes estatals, públiques i privades.

Aquesta qüestió té la intenció d'esbrinar quin és l'impacte que la informació dels medis de comunicació té en els alumnes dels centres seleccionats. Es tractava de respondre a les preguntes:

- a) Fins a quin punt coneixen el nom de jutges i advocats? Aquesta professió és una realitat per a ells o bé solament esmenten els jutges i advocats que apareixen per la TV?
- b) Quin són els jutges i advocats que coneixen?
- c) Saben relacionar els noms de jutges i advocats amb diferents fets que succeeixen a la societat?

☐ Coneixen el nom de jutges i advocats?

En un primer buidatge d'aquesta pregunta s'han classificat les respostes dels nois i noies a partir dels que contesten afirmativament, negativament, no responen o s'invalida la seva resposta degut a la falta de precisió –no s'indica el nom del jutge o advocat al que es refereixen (*"porta molts casos i és molt bo"*).

		SI		NO		NR		NV	
			%		%		%		%
Centre 1	18	4	22.2	3	16.6	11	61.1	0	-
Centre 2	30	10	33.3	8	26.6	12	40	0	-
Centre 3	16	0	-	9	56.25	6	37.5	1	6.25

Centre 4	24	4	16.6	13	54.1	5	20.8	2	8.3
Centre 5	18	4	22.2	2	11.1	12	66.6	0	-
Centre 6	6	6	42.8	7	50	1	7.1	0	-
Centre 7	21	9	42.8	1	4.76	11	52.3	0	-
Centre 8	25	2	8	3	12	20	80	0	-
Total	166	39	23.4	46	27.7	78	46.9	3	1.8



☐ SI
 ☒ NO
 ☐ NR
 ☐ NV

Com es pot comprovar destaca el gran nombre de respostes encapçalades pel no (no coneixen a ningú), un 27,7% i les que simplement no responen, el 46,9%.

Solament un 23,4% responen afirmativament de manera que

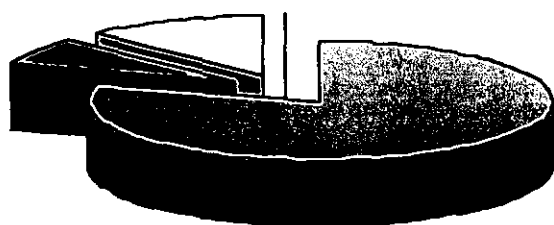
és aquest grup el que posteriorment serà considerat a l'hora de concretar a qui coneixen i per què els coneixen.

Cal destacar el cas d'una resposta que si bé indica no conèixer cap jutge o advocat, afegeix que "això no m'agrada gaire, els advocats,...".

☐ A qui coneixen?

De les 39 respostes afirmatives comptabilitzades en l'apartat anterior, se'n pot extraure el nom concret dels jutges i advocat que coneixen.

	respostes possibles	Garzón		Rodríguez Menéndez		Altres		NR	
			%		%		%		%
Centre 1	4	3	75	1	25	0	-	0	-
Centre 2	10	6	60	0	-	4	40	0	-
Centre 3	0	0	-	0	-	0	-	0	-
Centre 4	4	3	75	1	25	0	-	0	-
Centre 5	4	4	100	0	-	0	-	0	-
Centre 6	6	6	100	0	-	0	-	0	-
Centre 7	9	7	77.7	1	11.1	1	11.1	0	-
Centre 8	2	2	100	0	-	0	-	0	-
Total	39	31	79.4	3	7.6	5	12.8	0	-



□ Garzón ■ Rodríguez Menéndez □ Altres □ NR

Es fa evident que si hi ha algun jutge conegut pels nois i noies és el jutge Garzón que és esmentat per un 79,4%.

Tot seguit apareixen de manera esporàdica altres persones que han tingut

presència mediàtica. És el cas de Rodríguez Menéndez i també d'un jutge que sense esmentar-ne el nom perquè no el recorda, sap que té relació amb l'ús del català.

Finalment, cal destacar que un 40% de respostes del centre 2 indica el nom d'advocats o bufets d'advocats segurament coneguts només per ells o per les seves famílies, però sense rellevança quant als casos en els que han intervingut per la qual cosa no poden respondre el per què són coneguts. La resposta d'aquests nois i noies és correcta ja que són coneguts per ells, però la pregunta portava implícit el terme "famós", aspecte que aquests nois i noies han obviat.

□ Per què els coneixen?

En aquesta tercera part de la pregunta es tracta d'esbrinar els motius pels quals els jutges i advocats coneguts pels nois i noies són importants.

Les respostes vàlides de l'apartat anterior (39 respostes) són les que constitueixen el total de possibles respostes a aquesta part de la pregunta. Només responen, però, 18 persones.

	Respostes possibles	Garzón		Rodríguez Menéndez		Altres		NR	
			%		%		%		%
Centre 1	4	1	25	1	25	0	-	2	50
Centre 2	10	2	20	0	-	0	-	8	80
Centre 3	0	0	-	0	-	0	-	0	-
Centre 4	4	4	75	1	25	0	-	0	-
Centre 5	4	1	25	0	-	0	-	3	75
Centre 6	6	1	16.6	0	-	0	-	5	83.3
Centre 7	9	5	55.5	1	11.1	1	11.1	2	22.2
Centre 8	2	1	50	0	-	0	-	0	50
Total	39	14	35.8	3	7.6	1	2.5	21	53.8

- Garzón

criteri	respostes		classificació	motius indicats
		%		
per la fama adquirida	6	42.8	acceptació	"perquè quan jutja no jutja per diners" "per ser un home respectable pels casos o sentències que ha dictat" "perquè es fica en molts llocs" "perquè és el jutge més important" "pels seus casos" "perquè és molt bo"
	2	14.2	rebuig	"per les tonteries que ha realitzat. És un feixista i faccinerós" "per fill de puta"
relació amb casos concrets	2	14.2	estatals	"perquè tracta temes d'ETA" "perquè jutja molts etarres"
	1	7.1	internacionals	"per denunciar a Augusto Pinochet"
presència en mitjans de comunicació	2	14.2		"per la TV" "perquè és el més important d'Espanya, com a mínim és el que he sentit més cops"
pel càrrec que ocupa	1	7.1		"perquè és el jutge més important de l'Audiència Nacional que és el tribunal on van els casos més greus"
	14	99.6		

Cal destacar inicialment les poques explicacions que els nois i noies donen sobre els jutges i advocats que coneixen. El 53,8% no responen a la pregunta de per què els coneixen. Això pot ser degut o bé a què els sonin uns noms, però no acabin de relacionar aquests noms amb els casos amb els que s'han vist involucrats, o bé perquè al tractar-se de la darrera pregunta d'un qüestionari llarg, podien tenir ganes d'acabar.

La resposta explicativa que caldria destacar en primer lloc és la de la persona que indica el càrrec que té el jutge Garzón ("és el jutge més important de l'Audiència Nacional") i a més sap perquè serveix aquest Tribunal ("on van els casos més greus"), tot i que no acaba de concretar quins són aquests. Aquesta única resposta vol dir que sembla conèixer amb precisió el sistema jurídic de l'estat, indicant un grau de coneixement al del funcionament del sistema judicial espanyol.

Un altre grup de respostes reflecteixen les opinions contradictòries que sobre Garzón hi ha a la societat. Una part de les respostes ens indiquen que aquest jutge és famós i té una bona consideració entre els nois i les noies que responen el qüestionari, destacant la seva honradesa, respectabilitat o laboriositat. Per tant, es pot pensar que té un nom fet a partir de les seves implicacions constant en fets notables.

Però un altre grup més minoritari rebutja totalment el jutge Garzón i en destaca aspectes contradictoris o qüestionables de les seves actuacions que en el cas dels nois i noies s'expressen en termes que ratllen l'insult. Segurament aquestes opinions reflecteixen una manera de pensar d'una part de la societat ja que aquest jutge també és vist com una persona de personalitat dual amb actuacions remarcables i d'altres rebutjables.

Els fets concrets que esmenten relatius a l'actuació del jutge Garzón, tot i que en uns percentatges baixos, són la vinculació amb judicis d'ETA i una resposta esmenta la seva rellevància internacional provocada per la denúncia de Pinochet quan era a Londres i que el va retenir diversos mesos a aquella ciutat.

Finalment cal destacar que alguns el coneixen per l'aparició en mitjans de comunicació. La presència en aquests mitjans constitueixen una manera d'acostar aquests personatge a la gent.

- Rodríguez Menéndez

criteri	respostes	motius indicats
presència en mitjans de comunicació	3	<i>"perquè s'ha fet famós per la premsa rosa"</i> <i>"pels seus amors amb noies famoses o populars"</i> <i>"el conec per les noies, les banyes i la premsa"</i>

L'advocat Rodríguez Menéndez va fer-se famós fa uns anys pel seguit d'aparicions als mitjans de comunicació (TV i premsa rosa, preferentment). Solament en tres respostes es fa referència a aquest personatge, per tant és pot pensar que aquests nois i noies són poc assidus als programes de TV i a la premsa intranscendent o que, com que l'aparició televisiva d'aquest advocat es va produir fa uns anys, la majoria no la recordi. Queda clar, doncs, que no és la categoria professional del personatge el que l'ha fet famós o conegut per aquests estudiants.

☐ Altres

criteri	respostes	motius indicats
presència en mitjans de comunicació	1	<i>"és famós perquè ho fa tot en català"</i>

És interessant destacar aquesta resposta ja que si bé la persona que contesta diu explícitament haver oblidat el nom del jutge, en canvi sap perquè el coneix. Probablement es refereix al jutge Santiago Vidal que apareix sovint als mitjans de comunicació degut a la seva fermesa per incorporar l'ús del català en la justícia.

Si bé es tracta d'una única resposta es pot pensar que la posició militant d'aquest jutge té una lleugera incidència en la població jove.

Consideracions finals

1. Les respostes recollides són escasses, tenint en compte el nombre total de nois i noies que van respondre el qüestionari.
2. A tots els centres s'observa que la quantitat de respostes afirmatives és numèricament inferior al de les respostes negatives, als que no responen o les respostes invalidades.
3. Els nois i noies consultats coneixen els jutges que sovint apareixen als mitjans de comunicació, especialment per la TV.
4. Solament els nois i noies d'un centre sembla que saben que ser jutge o advocat és una professió i en fan referència conjuntament amb l'esment de jutges i advocats més mediàtics.
5. El jutge Garzón és el més reconegut pels nois i noies consultats. També s'esmenta l'advocat Rodríguez Menéndez, tot i que sense la contundència de Garzón i el jutge Santiago Vidal en un cas.
6. Hi ha un coneixement clar dels motius pels quals els jutges i advocats esmentats són famosos, tot i que no hi ha una total unanimitat respecte els motius que han fet famosos aquests personatges.

Conclusions i suggeriments

No és fàcil treure conclusions generals i extrapolables d'un treball d'aquesta naturalesa. Entre altres raons perquè les dades recollides són susceptibles encara de moltes més lectures. I, sempre, de lectures contextualitzades dintre d'una realitat plural i heterogènia.

És obvi, però, que d'aquests resultats es desprèn una primera conclusió. Els adolescents i les adolescents catalans tenen coneixements i opinions sobre el món del dret, de la justícia i de la llei. I les utilitzen per valorar determinades vivències en els contextos de vida més propers –família i escola– però també situacions socials problemàtiques més distants de la seva vida. Aquestes representacions no han estat construïdes com a conseqüència d'un aprenentatge escolar sinó com a conseqüència del seu context de vida. Moltes d'elles dins de la família, d'altres a través dels mitjans de comunicació, i també en les relacions amb els altres a l'escola i en el grup.

Com s'ha pogut comprovar les representacions d'aquests adolescents es basen en moltes ocasions en el sentit comú i en uns principis que denoten una gran sensibilitat en molts casos, però també manifesten l'existència d'estereotips importants que fan que determinades mirades seves al món siguin més el resultat de creences no contrastades que d'una reflexió acurada basada en els coneixements escolars.

Les representacions dels i de les adolescents catalans són força semblants a les dels adolescents d'altres països del nostre entorn com França per exemple. Ens sembla que es pot afirmar que en determinats aspectes el pensament d'aquests nois i d'aquestes noies és fàcilment intercanviable als d'altres nois i noies objecte d'altres recerques. Per exemple: Bona part dels resultats de les respostes a les preguntes 1 i 2 la nostra investigació coincideixen amb les paraules de Robert (2003) quan afirma:

"La preocupació por el Delecto aparec con nítides de manera musclo menes trivial suant los niños hablan, con una cierta amargura, de los juicios que los adultos emiten sobre ellos". (16)

Òbviament, s'està referint als adults més propers, als mestres i als pares. Per això, els adolescents de la nostra enquesta, al igual que els adolescents o els nens d'altres estudis semblants, aprofiten les instruments que posem a les seves mans per denunciar aquelles situacions viscudes com a injustes i no democràtiques.

Aquesta impressió també l'assenyala, basant-se en resultats d'investigacions, Audigier (1997:180) quan afirma "Quand on interroge les élèves, de nombreux travaux en science de l'éducation le confirment, on relève qu'ils ont l'image de l'école comme un lieu de non-droit, un lieu qui n'est lieu de devoir. Nous devons, nous adultes, être très sensibles à cela, même si nous avons souvent un discours totalement inverse. Mais si nous admettons le terme d' « *éducation* », l'écoute de l'autre, la prise en compte de sa parole, le dialogue avec lui sont bien à prendre au sérieux ».

Possiblement els resultats del nostre estudi permeten compartir també la principal conclusions extreta per Robert (2003) encara que, com és obvi, els estudiants del nostre qüestionari no han estudiat mai dret a l'escola. "Vivir el derecho por los principios que aporta, y porque esboza una formación de los individuos en su ciudadanía, en particular en la vida civil y social, ha sido la conclusión de nuestra investigación sobre el Derecho en la vida escolar". (55)

Possiblement el retrat que ens desprèn de les respostes de l'alumnat de la nostra enquesta no és massa diferent del retrat que emergiria d'una enquesta protagonitzada per adults. En aquest sentit, compartim una de les conclusions sobre "el ser i l'haver de ser de la democràcia" de l'informe de la IEA realitzat a Colòmbia (2001) després de l'anàlisi de les respostes dels joves enquestats. En el lloc de "el ser y el deber ser de la democracia" hi hauriem, però, de posar "el dret, la justícia i la llei":

"Es la sociedad en su conjunto la que alimenta a los jóvenes de los referentes con los cuales construyen las vivencias particulares del ser y del deber ser de la democracia. De manera que aquello que los jóvenes saben o practican sobre esos asuntos constituye también una mirada a la sociedad en su conjunto; no existe una gran distancia entre los saberes y las prácticas de los adultos y los de los jóvenes sobre la democracia. Quizás existen formas particulares de vivenciarlas, de expresarlas, pero no dos vivencias radicalmente distintas" (Ortiz, J. G./Vanegas, I., 2001: 86).

Aquesta situació es podria solucionar amb l'ensenyament del dret a l'escola dins de l'àmbit de les Ciències Socials. Probablement, el coneixement sobre el dret, la justícia i la llei, amb mètodes interactius i treball cooperatiu, amb una relació continuada amb els problemes socials rellevants permetria que les noves generacions poguessin

trencar aquest vincle amb el món adult que els porta a reproduir moltes vegades estereotips i judicis de valor que no aguanten una crítica raonada.

El problema que presenta la incorporació d'aquest contingut al currículum escolar és doble. Per una banda, la seva incorporació obligaria a renunciar a algun contingut existent en l'actualitat o, com a mínim, a un profund replantejament del que ara s'està ensenyant que, es volgué o no, suposaria la substitució d'uns sabers per uns altres. L'altre cara del problema, directament relacionat amb aquest, és qui hauria d'ensenyar aquests continguts i quina formació hauria de tenir. Robert (2003) planteja el problema generat a França quan es va introduir aquest contingut en l'ensenyament obligatori amb les següents paraules:

"Los profesores de Historia y Geografía, a los que incumbe, en general, la enseñanza de la educación cívica renovada, plantean con frecuencia la insuficiencia de su formación personal en materia jurídica" (80)

"La instrucción cívica las escuelas primarias de 1882, el Derecho usual de las escuelas primarias superiores de la misma época, no se confiaban tampoco a los juristas de oficio. Esto no impidió que estas enseñanzas tuvieran, en su tiempo, un gran interés, ni incluso que instalaran duraderamente saberes y comportamientos. En los Estados Unidos, e incluso en el estadio preuniversitario de los *colleges*, la iniciación jurídica o los cursos de "Derecho y sociedad" no son tampoco obras de juristas. Los profesores son historiadores, filósofos, sociólogos, politólogos. Y en este caso, igualmente, se puede juzgar que el resultado es satisfactorio.

El conocimiento fino y preciso del Derecho y de sus mecanismos no es un requisito para practicar una iniciación jurídica de calidad" (81).

Com a professors de Didàctica de les Ciències Socials creiem que és important introduir aquest contingut en l'ensenyament obligatori. Un de nosaltres està analitzant actualment diferents propostes curriculars de països del nostre entorn amb l'objectiu d'elaborar un estudi comparatiu sobre els sabers que constitueixen aquests ensenyaments. Per altra banda, també s'estan analitzant propostes d'educació cívica del nostre passat i s'està comprovant que l'ensenyament del dret, de la justícia i de la llei havia estat present en l'escola obligatòria catalana i espanyola en el passat. També s'elaborarà un informe amb aquests resultats.

Es procurarà que en futures reformes dels estudis de mestre o del estudis de professorat de secundària es tinguin en compte aquests coneixements. Ens sembla

que la formació cívica, que la formació ciutadana democràtica ha de considerar tots els coneixements derivats de la divisió de poders. No es pot reduir només a l'ensenyament i a l'aprenentatge del funcionament del poder polític sinó que ha de contemplar també l'ensenyament dels poders legislatiu i judicial tant en la seva vessant més institucional com en les seves repercussions en la vida quotidiana.

Només així serà creïble pels adolescents la sentència de Touraine, « la démocratie est le règne du droit ».

Bibliografía

- ALVARO PAGE, M./DENDALUCE, I./MUÑOZ-REPISO, M./PEREZ, G. (1981): *Los estudiantes españoles y los valores democráticos (Estudio empírico sobre la socialización política)*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Subsecretaría de Ordenación Educativa. Subdirección General de Investigación y Ciencia.
- ANGVIK, M./ VON BORRIES, B. (1997): *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg. Körber-Stiftung.
- ARNAL, J. (1997): *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- AUDIGIER, F. (1991): "Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme: une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel". *Revue Française de Pédagogie* nº 94, 37-48
- AUDIGIER, F. (1997): *Concepts, modèles, raisonnements*. Actes du huitième colloque, mars 1996. Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Paris. INRP
- AUDIGIER, F. (1997): *Entretien avec...* BRIAT, A./CHANEZON, H./KERLEROUX, P./TISON, H. (coord.) (1997): « Éducation au civisme ». *Historiens&Géographes* nº 359, 177-184
- AUDIGIER, F./LAGELÉE, G. (1996): *Education civique et initiation juridique dans les collèges*. Paris, INRP
- BRODY, R. (1994): *Secondary Education and Political Attitudes: Examining the Effects of Political Tolerance on the We the People... Curriculum*, Unpublished paper. Calabasas, CA: Center for Civic Education
- BUTLER, J. (1995): *Effect of Different Classroom Practices on the Development of Political Attitudes in High School Students*. Doctoral Dissertation. Peabody College for Teachers, Vanderbilt University
- CALIBER ASSOCIATES (2001): "The Promise of Law Related Education as Delinquency Prevention". *Kentucky LRE*, vol. 11, nº 2, 1-13
- CENTER FOR CIVIC EDUCATION (2000): *School Violence Prevention Demonstration Program*. Year One: 1999-2000 School Year. Calabasas, CA: Center for Civic Education
- COOKS, J./EPSTEIN, T. (2000): "Dissin' Democracy? African Adolescents' Concepts of Citizenship". *International Journal of Social Education*, vol. 24, nº 2, 10-20

- CUESTA, R. (2001): "La didáctica de las ciencias sociales en España: un campo con fronteras". En MAINER, J. (coord.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla. Díada
- *Diccionario de Derecho*. Biblioteca de consulta Larousse. Barcelona. SPES/RBA
- DOUARD, O./FICHE, G. (dir.) (2001): *Les jeunes et leur rapport au droit*. Paris. L'Harmattan.
- ESFONDARI, M. (1998): "Assessment of Citizenship/Law-Related Education on Violent and Antisocial Behavior". In *Compendium of Research Supporting Law-Related Education, Part II: Alternative Conceptions/Applications of Law-Related Education*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium
- FERLUND, P. M. (1992): *Perspectives on Law and Government: A Study of Eighth-Graders*. Unpublished paper. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- FORD, L. (1991): *The United States Political System: Adolescent Perceptions and the Role for Citizenship Education*. Doctoral Dissertation. University of Maryland, College Park
- GÉRIN-GRATALOUP, A.-M./TUTIAUX-GUILLON, N. (2002): "La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986. Essai d'analyse". In *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie. Perspectives documentaires en éducation* n° 53. INRP, Paris, 5-11
- GARCIA, F. F. (2003): *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las competencias sobre la ciudad*. Sevilla. Díada
- HAYMAN, J. L. (1981): *Investigación y educación*. Barcelona. Paidós
- JODELET, D. (ed.) (1989): *Les représentations sociales*. Paris. PUF
- JOHNSON, G./HUNTER, R. (1987): *Using School-Based Programs to Improve Students' Citizenship in Colorado: A Report to Colorado Educators*. Denver, CO: The Colorado Juvenile Justice and Delinquency Prevention Council
- JOHNSON, G. (1992): *Evaluation of Street Law Classes at Four American High Schools in Germany*. Unpublished report. Boulder, CO: University of Colorado, Center for Action Research
- JUVENILE JUSTICE STEERING COMMITTEE OF THE LAW-RELATED EDUCATION YOUTH FOR JUSTICE PROGRAM, The (2003): *Law-Related Education for Juvenile Justice Settings*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention of the United States Department of Justice
- KING, B. (1994): *Teaching for Thinking and Citizenship Education: examining the Constitution of Student-Citizens in Secondary Social Studies*. Doctoral Dissertation. University of Wisconsin-Madison.

- KOURILSKY, C. (1986): "Connaissances et représentations du "juridique" chez les enfants et les adolescents : concepts et méthodes d'interprétation dans la recherche sur la socialisation juridique ». *Droit et Société* 4, 471-496
- KOURILSKY, C. (1991): « Socialisation juridique et identité du sujet ». *Droit et société* n° 19
- KUEHN, S./YATES, R./MAINVILLE, F./FORTIN, G. (1995): *Youth Law-Related Education Survey*. Legal Services Society of British Columbia. Department of Justicia
- LAGELÉE, G. (1997) : « Élaboration et mise en œuvre d'une démarche pour enseigner le concept de loi en 3^e », in AUDIGIER, F. (1997): *Concepts, modèles, raisonnements*. Actes du huitième colloque, mars 1996. Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Paris. INRP, 486-493.
- LAUTIER, N. (2001): *Psychosociologie de l'éducation. Regards sur les situations d'enseignement*. Paris. Armand Colin.
- LAVILLE, C. (2002): "La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles". In *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie. Perspectives documentaires en éducation* n° 53. INRP, Paris, 69-82
- MAKLER, A. (1994): "Social studies teachers' conceptions of justice". *Theory and Research in Social Education*, 22 (3), 281-304
- MARCET, G. (1996): *La civilitat dels adolescents a Vilafranca del Penedès*. Fundació Caixa Penedès
- MOSCOVICI, S. (1976) : *La psychanalyse, son image, son public*. Paris, PUF
- NEISLER, O. (1995): *Inside Social Studies at Castleton High: Young Citizens Discuss Their Citizenship Education*. Doctoral Dissertation. Syracuse University
- OLLER, M. (1998): *Transversalitat i disciplinarietat des de la didàctica de les ciències socials: l'ensenyament de l'educació viària*. Tesis doctoral. Programa doctorat "Didàctica de les Ciències Socials". Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. Direcció: Joan Pagès
- OLLER, M./ PAGÈS, J. (1998): *La valoració del programa RACC d'Educació Viària dels cicles mitjà i superior de l'etapa de primària*. Barcelona. UAB. RACC. Informe final no publicat
- OLLER, M./ PAGÈS, J. (2000): *Enquesta d'opinió sobre els valors juvenils, la mobilitat i l'educació viària*. Document provisional. Barcelona. UAB/RACC. No publicat
- ORTIZ, J. G./VANEGAS, I. (2001): *Educación Cívica en Colombia. Una comparación internacional. Informe*. Ministerio de Educación Nacional. ICFES.IEA-

<http://www.mineducacion.gov.co/publicaciones/edcvca/imagenes/Doc3.pdf> (15 febrer 2002)

- PAGÈS, J. (1997): "Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales", en BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografia e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE-UB/Horsori
- PATRICK, J.J./HOGE, J. D. (1992): "Teaching Government, Civics, and Law". En SHAVER, J. P. (ed.): *Handbook of Research on Social Studies teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York, MacMillan, 427-436.
- PERCHERON, A. (1974): *L'univers politique des enfants*. Paris. Fondation nationale des sciences politiques/Armand Colin
- PERCHERON, A. (1991): "Représentations de la loi et de la justice chez les Français de 16 à 21 ans ». *Droit et société* nº 19/1991
- PRATS, J. (1997): "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (Notas para un debate deseable)", en Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada Editora.
- PRATS, J. (dir.) (2001): *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Barcelona. Fundación "La Caixa".
- PRATS, J. (2002): "La "Didáctica de las Ciencias Sociales" en la Universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación* nº 328, 81-96
- RICHARDSON, V. (ed.) (2001): *Handbook of research on teaching*. Fourth Edition. American Educational Research Association. Washington,
- ROBERT, F. (1997) : « Le concept de conflit et l'enseignement scolaire du droit », in AUDIGIER, F. (1997): *Concepts, modèles, raisonnements*. Actes du huitième colloque, mars 1996. Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Paris. INRP, 499-503
- ROBERT, F. (1999): *Enseigner le droit à l'école*. Paris. ESF éditeur. Traducció espanyol: - ROBERT, F.(2003): *Vivir y enseñar el Derecho en la escuela*. Sevilla, Díada.
- ROCHE, G. (ccord.) (2002): *L'éducation civique aujourd'hui: dictionnaire encyclopédique*. Issy-les-Moulineaux. ESF éditeur
- SANTA CLARA COUNTY OFFICE OF EDUCATION (1998): *Evaluation of the Law-Related Education Program in San Jose Unified School District Fifth Grade Classrooms, 1995-1997*. San Jose, CA: Santa Clara County Office of Education
- SEARS, A. (1994): "Social Studies as Citizenship Education in English Canada: A Review of Research". *Theory and Research in Social Education*, vol. XXII, nº 1, 6-43.

- SEIXAS, P. (2001): "Review of Research on Social Studies". RICHARDSON, V. (ed.): *Handbook of research on teaching*. Fourth Edition. American Educational Research Association. Washington, 545-565
- SOCIAL SCIENCE EDUCATION CONSORTIUM (2001): *A Descriptive Review of Research on Law-Related Education*. Youth for Justice/Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. <http://www.lawanddemocracy.org> (20-1-2002)
- SOLOMON, D./WATSON, M. S./BATTISTICH, V. A. (2001): "Teaching and Schooling Effects on Moral/Prosocial Development". RICHARDSON, V. (ed.): *Handbook of research on teaching*. Fourth Edition. American Educational Research Association. Washington, 566-603
- SOULE, S. (2000): *We the People... The Citizen and the Constitution: Knowledge of and Support for Democratic Institutions and Processes by Participating Students*. Calabasas, CA: center for Civic Education
- TAPP, J. L. / LEVINE, F. J. (eds.) (1977): *Law, justice and the individual in society psychological and legal issues*. New York. Holt, Rinehart and Wionston.
- TOLO, K. (1998): *An Assessment of We the People... Project Citizen: promoting Citizenship in Classrooms and Communities*. Austin, TX: Lyndon B. Johnson School of Public Affairs, University of Texas.
- TORNEY-PURTA, J./SCHWILLE, J. y AMADEO, J-A (eds.) (1999): *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, IEA
- TORNEY-PURTA, J./ AMADEO, J-A (2004): *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Washington, Organización de los Estados Americanos. Unidad de desarrollo social y educación.
- TOZZI, M. (2002): *Réfléchir sur la Justice dans une perspective citoyenne*. Bruxelles. Fondation Roi Baudouin. Les éditions européennes
- TRAVÉ, G. (1998): *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones sociales*. Universidad de Huelva. Publicaciones
- TURNER, M. J. (1984): "An Evaluation of Law-Related Education. Implications for Teaching". In THE JUVENILE JUSTICE STEERING COMMITTEE OF THE LAW-RELATED EDUCATION YOUTH FOR JUSTICE PROGRAM (2003): *Law-Related Education for Juvenile Justice Settings*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention of the United States Department of Justice, 20-26

- TUTIAUX-GUILLON, N. (2002): "Emprunts, recompositions...les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins". In *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie. Perspectives documentaires en éducation* n° 53. INRP, Paris, 83-90
- VONTZ, T.S./METCALF, K.K./PATRICK, J.J. (2000): *Project Citizen and the Civic Development of Adolescents Students in Indiana, Latvia, and Lithuania*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education
- WALDEGG, G. (coord.) (1995): *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*. Volumen 1. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- WILSON, M. W. (1998): "Law-Related Education Program for Pregnant and Parenting Teens: Program Evaluation". In *Compendium of Research Supporting Law-Related Education, Part II: Alternative Conceptions/Applications of Law-Related Education*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials



**Las representaciones sociales del derecho, la
justicia y la ley de un grupo de adolescentes
catalanes de 4º de ESO**

JOAN PAGÈS BLANCH

Barcelona, Diciembre de 2004

**Las representaciones sociales del derecho, la
justicia y la ley de un grupo de adolescentes
catalanes de 4º de ESO**

**Una investigación sobre el tratamiento del derecho y la justicia
en el currículo de Ciencias Sociales
de la enseñanza secundaria obligatoria.**

JOAN PAGÈS BLANCH

Barcelona, Diciembre de 2004

Presentado a la segunda prueba de habilitación al cuerpo de catedráticos de
Universidad del área de Didáctica de las Ciencias Sociales (1/210/0103)

"España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político".

Artículo 1, Constitución Española (1978)

"The new land of civism can be reached when the shrouding mists of human ignorance are lifted, thereby exposing the hidden frontier to be located, charted, and explored. While much of the new lands are comprised of fair and pristine vistas, the danger is that some trails also lead to dangerous swamps where only disease, pestilence, and death preside. The problem for the explorer is in choosing the "right" trail by seeking a higher civic course and by overcoming current human obstacles"

DYNNESON, T. L. (2001): *Civism. Cultivating Citizenship in European History*. New York. Peter Lang, p. 7

« Qu'y a-t-il en commun entre le général anglais franc-maçon (Baden-Powell), le bourgeois suisse chrétien (Adolphe Ferrière), le médecin polonais juif agnostique (Janusz Korzak), le pédagogue soviétique juif athée (Makarenko), l'instituteur français proche du Parti communiste (Freinet) ? Une certaine confiance en l'enfant, et une confiance certaine aux vertus éducatives de la démocratie de proximité. La conviction que la citoyenneté s'acquiert par l'exercice réel plus que par les discours, et que l'École est un lieu de vie privilégié pour que les élèves s'y exercent. Car l'École, pour les tenants de l'Éducation nouvelle, n'est pas seulement une préparation à vivre dans la société des adultes, dans un avenir plus ou moins éloigné. L'École, pour les élèves qui y passent le plus clair de leur journée, n'est pas une parenthèse à leur vie ; elle est au centre de leur vie. Elle ne se situe pas en marge de la Société car elle en fait partie. L'École est en soi une *société de proximité* ». (35)

XYPAS, C. (2001) : « Éducation morale ou éducation à la citoyenneté ? ». XYPAS, C./ HÉLOU, C./RAYOU, P./COHN-BENDIT, G./HUE ; M.-C./BRUN, P. (2001) : « L'éducation à la citoyenneté ». *Impacts. Revue de l'Université Catholique de l'Ouest* tome 35, n° 4. Éditions de l'UCO/L'Harmattan, 13-36

ÍNDICE

INTRODUCCION GENERAL	3
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	8
1 LA EDUCACIÓN CÍVICA Y CIUDADANA HOY	8
1.1. ¿Por qué en la actualidad vuelve a considerarse fundamental la educación cívica y ciudadana?	8
1.2. ¿Qué se entiende hoy por educación cívica y ciudadana?, ¿qué modelo de ciudadano se quiere formar?	11
1.3. ¿Qué enfoques de educación cívica y ciudadana coexisten?, ¿cuáles son sus semejanzas y sus diferencias?	17
1.4. La situación de la educación cívica y ciudadana en el mundo	28
1.5. La educación cívica y ciudadanía, la enseñanza del derecho, y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia	37
2 LA UBICACIÓN CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS REFERIDOS AL DERECHO, LA JUSTICIA Y LA LEY EN ALGUNOS PAÍSES DE NUESTRO ENTORNO.	45
2.1. El valor educativo de estas enseñanzas (¿para qué enseñar contenidos referidos al derecho, la justicia y la ley?).	47
2.2. Los contenidos que han de formar parte de estas enseñanzas (¿qué enseñar del derecho?)	48
2.3. Programas y propuestas curriculares en la enseñanza del derecho, la justicia y la ley.	53
2.3.1. La situación de la enseñanza del derecho, la justicia y la ley en los Estados Unidos	53
2.3.2. La situación de la enseñanza del derecho, la justicia y la ley en Francia	56
2.3.3. La situación de la enseñanza del derecho, la justicia y la ley en España	60
3 UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS REPRESENTACIONES DE LOS ADOLESCENTES DEL DERECHO, LA JUSTICIA Y LA LEY.	85
3.1. Las relaciones entre la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y los conocimientos y las representaciones sociales de los adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley	85
3.2. Una investigación sobre las representaciones sociales de los adolescentes	89
3.3. ¿Qué sabemos sobre las representaciones del derecho, la justicia y la ley en los adolescentes?	92
3.3.1. La investigación en Francia	94
3.3.2. La investigación en los USA	100
3.3.3. La investigación en España y otros países de habla española	108
3.3.4. La investigación internacional	114

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	125
4 INTRODUCCIÓN	125
4.1. Objetivos y supuestos de la investigación	126
4.2. Los contenidos de la investigación	127
4.3. El cuestionario.	130
5 DATOS GENERALES: LOS CENTROS Y EL ALUMNADO	135
5.1. Los centros	135
5.2. El alumnado	140
6 CONOCIMIENTOS SOBRE EL DERECHO, LA LEY Y LA JUSTICIA: ¿QUÉ SABES?	153
7 ¿QUÉ PIENSAS, QUÉ CREES, QUÉ OPINAS?	231
8 ESTUDIO DE CASOS	255
9 PARA ACABAR. ¿QUÉ MÁS OPINAS? ¿QUÉ MÁS SABES?	301
10 CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	355
BIBLIOGRAFIA	361
ANEXO I. EL DERECHO, LA JUSTÍCIA Y LA LEY EN LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA	379
ANEXO II. RELACIÓN DE TEXTOS HISTÓRICOS	389

INTRODUCCION GENERAL

¿Por qué una investigación sobre el tratamiento del derecho y la justicia en el currículo de Ciencias Sociales de la enseñanza secundaria obligatoria?, ¿por qué una investigación sobre las representaciones del derecho, la justicia y la ley en los adolescentes?

En los últimos tiempos estamos asistiendo en España a una creciente preocupación por la educación democrática y política de los adolescentes –común, por lo demás, a la existente en la mayor parte de países democráticos. Esta preocupación se ha hecho extensiva también al conocimiento que tienen del derecho, la justicia y la ley. Pueden ilustrar esta preocupación la investigación que la Fundació Jaume Bofill encargó a un grupo de profesores de la unidad departamental de DCS de la UAB y de la que soy el investigador principal, la propuesta curricular realizada por un grupo de abogados catalanes de l'Associació Catalana de Juristes Demòcrates (ACJD) en el 2001, los trabajos que al respecto realizan los Departamentos de Justicia y Enseñanza de la Generalitat de Catalunya para ofrecer materiales a los centros de secundaria o el encargo realizado por la Comunidad de Madrid al GRES de la UAB para la realización de materiales curriculares sobre el derecho y la justicia. También es un ejemplo de esta preocupación la existencia de iniciativas educativas como la realizada por Cezón y Ruiz (2003) con un grupo de 25 alumnos de 16 años del IES Campo de Calatrava.

Las causas de esta preocupación son de diferente naturaleza. Unas tienen relación con el aumento de la violencia en los centros escolares, en especial en la enseñanza secundaria; otros con el aumento de la delincuencia juvenil y, en general, de la violencia como vía para resolver problemas sociales (el brutal incremento de la violencia contra las mujeres es uno de los ejemplos que, desgraciadamente, mejor ilustra esta situación).

Noticias como las aparecidas, por ejemplo, en los diarios de los primeros días del año 2004 –“Más de 4.000 personas murieron en las carreteras el año pasado” o “La violencia doméstica causa la primera víctima del año”- en *El Periódico de Catalunya*, o “Un hombre mata en Mallorca a su ex pareja y dispara también a dos de sus hijos”, en *El País*, de 3 de

enero – justifican la necesidad de considerar la incorporación en el currículum escolar de conocimientos que puedan permitir formar a los niños y a los adolescentes para hacer frente a este tipo de situaciones. Indican la conveniencia de replantearse el enfoque de los contenidos y de la formación en ciencias sociales desde una perspectiva más vinculada a los problemas sociales y a los problemas de la vida como los de las noticias precedentes. Estos problemas, y otros de tan importantes como estos, podrían tener en la educación cívica y ciudadana y, dentro de ella en la formación jurídica, en la enseñanza del derecho, alguna respuesta.

Pero también se debe al uso de la violencia como el principal recurso en la resolución de conflictos internacionales como es el caso de la guerra de Irak y la justificación dada por algunos dirigentes políticos occidentales para invadir y ocupar militarmente este país o cualquier otro si se tercia (la guerra –o la violencia- preventiva).

Por otro lado, en los últimos años, la justicia ha estado presente en la prensa a causa tanto de los problemas estructurales que sufre el sistema judicial español como de su utilización partidista: *"Los usuarios suspenden a la justicia y culpan al Gobierno de los retrasos"* se podía leer, por ejemplo, en las páginas del diario *El País*, de 11 de septiembre de 2003.

Por todas estas circunstancias, y por otros problemas sociales y políticos no menos importantes, la distancia entre los jóvenes y la vida política democrática es cada vez mayor. Los niveles de participación de los jóvenes en la vida política e institucional en España y en la mayor parte de países democráticos son bajos así como también lo es la defensa de la democracia no sólo como organización de la vida política sino también como forma de convivencia social.

La preocupación por esta actitud de los jóvenes se ha convertido en uno de los campos de la reflexión de los políticos y de los educadores en prácticamente todo el mundo y está provocando interesantes debates sobre las medidas a tomar y, en particular, sobre los contenidos de la enseñanza en la Sociedad de la Información y de la Comunicación. Y también está generando un incremento de investigaciones educativas sobre las representaciones del mundo en los niños y en los jóvenes y sobre la construcción de sus consciencias, de sus identidades y de sus competencias sociales. La investigación sobre

las representaciones, los conocimientos y las opiniones del derecho, la justicia y la ley se inserta en este contexto.

Esta investigación se divide en dos partes. La primera parte es el marco teórico de la investigación experimental que se presenta en la segunda. Su redacción ha sido responsabilidad del investigador principal, de quien suscribe este trabajo. En esta parte presentaré algunas de las principales características de la nueva conceptualización de la educación cívica y ciudadana y de sus relaciones con la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia. También presentaré un estado de las enseñanzas del derecho, la justicia y la ley en los Estados Unidos, Francia y España y un estado de la investigación de las representaciones sociales que tienen los adolescentes y los jóvenes de estos conocimientos.

La segunda parte es responsabilidad de todo el equipo de investigación (las profesoras Montserrat Casas, Montserrat Oller y Carme Valls y de quien suscribe). Contiene el informe final de la investigación sobre las representaciones del derecho, la justicia y la ley de adolescentes catalanes. Esta investigación nos la encargó la Fundación Jaume Bofill a la unidad departamental de Didáctica de la UAB y he sido el investigador principal de la misma como consta en el documento que se adjunta en el material que acompaña mi historial.

En la segunda parte se presentan los objetivos y la metodología del estudio, la muestra de adolescentes encuestados, los resultados obtenidos, en un doble tratamiento cualitativo y cuantitativo, y unas primeras conclusiones generales.

El trabajo concluye con la bibliografía utilizada y con unos anexos.

PRIMERA PARTE:
MARCO TEÓRICO

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

1 LA EDUCACIÓN CÍVICA Y CIUDADANA HOY

El papel de la enseñanza del derecho, la justicia y la ley está estrechamente vinculado al papel que en la actualidad se otorga a la educación cívica y ciudadana. En realidad, muchas de las razones que justifican los nuevos enfoques de esta educación encuentran sus respuestas en estas enseñanzas. Además, en la mayoría de los currículos consultados la enseñanza del derecho, la justicia y la ley forma parte de la educación cívica y ciudadana de la misma manera que, en muchos países, esta educación se vincula o se relaciona estrechamente con la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia.

En este capítulo vamos a analizar. i) las causas del nuevo auge de la educación cívica y ciudadana, ii) las definiciones de educación cívica y ciudadana, iii) los enfoques de la educación cívica y ciudadana, iv) la situación de la educación cívica y ciudadana en el mundo y v) las relaciones entre educación cívica y ciudadana, enseñanza de las ciencias sociales y de la historia y enseñanza del derecho, la justicia y la ley.

1.1. ¿Por qué en la actualidad vuelve a considerarse fundamental la educación cívica y ciudadana?

La necesidad de fomentar la convivencia democrática y la participación política de los jóvenes son, tal vez, las principales razones que han impulsado en los últimos diez años la reflexión, el debate, la investigación y la elaboración de nuevas propuestas educativas sobre la educación cívica y ciudadana. Junto a estas razones aparece en la literatura otro argumento, uno de los "problemas" más recurrentes para justificar la necesidad de una nueva educación cívica y ciudadana: el del incremento de la violencia juvenil y, en particular, de la violencia escolar. Sirvan como ejemplo algunos de los documentos y de las intervenciones realizadas en la XVII Semana Monográfica de la Fundación Santillana (2003).

En el documento básico de trabajo de la XVII Semana, Díez (2003) dedica un apartado al papel de la educación en el fomento de la cultura de la convivencia. En este apartado no hay referencias explícitas a la educación cívica y ciudadana. Sin embargo se considera que *“la educación para la convivencia democrática resulta imprescindible para hacer frente a los grandes desafíos (...) y para aprovechar las oportunidades, que aún existen, de consolidar la paz en el mundo”* (14-15).

Más adelante se señala uno de los problemas que ya forma parte de los discursos sobre la situación de la escuela: la violencia escolar. Se dice:

“Los crecientes casos de violencia que se producen actualmente en los centros educativos de muchos países no son fenómenos casuales sino expresión de un problema que se ha ido generalizando junto con atentados graves contra la convivencia en el ámbito doméstico y social, todo lo cual afecta seriamente el equilibrio emocional. La falta de disciplina, el fracaso escolar y el absentismo son causas o efectos de esa deteriorada convivencia que afecta a la autoestima y al ejercicio de la dignidad humana de los profesores, alumnos y familiares en sus relaciones. En esas circunstancias se ve también considerablemente afectado el deseable desarrollo de una educación de calidad”. (17)

Una importante referencia al papel que la educación cívica y ciudadana ha de jugar en el logro de estos objetivos corrió a cargo del Presidente del Club de Roma, SAR El Hassan bin Talal. En su mensaje a los asistentes a esta Semana afirma, entre otras cosas (Fundación Santillana: 55):

“El aprendizaje para el futuro y la educación para la convivencia democrática pueden lograrse mediante un planteamiento correcto y apropiado de la “educación cívica”, que se caracteriza por mirar hacia dentro, hacia fuera y hacia delante: mirar hacia dentro, en el sentido de dirigirse a sus propias sociedades y abordar las necesidades de desarrollo de las mismas; mirar hacia fuera, en el sentido de fomentar la sensibilización y la participación ciudadana en asuntos de interés e importancia internacional, y mirar hacia delante, en el sentido de centrarse en maximizar los beneficios para las generaciones actuales y optimizar estos beneficios para las generaciones futuras.”

Más adelante añade que aprender para el futuro y para la convivencia democrática requiere de un conjunto de habilidades, las habilidades para la vida, que *"se constituyen en espina dorsal de la educación cívica, que engloba la educación del alumno en tanto que persona y miembro de la sociedad, con una perspectiva una visión global"*. Esta educación cívica debería fomentar *"habilidades mentales de alto nivel entre los alumnos, tales como la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la experimentación"* (55).

En esta misma semana, el profesor García Garrido (2003) presentó la otra cara de la moneda: la violencia escolar. Centró su intervención en torno a la violencia escolar y a las experiencias desarrolladas en Francia, Inglaterra y Estados Unidos para combatirla.

El retorno de la educación cívica y ciudadana es un fenómeno internacional como ha puesto de relieve la propia UNESCO. A nivel internacional parece que el principal móvil es la promoción de la paz civil e internacional. A nivel de muchos países el debate se centra entre el fomento de la participación y del compromiso democrático de los jóvenes y/o la necesidad de enseñar el funcionamiento del sistema y las normas que lo rigen para poner fin a la violencia escolar. Según Obin (2000), en Francia las llamadas al civismo se realizan para quebrar la *"loi du silence"* y las llamadas a la civilidad para ir en contra de la agresividad. Dos hipótesis explicarían, para este autor, este interés en la educación cívica y ciudadana: a) la educación cívica constituye un instrumento privilegiado para el mantenimiento de la paz civil, del orden escolar y social; y b) la sociedad francesa busca una nueva conciencia cívica con la intención de fortalecer la cohesión social sobre un principio mínimo (*"demócrata"*) de respeto, de tolerancia de las diferencias naturales y culturales, de suspensión de la violencia para solucionar las diferencias, etc... Es decir, Obin considera simultáneamente los dos argumentos citados más arriba.

Michel (2000) añade a estas razones, el contexto de crisis de valores y de nuevas amenazas para la democracia, el cambio de mentalidades experimentado especialmente por los jóvenes, el nuevo contexto pluricultural y la necesidad de encontrar un correcto equilibrio entre la ciudadanía local, la nacional, la europea y la mundial.

Este tipo de argumentos aparecen en todos los países que han revisado recientemente o están revisando sus programas de educación cívica y ciudadana así como en los

organismos internacionales que se ocupan de ella (UNESCO y Consejo de Europa, por ejemplo).

1.2. ¿Qué se entiende hoy por educación cívica y ciudadana?, ¿qué modelo de ciudadano se quiere formar?

En este trabajo utilizaremos la expresión educación cívica y ciudadana para referirnos al conjunto de conocimientos, habilidades y valores escolares destinados a formar a los jóvenes para que sepan qué es la democracia y para que se preparen para asumir sus roles y sus responsabilidades como ciudadanos y ciudadanas de una sociedad libre, plural y tolerante. Entendemos, como plantea Kerr (1999a) en su estudio internacional sobre educación ciudadana:

"Citizenship or civics education is construed broadly to encompass the preparation of young people for their roles and responsibilities as citizens and, in particular, the role of education (through schooling, teaching and learning). The term "citizenship education" is used deliberately throughout this study as it is the term, which describes this area in the curriculum in England. Though there is an attempt to draw a distinction between citizenship education and civics education later in the study (in line with other commentators, notably Kennedy (1997) and McLaughlin (1992)), the area of citizenship education is covered by a wide range of terms across the 16 countries and comprises many subjects. This term include citizenship, civics, social sciences, social studies, world studies, society, studies of society, life skills and moral education. The area also has links to curriculum subjects and options, including history, geography, economics, law, politics, environmental studies, values education, religious studies, languages and science. The range of terms and subjects connections underlines the breadth and complexity of the issues addressed within this area. This breadth and complexity is both a strength and a weakness".

Existen concepciones diferentes de la naturaleza y de las finalidades y propósitos educativos de esta educación algunas derivadas de su evolución histórica y del tipo de respuestas que ha pretendido dar en cada momento a determinados problemas sociales y políticos. Es en este sentido que el término educación cívica y ciudadana incorpora un

enfoque vinculado a la preparación para la participación democrática que no existía en el enfoque más clásico de la instrucción cívica dedicado básicamente al conocimiento del funcionamiento institucional.

Para comprender mejor el carácter histórico de la ciudadanía y de la educación ciudadana son útiles las cinco tesis de Nieminen (1998) en su trabajo sobre las relaciones entre la ciudadanía y los jóvenes:

- 1ª: la ciudadanía es una definición construida histórica y culturalmente. Su estatus ha variado en el tiempo en las diferentes culturas. Para analizar la ciudadanía se necesita perspectiva histórica.
- 2ª la moderna ciudadanía se desarrolló arraigada a la idea de la nación-estado. Y también a la idea de democracia y a los principios de la Revolución francesa. En los dos últimos siglos el nacionalismo ha teñido de color la ciudadanía y las prácticas de educación ciudadana.
- 3ª la ciudadanía es un concepto multidimensional que incluye dimensiones jurídicas, políticas, económicas, sociales y culturales. Esta complejidad ha hecho difícil definir el concepto.
- 4ª La ciudadanía se realiza y distribuye desigualmente entre los humanos. La dimensión social de la ciudadanía dirige nuestra atención a la ciudadanía de la desventaja (*"of the disadvantaged"*). La juventud está excluida de la plena ciudadanía, pero la cuestión de la ciudadanía de los jóvenes parece ser un tema raro en los análisis clásicos de la ciudadanía.
- 5ª Ganar y usar la ciudadanía depende, de manera considerable, de la educación. Así ha sido durante la historia. La educación tiene un rol aceptable también en la internacionalización de la ciudadanía.

Efectivamente, la educación cívica y ciudadana pretende formar ciudadanos y ciudadanas demócratas. Se nace ciudadano, afirma Cellier (2003), pero la ciudadanía *"n'est pas donnée, elle est construite. Elle s'acquiert par l'éducation familiale et scolaire"* (p. 51).

Para construir la ciudadanía desde la educación escolar se requiere de unos conocimientos y de un proyecto explícito. En la introducción a un número de *The International Journal of Social Education* dedicada a la educación ciudadana, Cantu (2002) recoge dos definiciones

que sintetizan el objeto de estudio y los propósitos de estos conocimientos. Ambas tienen en la democracia su principal meta. La primera está extraída de una publicación del *Center for Canadian Studies* (1999). La segunda de James S. Dickson (2000).

El documento del *Center for Canadian Studies* afirma taxativamente que la educación ciudadana se refiere al uso de la educación –formal, informal, a través de los medios, de la familia o de la escuela- para entrenar a la gente a hacerse ciudadana. Por tanto, y de manera concisa y comprensible, se trata de educar para formar personas que no solamente nacen “ciudadanas” sino que además construyen su ciudadanía a partir de su educación.

Dickson (2000), por su parte hace un paso más y remontándose a la definición de democracia dada por Lincoln en 1836 afirma que la democracia requiere para su supervivencia del compromiso de los ciudadanos para mantener a sus gobiernos responsables, para salvaguardar sus derechos y para cumplir sus responsabilidades. Es la esencia de la ciudadanía activa. Y añade: *“Pero la ciudadanía activa requiere ciudadanos que estén adecuadamente equipados con conocimiento y comprensión de sus instituciones cívicas, que puedan tomar decisiones informadas sobre la vida cívica. Incumbe por tanto a cada sociedad democrática educar a la gente joven de manera que le ayude a adquirir las habilidades necesarias, el conocimiento y la comprensión que necesitan para actuar efectivamente como ciudadanos”* (citado en Cantu, 2002, v)

La formación de la ciudadanía pasa por vincular ciudadanía a educación. Audigier (2002: 1) señala que la ciudadanía *« n'est pas un produit de nature, elle demande une éducation »* y que *“une bonne éducation civique est celle qui forme des bons citoyens”* aunque no se pueda apreciar este logro hasta que no hayan pasado 10, 20 o 40 años después de la formación escolar. Audigier considera que la educación cívica estudia las sociedades actuales, introduce a los alumnos a su conocimiento y comprensión, les invita a ser activos, a participar. En su opinión, es la disciplina más cercana a la vida social, a sus tensiones y a sus contradicciones.

Hébert y Sears (s.d.) entienden que la *“ciudadanía se refiere a las relaciones que existen entre el individuo y el estado y entre los individuos en el seno de un estado”*. La educación ciudadana es, para estos autores, *“la preparación que permite a los individuos participar en tanto que ciudadanas y ciudadanos activos y responsables en un régimen democrático”*.

Entienden que existen cuatro dominios de la ciudadanía: el civil, el político, el socioeconómico y el cultural. El político exige un conocimiento del sistema político, de las actitudes democráticas y de las aptitudes para participar. El socioeconómico necesita una comprensión de las relaciones sociales y exige una formación profesional y para el trabajo. El cultural exige un conocimiento del patrimonio cultural y de la historia y el civil requiere el conocimiento y la protección de los derechos políticos y personales de la ciudadanía, incluidos los de las minorías.

El ya citado Kerr (1999, 2003), uno de los principales impulsores de la educación cívica y ciudadana en Inglaterra, define la ciudadanía o la educación cívica como el papel de la educación en el proceso de preparar a los jóvenes para ejercer sus roles y sus responsabilidades como ciudadanos: *"Citizenship is intended to provide coherence in the ways in which pupils are helped to develop a full understanding of their roles and responsibilities as citizens in a modern democracy. It will also help pupils to deal with difficult moral and social questions that arise in their lives and in society"* (2003: 4).

El mismo Kerr (2002c) recoge distintas definiciones de educación ciudadana que ponen en evidencia la diversidad de aproximaciones¹, pero también aquellos aspectos que sobresalen por encima de las diferencias, en especial los que se refieren a la participación democrática:

"La educación de la ciudadanía se refiere tanto al desarrollo personal de los estudiantes como al desarrollo político y social de la sociedad en sus niveles local, nacional e internacional. A un nivel personal, la educación ciudadana trata sobre la integración en la sociedad. Trata de superar las barreras a la igualdad: desafiando al racismo y al sexismo en las instituciones, por ejemplo. A un nivel político y social trata de crear un orden social que pueda ayudar a proporcionar seguridad sin necesidad de represión". (Osler, A./Starkey, H., 1996: *Teacher Education and Human Rights*. London: David Fulton).

¹ Según Kerr (2002c), Davies ha encontrado más de 300 definiciones de democracia asociadas a educación ciudadana: "Davies (2000) has helpfully located and compared a unumber of typical definitions of citizenship educatin, indeed sha has counted over 300 known definitions of democracy associated with citizenship education (Davies, 1999)". Las tres que reproduzco son un ejemplo de ellas.

"La educación ciudadana busca el desarrollo del conocimiento, habilidades y actitudes y valores que capacitan a los estudiantes para participar como ciudadanos activos e informados en nuestra sociedad democrática (Australiana) en un contexto internacional". (Australia, *Nacional Goals for Schooling*, 1989)

"La educación de la ciudadanía democrática (EDC) es un concepto multifacético, relativo a aspectos políticos, sociales, económicos, culturales, ambientales y éticos de las sociedades democráticas modernas. Un proceso de aprendizaje de toda la vida...La EDC aspira a una participación activa y responsable del individuo en la vida democrática, a la creación de asociaciones innovadoras entre diferentes instituciones/grupos y a la equidad, la solidaridad y la cohesión social" (Audigier, F., 1998: *Basic Concepts and Core Competences of Education for Democratic Citizenship: an initial consolidated report Strasbourg*: Council of Europe).

Estas definiciones revelan, para Kerr, la existencia de conceptos y dimensiones comunes a la educación ciudadana. "Incluyen los temas: **preservación de alguna cosa, como la sociedad democrática y sus derechos asociados; la noción de participación en sociedad; la preparación o la construcción de la capacidad de la gente joven de una participación activa e informada; un núcleo sobre la inclusión o integración en la sociedad; una concentración en la sociedad contemporánea, el fomento de las asociaciones y la promoción de una perspectiva internacional. Las definiciones también reflejan un número de conceptos clave que sostienen la educación ciudadana, incluyendo democracia, derechos, responsabilidades, tolerancia, respeto, igualdad, diversidad, y comunidad. Estos conceptos, como la propia educación ciudadana, pueden ser también presentados y problematizados en diferentes contextos.** (Kerr, 2002c: 15).

Mutch (2002) considera que una ciudadanía multidimensional ha de basarse en las ocho características siguientes: 1) habilidad para ver y aproximarse a los problemas como miembro de la sociedad global; 2) habilidad para trabajar con otros de manera cooperativa y para adquirir responsabilidades en sus roles y deberes; 3) habilidad para comprender, aceptar y tolerar las diferencias culturales; 4) capacidad para pensar de manera crítica y sistemática; 5) buena voluntad para resolver conflictos de manera no violenta; 6) buena voluntad para cambiar sus estilos de vida y los hábitos de consumo para proteger el medio; 7) habilidad para ser sensible y defender los derechos humanos, y 8) buena voluntad y habilidad para participar en las políticas a nivel local, nacional e internacional.

Las definiciones de ciudadanía van, en general, en una línea muy parecida a las de las definiciones precedentes. Excepcionalmente, aparece de manera explícita la educación jurídica como uno de los contenidos posibles de ciudadanía. Es el caso de la siguiente definición de Galichet (1999: 65): *“Sous l'appellation de “citizenship”, on entendait et on entend encore la reconnaissance d'un certain nombre de droits civils garantis par la loi et les tribunaux, et qui tournent essentiellement autour de la préservation de la liberté individuelle (la notion d'habeas corpus en est l'aspect le plus connu) ».*

También destacan la importancia de la educación cívica y ciudadana para Rémond (2000) y Costa-Lascaux. El primero destaca la importancia de reafirmar la primera misión de la enseñanza: la de formar hombres y mujeres, ayudarles a acceder a la autonomía: *“L'éducation doit être aussi une éducation à la politique et à la démocratie. Car la citoyenneté n'est pas seulement une dimension de la personnalité, mais aussi une nécessité pour le bon fonctionnement de la démocratie. L'initiation à la vie politique, la préparation à l'action de citoyen font partie de la responsabilité de l'école et des enseignants et sont même inséparables de l'acte d'enseigner »* (p. 35)

Para Costa-Lascaux (2000: 125/126), *“La citoyenneté n'est pas un “concept flou” (sinon ce serait une notion), mais un concept polysémique, dont on a aujourd'hui tendance à ne retenir que quelques aspects pour mieux l'instrumentaliser et la réduire à des comportements quotidiens. (...) L'éducation à la citoyenneté se doit de travailler sur les conflits, les tensions et les violences, sur les inégalités et l'injustice, pour retrouver la signification des principes de la démocratie. La philosophie politique de la citoyenneté nourrit ainsi les manifestations quotidiennes de la civilité et du « vivre ensemble ».*

La formación ciudadana es objeto también de otras propuestas curriculares centradas en disciplinas sociales concretas como es el caso de la educación política. La propuesta de Mougnotte (1999: 35) de una *“éducation au politique”*, por ejemplo, es una de ellas. Este autor distingue entre “Educación política” que, en su opinión, implica una política partidista que no se puede concebir en la escuela pública de un estado democrático y *“l'Education au politique”* que sugiere la idea de un entrenamiento en la práctica. La finalidad de *“l'Education au politique, c'est donc former concrètement le citoyen, c'est-à-dire une personne qui ne soit pas simplement détentrice d'un statut civique et de droits civiques, mais capable d'une*

attitude caractérisée par la perception claire des responsabilités qui lui incombent, du fait même de ce statut et de ces droits ». Entiende que esta educación para ser eficaz debe descansar sobre una instrucción y una educación cívica que supondrán la adquisición del civismo, conceptos que considera distintos como podrá comprobarse en el apartado siguiente.

Para Crémieux (1998), existen dos posiciones, no necesariamente antagónicas, en relación con la educación ciudadana, que parten de hipótesis diferentes y conducen a diferentes respuestas institucionales. Una primera interpretación consiste en *“assimiler à une reprise en main des jeunes pour lutter contre les comportements déviants. Il faut faire apprendre les règles et les appliquer impitoyablement. Il faut plus de citoyenneté comme il faut plus de police, plus de juges, plus de prisons pour mener à la fois prévention et répression* » (p. 14). La segunda interpretación considera la finalidad de la ciudadanía en el interior mismo de la escuela : *« apprendre à vivre ensemble, apprendre à être responsable de son travail et de sa formation. L'accent n'est plus mis sur le passé, mais sur l'avenir. Il faudrait apprendre à se comporter autrement, à relever de nouveaux défis* » (p. 15). La primera aproximación es, para esta autora, insuficiente y superficial ya que no considera que la solución del problema *“des banlieues”* pueda resolverse con eslóganes moralistas.

Señala Crémieux que ante el aumento de la inseguridad en la ciudad y en la escuela, la escuela ha sido acusada de no formar una ciudadanía responsable, tarea que había realizado en otro tiempo. *“L'école aurait négligé toute formation citoyenne et les jeunes seraient sans lois, sans repères collectifs et d'un individualisme de plus en plus accentué* » (p. 21). La autora relativiza a través de la revisión de la historia estas acusaciones.

1.3. ¿Qué enfoques de educación cívica y ciudadana coexisten?, ¿cuáles son sus semejanzas y sus diferencias?

La complejidad de la conceptualización y de la definición de la educación cívica y ciudadana, de su historia y de los intereses políticos y filosóficos que están detrás de la misma hace que coexistan en la actualidad diferentes enfoques que, como es de suponer, tienen propósitos e intenciones distintas. y originan líneas y tradiciones diferentes. Estas concepciones tienen

relación fundamentalmente con las finalidades que pretendan desarrollar en función del modelo de ciudadano y ciudadana que se desee formar. Analizaremos algunas aproximaciones, primero, desde el mundo anglosajón y, a continuación, desde el mundo de habla francesa.

En un trabajo ya clásico, Combleth (1982) caracterizó tres tipos de educación ciudadana: *"the illusory, yhe technical and the constructive"*. El modelo ilusorio incorpora una limitada variedad de contenido político y de actividades de aprendizaje. Considera que la participación ciudadana se limita al voto. El papel de los estudiantes es pasivo. La conducta adecuada que se espera de ellos es la cooperación con la escuela y con las demandas del profesor, la atención a las tareas asignadas. La adopción de normas democráticas tiene prioridad sobre el significado del aprendizaje político.

Por su parte, la educación técnica *"offers a carefully preplanned series of activities intended to yield measurable competencies that can be checked off as students demonstrate mastery of them... The range of political content is limited to discrete skills and bits of information. (...) Technical citizenship education reflects a political orientation that would likely support change in the interests of efficient management but would not otherwise question the status quo"* (p. 261).

En la educación ciudadana constructiva los estudiantes son animados a aplicar sus propios intereses, a ocuparse de una variedad de actividades, y examinar una amplia variedad de contenido político y de actividades. La educación ciudadana constructiva asume que el conocimiento es tentativo, que hya muchas manera de aprender y saber, y que hay que considerar diferentes perspectivas. El rol de los estudiantes es activo, las actividades están diseñadas para favorecer el ejercicio de los derechos y de las responsabilidades de los estudiantes, y los estudiantes son animados a demostrar su independencia y su iniciativa. En síntesis *"constructive citizenship education reflects a questioning orientation, one that encourages critical examination of the political system as well as effective participation in public affairs"*. (p. 261).

Westheimer y Kahne (2002), después de analizar diez programas de educación cívica y ciudadana, establecieron la existencia de tres concepciones de ciudadanía democrática: *"personally responsable", "participatory" y "justice oriented"*.

La ciudadanía "personalmente responsable" se caracteriza por la honestidad, la integridad, el respeto y la compasión. La integran aquellas personas que actúan responsablemente en su comunidad, que trabajan, pagan sus impuestos, obedecen las leyes y votan. Para Westheimer y Kahne la primera concepción es una concepción que pone el énfasis en una *"individualistic visions of good citizenship"* (p. 7) y, en consecuencia, forma ciudadanos y ciudadanas políticamente conservadores.

El segundo modelo –la ciudadanía participativa– entronca con la tradición iniciada por Dewey y otros relevantes pedagogos de la escuela nueva y se caracteriza por preparar para la participación activa a nivel local y nacional: *"Educational programs designed to support the development of participatory citizens focus on teaching students about how government and other institutions (eg. Community based organizations, churches) work and about the importance of planning and participating in organized efforts to care for those in need, for example, or in efforts to guide school policies"* (p. 8). Este modelo, sin embargo, evita la crítica sociopolítica y la acción necesaria para alcanzar los ideales democráticos especialmente para las minorías y los grupos privados del derecho a voto.

La tercera concepción –minoritaria– es la más crítica de las tres. Está orientada a la denuncia de las injusticias, al logro de la justicia social y a la acción, a la profundización de la democracia. *"(...) justice oriented citizens critically assess social, political, and economic structures and consider collective strategies for change that challenge injustice and, when possible, address root causes of problems. The vision of the justice oriented citizen shares with the vision of the participatory citizen an emphasis on collective work related to the life and issues of the community"* (p. 10).

Westheimer y Kahne, así como otros autores norteamericanos como Parker (2001) sugieren una síntesis entre las dos últimas tradiciones, es decir entre la ciudadanía orientada a la participación y la ciudadanía orientada a la justicia.

Las principales diferencias entre las tres concepciones las presentan en el siguiente cuadro:

Table 1. Kinds of Citizens

	Personally Responsible Citizen	Participatory Citizen	Justice Oriented Citizen
D E S C R I P T I O N	Acts responsibly in his/her community Works and pays taxes Obeys laws Recycles, gives blood Volunteers to lend a hand in times of crisis	Active member of community organizations and/or improvement efforts Organizes community efforts to care for those in need, promote economic development, or clean up environment Knows how government agencies work Knows strategies for accomplishing collective tasks	Critically assesses social, political, and economic structures to see beyond surface causes Seeks out and addresses areas of injustice Knows about social movements and how to effect systemic change
S A M P L E A C T I O N	Contributes food to a food drive	Helps to organize a food drive	Explores why people are hungry and acts to solve root causes
C O R E A S S U M P T I O N S	To solve social problems and improve society, citizens must have good character, they must be honest, responsible, and law-abiding members of the community	To solve social problems and improve society, citizens must actively participate and take leadership positions within established systems and community structures	To solve social problems and improve society, citizens must question and change established systems and structures when they reproduce patterns of injustice over time

Por su parte, Kerr (2002a), después de comparar la educación ciudadana de seis países, establece tres marcos de referencia para su análisis. Estos marcos de referencia influyen en las finalidades, la organización y la estructura del currículo de cada país. El primer marco tiene como eje los valores. El segundo el papel de la interpretación y el tercero las finalidades y los objetivos de la educación ciudadana.

El primer marco se refiere a los valores y trata de las tensiones derivadas de su nivel de concreción y prescripción. La pregunta que se formula Kerr (2002a: 3) es la siguiente: *“¿La educación ciudadana ha de ser de “valores explícitos” y ha de promover distintos valores que son parte de un amplio sistema de valores y de creencias públicas aceptado nacionalmente o ha de ser de “valores neutrales” y tomar una postura neutral en valores y problemas controvertidos, dejando la decisión a las personas? (...)”* En su análisis clasifica los currículos de los distintos países en tres categorías: 1) la de aquellos currículos en los que aparece una referencia mínima a los valores basada en el pluralismo y en la Constitución; 2) la de aquellos currículos en la que los valores nacionales están expresados en términos generales pero los detalles son determinados por las autoridades responsables de su desarrollo; y c) la de aquellos currículos de países con un sistema muy centralizado que expresan los valores nacionales de manera muy clara y detallada.

Kerr señala que la tensión entre los dos polos de este marco de referencia es el resultado de un amplio debate entre las dimensiones “pública” y “privada” de la ciudadanía y ha producido una educación ciudadana “gorda” (“*thick*”) o “flaca” (“*thin*”). La crítica a los currículos considerados como de “valores explícitos” se basa en los peligros asociados a los prejuicios y a la indoctrinación de los estudiantes, mientras que los currículos considerados como de “valores neutrales” son criticados por su fracaso en ayudar a los estudiantes a tratar adecuadamente con la vida real y con los problemas controvertidos.

El segundo marco de referencia evidencia la existencia de un continuo entre una interpretación mínima y otra máxima de la educación ciudadana. Las interpretaciones mínimas constituyen, según este autor, la educación cívica clásica (“*civics education*”) y son valoradas como aproximaciones estrechas y formales que se basan en un contenido dado (“*content-led*”) y en un conocimiento básico (“*knowledge based*”). Su objetivo es transmitir a los estudiantes la historia y la geografía del país y la estructura de su sistema de gobierno y de su constitución. Este enfoque no deja margen a la interacción y a la iniciativa de los estudiantes.

En cambio, las interpretaciones máximas se caracterizan por una amplia definición de la ciudadanía. Constituyen lo que, en términos curriculares, ha sido denominado educación ciudadana ("*citizenship education*"). La finalidad de este enfoque no es sólo informar sino utilizar básicamente la información para ayudar al alumnado a comprender y aumentar su capacidad de participación. Propone un trabajo interactivo dentro y fuera del aula, fomenta la discusión y el debate y anima a los estudiantes a elaborar proyectos de trabajo que reviertan en la comunidad.

Finalmente, el tercer marco de referencia se refiere a las finalidades y objetivos de la educación ciudadana. Kerr constata la existencia de tres líneas: la educación sobre ("*about*") la ciudadanía, la educación a través de ("*through*") de la ciudadanía y la educación para ("*for*") la ciudadanía. La primera concepción se centra en transmitir al alumnado información suficiente sobre la historia y la geografía nacional y sobre las estructuras de gobierno y de la vida política. La segunda implica la participación y la realización de experiencias en la escuela y en la localidad. La tercera, en cambio, abarca las otras dos concepciones y supone equipar al alumnado con herramientas (conocimientos, habilidades y aptitudes, valores) que les capaciten para participar activamente en las responsabilidades que encontraran en su vida adulta.

La interrelación entre las distintas concepciones de estos tres marcos de referencia tendrá como repercusión una determinada manera de entender y enseñar la educación cívica en las escuelas.

Además de estos tres marcos de referencia, Kerr señala la existencia de tres aproximaciones curriculares a la educación ciudadana: a) la que considera los contenidos cívicos de manera separada como una asignatura o como un aspecto de una asignatura claramente diferenciado; b) la que los integra en un área de conocimiento como los estudios o las ciencias sociales y c) la que apuesta por considerar los contenidos de ciudadanía desde la transversalidad, es decir que considera que son contenidos que han de penetrar en todo el currículo e imbuir a todas las asignaturas. Su investigación ha puesto de relieve que el modelo más común es el integrado tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, aunque algunos países presentan propuestas separadas en los últimos cursos de la enseñanza secundaria centradas en la economía, la política o las leyes.

En Francia existen, también, distintos enfoques. El ya citado Cellier establece una clara diferencia entre "l'éducation à la citoyenneté" y "l'éducation civique à la démocratie". Entiende que el objetivo de la primera consiste en la pacificación de los centros educativos para que la enseñanza pueda desarrollarse sin violencia. Cree que es una medida profiláctica para dar respuesta a la violencia escolar y urbana, que se basa en la concepción que el conocimiento del derecho limitara las infracciones. Discute que el recurso a la obediencia suponga una revalorización de la política en los jóvenes y conduzca a reforzar la democracia. Y se pregunta: « *L'obéissance est-elle une valeur cardinale de la démocratie ?* » (Cellier : 58). La respuesta es contundente : « *Une éducation à la citoyenneté qui se veut essentiellement un traitement des violences ne constitue pas fondamentalement une éducation civique à la démocratie dans la mesure où la construction du jugement des élèves est niée. De la prophylaxie des violences urbaines à l'oubli d'Antigone, l'éducation à la citoyenneté, s'en distingue cependant par les points suivants : l'absence d'apprentissage de la participation à la vie scolaire et une représentation de la jeunesse à risque.* » (p. 59-60)

Las diferencias entre ambas concepciones las representa en el cuadro siguiente:

Critères	Éducation à la citoyenneté	Éducation civique à la démocratie
1/ Objectifs	Acquérir une citoyenneté d'établissement Pacifier l'établissement Prophylaxie aux violences scolaires et urbaines	Recherche de la paix par la justice
2/ Valeurs	Respect, écouter, responsabilité, égalité	Réciprocité des valeurs
3/ Valeur problématique	Obéissance, oubli de la notion de désobéissance civile	Obéissance Désobéissance civile
4/ Représentations	Jeunesse à risque	Homme libre, sociable, conflictuel
5/ Thématiques privilégiées mises en œuvre	Civilités Connaissance de la loi	Civisme, droit Participation des élèves
6/ Public concerné	Les élèves	L'institution scolaire, les adultes et les enfants
7/ Moyens	Rappel à la loi	Pouvoir-direction Participation des enfants
8/ Domaine d'action	La classe, l'établissement	La classe, l'établissement mais aussi les rapports à l'école, au savoir et l'organisation de la vie scolaire
9/ Identification de l'origine des violences scolaires et urbaines	La jeunesse à risque	La société, l'institution scolaire, les adultes, les enfants

Mougnotte (1999: 32), por su parte, considera que la instrucción cívica y la educación cívica se caracterizan por tener finalidades y contenidos distintos al igual que la educación política y la educación a la política que él preconiza. La instrucción cívica consiste *"à fournir une information, grâce à une description simple et schématique des institutions et de l'organisation de l'Etat dans lequel tout enfant est appelé à grandir, à travailler, à vivre. Cela doit être précis, présenter les faits, la structure de la cité commune, (...) mais sans jamais entrer dans aucune sorte de jugement de valeur. C'est la description d'une situation et l'on n'a, dans le cadre d'une instruction civique, aucun commentaire à ajouter (...)".*

En cambio, en la educación cívica *"(...) l'élève sera amené à s'intéresser à l'organisation de la cité, à la fois pour s'y adapter et pour vouloir tenir le rôle que la loi lui donne, par exemple voter. Il devra être incité à agir, dans sa commune, dans son pays, à ne pas y être un étranger, à en respecter les institutions et à s'associer à leur vie et à tout ce qui s'y passe"* (p. 32/33).

Finalmente, considera el civismo como *"la vertu morale qui en résulte [de la instrucción y de la educación cívica] et qui consiste dans le désir de travailler au bien de la cité, à l'intérêt général. Mais, en tant que tel, il est une disposition de l'esprit, une attitude, une propension, et demeure formel. Il est même, parfois, guetté par la mièvrerie et devient enfantin sinon bêtifiant. Pour devenir efficace, il lui faut donc être suivi par une éducation au politique, dont il constitue une utile substrat mais à laquelle il ne saurait se substituer"*. (p. 33).

Mougnotte (1999: 36 y 37) sintetiza las diferencias entre los objetivos y los contenidos de la instrucción cívica, de la educación cívica, de la educación política y de la educación a la política en los siguientes cuadros:

Tableau 1: Objectifs différentiels

Instruction Civique	Education Civique	Education Politique	Education au politique
Information du citoyen. Offre un savoir	Indication d'une conduite. Incite à une attitude	Modèle et façonne le citoyen. Guide une conduite-	Entraîne le citoyen à conduire sa propre réflexion. Apprend à réfléchir, à argumenter.
Centration sur le fonctionnement social		Centration sur le comportement de la personne	
Visée Amener le futur citoyen à comprendre et à accepter les règles de la société déjà établies et actuellement en vigueur		Visée Amener le futur citoyen à travailler et à agir en vue d'une société idéale: - soit telle qu'elle est envisagée par un groupe politique, - soit telle qu'il pourrait la concevoir lui-même	

Tableau 2: Exemples²

Niveaux de lecture. Exemples	Instruction civique	Education Civique	Education Politique	Education au politique
LE VOTE				
LA PRESSE				
LA JUSTICE	Enseigne le fonctionnement du système judiciaire et les compétences des diverses juridictions	Souligne qu'il faut respecter la justice, ne pas être procédurier et ne pas se faire justice soi-même	Fait le procès, ou l'apologie, de la magistrature	Aide à saisir le rôle de la Justice dans le fonctionnement de la société, fournit des critères pour apprécier le rôle de la justice et en évaluer les institutions, et débouche sur un débat de société
LE CONSEIL MUNICIPAL				
L'EUROPE				

² De los cinco ejemplos propuestos, solamente he desarrollado el dedicado a la justicia.

Como puede comprobarse en este último cuadro, Mougnotte ejemplifica las diferencias entre los cuatro enfoques utilizando la justicia.

Galichet (1998 y 1999) cree que existen tres aproximaciones, o modelos, a la educación cívica y ciudadana: a) el modelo mimético que considera la ciudadanía como construcción de identidad, b) el modelo analógico que entiende la ciudadanía como participación de la soberanía, y c) el modelo realista que considera la ciudadanía como "vigilancia crítica"..

- a) el modelo mimético caracterizado por una "moral laica" que se manifiesta a través de una serie de oposiciones de la que ella es la conciliación (razón/pasión, universalismo/nacionalismo, igualitarismo y elitismo). Es el modelo francés. Se basa en el endoctrinamiento y en identificar la ciudadanía con la nacionalidad:

"(...) la matrice didactique de l'éducation civique est essentiellement mimétique : il s'agit, par l'éducation ou par l'instruction, de transmettre des valeurs, des représentations, des idéaux que la société adulte est supposée déjà détenir. Mais dans le premier cas, cette transmission s'effectue principalement par la présentation de modèles (...). Dans le second, elle s'opère par l'explication et la compréhension rationnelle des principes et des lois de la République ». (1999: 67-68)

- b) el modelo analógico, vinculado a la "éducation nouvelle", a Dewey, a Piaget y a Freinet, en el que los conceptos educación para la democracia, escuela del pueblo, etc,... denotan la intencionalidad de la educación ciudadana. Es el modelo anglosajón.

"(...) met l'accent sur le débat, la discussion, la gestion pacifique des conflits, les capacités de négociation et de communication dans les groupes. Etre ou devenir citoyen, c'est alors apprendre à se mouvoir avec aisance dans les fluctuations de la vie communautaire, savoir prendre et donner la parole, écouter et communiquer, aider à la prise collective des décisions.

Dans une telle optique, la matrice didactique de l'éducation civique tourne autour de l'analogie. L'ordre scolaire y est considéré comme une préfiguration de l'ordre social, comme une société en miniature (...) » (p. 69)

- c) el modelo realista entiende la ciudadanía como una educación centrada en los problemas de la vida, en la crítica y en la consideración del que aprende como una persona con derechos.

"(...) est aussi une attitude et une démarche tendant à une prise en charge active des problèmes liés à la vie collective dans tous les domaines (sociaux, culturelles, écologiques, etc.) et non pas seulement politiques. (...) L'ensemble de ces apprentissages citoyens relève d'une didactique que nous qualifierons de « réaliste », dans la mesure où dans tous les cas ce qui est en jeu, c'est une confrontation directe au « réel politique ou social, et non plus seulement, comme précédemment, par le biais de l'analogie instaurée entre l'institution scolaire et la société globale » (p. 71/73).

Estas tres concepciones generan sus respectivos modelos didácticos en educación cívica (Galichet, 1998: 126)

NIVEAU DE MISE EN OEUVRE	« sensible » (images, expériences, comportements)	« intelligible » (concepts, compréhension, réflexion)	« ontologique » (contact avec la réalité « en personne »)
MODÈLE			
MODÈLE MIMÉTIQUE	Histoires, biographies	« Causerie », leçon, entretien	Exemplarité du maître
MODÈLE ANALOGIQUE	Inculcation de « bonnes habitudes » (discipline)	Explication du règlement	« Démocratie à l'école » (coopérative, etc.)
MODÈLE REALISTE	Visites, Rencontres, etc	« Presse à l'école ». Lecture critique d'images,, etc.	Confrontation enfants/adultes

1.4. La situación de la educación cívica y ciudadana en el mundo

A pesar de la riqueza de estas propuestas y de los debates que generan, la situación de la educación cívica y ciudadana no está en un buen momento. Son muchos los países que están revisando sus enfoques, sus contenidos, su metodología y el lugar real que ocupa su enseñanza en las escuelas. Buena parte de la literatura y de la investigación sobre los programas atribuye su fracaso a la inadecuación de los contenidos a los problemas reales. En alguna ocasión también se atribuye al desinterés del profesorado.

Así, se pone de relieve, por ejemplo, en la investigación realizada por Moroz (1996) en Australia. Moroz se pregunta si los estudios sociales son el vehículo del civismo y de la educación ciudadana, y para averiguarlo analiza la situación de estas enseñanzas en 21 escuelas primarias. Obtiene información de 3132 alumnos de 9 a 12 años y de sus 112 maestros. En su estudio señala una de las posibles razones por las que el alumnado no consigue formar su conciencia ciudadana en la escuela: los estudios sociales –con la educación cívica y ciudadana incluidas- ocupan el penúltimo lugar en la valoración de las asignaturas que cursan estos alumnos solamente superada por la religión (el lugar 12 de 13). La razón de este rechazo está en las prácticas de enseñanza en las que predominan métodos expositivos, lecturas, copias, etc. y en las que la realidad y los métodos interactivos brillan por su ausencia.

Veamos cómo explican este fracaso distintos autores. También es esta ocasión empezaremos por los Estados Unidos, continuaremos por Francia y concluiremos en otros países.

Cotton (2001) después de analizar la literatura existente en los Estados Unidos en relación con la educación cívica y ciudadana y los resultados de distintas investigaciones la caracteriza de la siguiente manera:

- La educación ciudadana ha sido desatendida; se le ha asignado una prioridad curricular menor; y los resultados (de aprendizaje) de los estudiantes no han sido especificados.
- Falta de significado
- Irrelevante

- Falta de focalización en los derechos
- Falta de entrenamiento en habilidades de pensamiento y proceso de aprendizaje pasivo
- Inexistencia de temas controvertidos
- Control del profesor, obediencia del estudiante
- *Baja trayectoria de los estudiantes (low-track), baja calidad del curriculum*
- Falta de atención a los problemas globales
- Contenido de los textos limitado, superficial
- Instrucción limitada al (libro de) texto
- Evaluación inapropiada

Barth (1996), citado por Field (1997) sugiere que el estado de confusión de la educación cívica y ciudadana es uno de los resultados de los propósitos y racionalidades del pasado de la enseñanza de la ciudadanía tales como que se construyó sobre metodologías de la enseñanza tradicional de la historia patriótica o que los estudios sociales y la educación ciudadana han hecho mucho en relación con la inculcación del patriotismo pero muy poco en el desarrollo de la reflexión y de la toma de decisiones de los ciudadanos en una sociedad democrática (Field, 1997)

La situación de la educación cívica y ciudadana en los Estados Unidos es difícil de caracterizar dado a) el gran interés social y político que existe y ha existido históricamente por la formación política de sus ciudadanos, b) el enorme volumen de publicaciones, estudios e investigaciones procedentes de muchas instituciones políticas, culturales, sociales, o educativas, y c) la naturaleza del sistema curricular norteamericano con una gran variedad de propuestas: desde la federal, a las propuestas estatales, propuestas de organizaciones y grupos, de universidades, etc.. Últimamente, además, se ha convertido en un campo de batalla de los sectores políticos y pedagógicos neoconservadores y progresistas.

En los últimos años parece que existe un diagnóstico compartido por amplios sectores. Este diagnóstico parte de la evaluación realizada en 1998 por la NAEP en la que se ponen en evidencia los bajos conocimientos cívicos y políticos del alumnado de 4º, 8º y 12º. También incide en esta diagnóstico los resultados de la investigación internacional llevada a cabo por la IEA. No es el momento ni el lugar de profundizar en ellas aunque si que es conveniente utilizar algunos de sus datos, o de datos obtenidos con posterioridad a ambas evaluaciones para intentar averiguar si los datos habían cambiado o perduraban. Trabajos recientes

recogidos de manera sintética en la web de *Civic Education* [[http://www.civicyouth.org/quick/civil ed.htm](http://www.civicyouth.org/quick/civil%20ed.htm)] permiten una aproximación a los aprendizajes realizados por los estudiantes norteamericanos:

"In 2003, 75% of 15-25 year olds said the most common themes in Government, Civics, & American History classes are the Constitution and how the US system of government works or "great American heroes and the virtues" of the US system.

Only 9% said their classes placed primary emphasis on "racism and other forms of injustice in the American system.

In 1999 79% of American 9th graders reported studying the Constitution, 75% studied Congress, about 77% studied how laws are made, 71% studied political parties, and about 66% studied the presidency.

Between 1988 and 1998, the proportion of fourth-graders who reported taking Social Studies daily fell from 49% to 39%.

In 1999 52% of 6th graders said they took a course that required them to follow government issues. About 86% of 12th graders reported taking such a course.

Students of color and students from low-education families were the least likely to report experiencing interactive classroom learning activities such as role-playing exercises, mock trials, visits from community members, or letter writing.

9 out of 10 Americans say that it is important for high schools to teach civics and government.

66% of 15-25 year-olds support the idea of mandatory civics classes in high school and middle school".

¿Por qué se da esta situación?, ¿qué razones explican el fracaso de la educación cívica en los Estados Unidos?. Según Clark (1999), esta situación puede explicarse por la permanencia de un plan de estudios tradicional caracterizado por los siguientes problemas:

- 1) el poco consenso en relación con lo que debe incluir su enseñanza y el eterno debate entre "*tradicional content or the processes and skills of civil involvement*". Por otro lado, la educación cívica forma parte del currículo de estudios sociales, un currículo que, como señala este autor, está dominado por los contenidos de historia y de geografía;
- 2) el currículo de estudios sociales tradicional no pone el énfasis en preparar a los alumnos para la implicación cívica ("*civic involvement*"). "*It fails to provide young*

people with the skills and the practice needed to apply knowledge of history and government to local issues or to identify and solve local problems”;

- 3) los contenidos se centran sobre la estructura y el funcionamiento del gobierno nacional y marginan los gobiernos estatal y local por lo que no aprenden cómo deben actuar en ellos;
- 4) el currículo no contempla el futuro,
- 5) el currículo de educación cívica no facilita el desarrollo de las habilidades y de las estrategias esenciales para la democracia.

Wayne Ross (2001) analiza los resultados obtenidos por los estudiantes norteamericanos en la investigación realizada por la IEA y afirma *“US students’ understanding of democracy is superficial and detached from reality”* (p. 394). Señala que estos resultados confirman los aportados en 1998 por la NAEP. *“CivEd findings also confirmed much of what we already know about the school and classroom context of civic knowledge”* (p. 395). Destaca la importancia de los contextos demográfico, socioeconómico y extraescolar [out-of-school] en los resultados de los estudiantes

Los resultados de la investigación realizada por IEA muestran que los estudiantes norteamericanos están desencantados de la participación política tradicional y desconfían de los partidos políticos. Wayne Ross, desde su racionalidad crítica, afirma:

“As social educators we should not be content to merely teach the principles of democracy and then wait for our students to translate those principles into action. This gap leap forward, from understanding democratic principles to active engagement as a democratic citizen (and ultimately to the creation of truly democratic society) requires all of us (students, educators, and others) to start making connections that are generally not made”. (p. 396).

Y concluye: *“Capitalism is virtually invisible in the social sciences, however, by attaining a dialectical grasp of what we already know we can resolve the “paradoxes” of massive poverty in times of incredible wealth; the existence of chattel slavery in a democracy; government that serves the interests of the few over the interests of the many. And perhaps we can resolve the most important paradox of all for social studies educators, that is, how our students can be rated among the best in the world when it comes to knowing the principles of democracy, but hold an understanding that is detached from reality”*. (399)

En otros países del mundo anglosajón, las conclusiones no son muy distintas a las que se dan en los Estados Unidos. Kerr (2002), en su investigación sobre la educación ciudadana en seis países, afirma que en una gran mayoría de países sigue predominando una enseñanza transmisiva basada en el uso del libro de texto. Sin embargo, ha detectado la existencia de aproximaciones más interactivas, más participativas, centradas en la discusión y el debate y en los proyectos de trabajo acerca de problemas sociales. Estas aproximaciones son muy variadas y ponen de relieve la necesidad de seguir investigando en la práctica para descubrir las racionalidades predominantes. A pesar de la situación predominante, Kerr considera que la educación ciudadana está experimentando un interés renovado en la inmensa mayoría de países democráticos lo cual le conduce a una valoración positiva de sus posibilidades.

Hebert y Sears (s.d.) caracterizan la situación de la educación ciudadana como una situación presidida por un sentimiento de crisis debido en gran parte a la escasa prioridad que le han otorgado los gobiernos y a su naturaleza compleja y multidimensional. Sin embargo, constatan su renacimiento en muchos países anglosajones (Australia, Canadá, Inglaterra, los USA) y en Europa.

Velde y Cogan (2002) en su análisis comparativo del estado de la educación cívica en seis países del Pacífico: Australia, Hong Kong, Japón, Taiwan, Tailandia y los Estados Unidos llega a conclusiones parecidas a las de Kerr. Creen que para los gobiernos de estos países la educación cívica es importante para la inculcación de los valores nacionales aunque existen diferencias en el énfasis dado a su enseñanza y también en los materiales curriculares. También destacan la existencia de diferencias entre las intenciones políticas y la práctica, en general transmisiva. Creen que *"cuanto más culturalmente homogénea es una sociedad, más claramente esbozada está la política educativa nacional relacionada con la enseñanza y con la promoción del conocimiento cívico y de los valores"* (p. 18/19).

La situación de la educación ciudadana tiene elementos comunes y diferencias en los distintos países del mundo en función de su contexto y de su tradición. En consecuencia, para entender las distintas valoraciones hay que tener en cuenta estos elementos.

O'Brien y Parry (2002) analizan y valoran la educación ciudadana en Australia. Señalan que no es una asignatura independiente sino que forma parte del área social. Critican el hecho

que a través de la educación ciudadana se pretenda una "reconstrucción" de la identidad nacional y abogan por una ciudadanía global y por trasladar la democracia a la práctica educativa.

La situación en Inglaterra es radicalmente distinta a la de la gran mayoría de los países europeos y de los anglosajones. En Inglaterra, la educación cívica y ciudadana no ha formado parte del currículo escolar hasta el año 2000 (Hicks, 2002). Este hecho implica la inexistencia de una tradición y de un marco para el debate así como de una investigación en la que basar su efectividad en la práctica (Kerr: 2000, 2002b, 2003).

En Canadá, por su parte, existe una importante tradición en este campo que ha generado incluso la existencia de redes virtuales. Hebert (2002) expone las características principales del CERN así como algunos de los trabajos relacionados con su agenda de investigación que incluye trabajos sobre los siguientes ámbitos: a) cómo se ven los canadienses a sí mismos como ciudadanos; b) qué valores de la ciudadanía tienen y qué hacen cuando hay un conflicto; c) cómo se enseña la ciudadanía en las escuelas y d) cómo aprenden los canadienses a ser ciudadanos, especialmente como los jóvenes y los nuevos canadienses aprenden a participar en sociedad como ciudadanos.

La situación en Francia es parecida, con predominio de claroscuros. Crémieux (1998) analiza sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Por un lado, se enseñan conocimientos sobre las instituciones francesas, sobre los derechos y los deberes del ciudadano. En su opinión *« la citoyenneté s'apprend à l'école mais ne s'y pratique pas. (...) L'existence de cours d'éducation civique à l'école primaire et au collège n'y change rien. On y apprend en privilégiant les connaissances factuelles, en oblitérant les incertitudes et les débats, de façon à transmettre un savoir normé et aisément notable. Jusqu'en 1996, les programmes étaient centrés sur la connaissance des rouages administratifs et institutionnels, connaissances qui se rattachaient surtout à la citoyenneté politique. »* (p. 119)

Su propuesta es pasar de una ciudadanía política a una ciudadanía social, privilegiando el aspecto social y colectivo de la vida en la escuela, lo que implica al individuo en sus relaciones con los otros a diferentes escalas.

"L'éducation à la citoyenneté sociale a pour objectif d'apprendre à vivre ensemble, d'enseigner les valeurs fondatrices des démocraties fondées sur les droits de l'homme tels que les définissent les textes internationaux, et de transmettre les savoirs disciplinaires les plus formateurs pour comprendre le monde et les autres et exercer un jugement critique » (p. 121).

Galichet (1998) se pregunta por los cambios que hoy transforman la educación ciudadana en este país y en Europa en relación con los periodos precedentes y señala los siguientes:

- a) cambios socio-políticos (el reconocimiento de la mayoría de edad a los 18 años y la emergencia de los "derechos del niño"): *"l'élève n'est plus seulement un futur citoyen à former ; c'est déjà actuellement un citoyen, détenteur de droits non seulement « passifs » (protection, éducation, etc.) mais aussi actifs » (p. 12).*
- b) cambios institucionales,
- c) cambios socioculturales (la irrupción de la multiculturalidad, el laicismo)
- d) cambios geopolíticos (la construcción de Europa)
- e) cambios socioeconómicos (la empresa ciudadana, el fenómeno del paro, etc.), y
- f) cambios pedagógicos: *"L'évolution récente des réflexions et recherches pédagogiques (pédagogie différenciée, conflit cognitif, etc.) tend à mettre en évidence le fait qu'il n'y a pas seulement un apprentissage de la démocratie, mais aussi une gestion plus o moins démocratique des apprentissages. La compétence professionnelle des enseignants n'est plus seulement d'ordre technique ou didactique ; elle acquiert une dimension éthique qui fait de l'éducation à la citoyenneté non plus seulement une obligation professionnelle, mais aussi et surtout un engagement personnel » (p. 16).*

Ruget (2001), en su análisis comparativo de la situación de la educación cívica y ciudadana en Francia y en los Estados Unidos, demuestra que estas enseñanzas son claramente insatisfactorias en ambos países y exige cambios. Atribuye su auge a la presión social y a una nueva conciencia sobre la importancia de educar las actitudes y los valores cívicos y políticos de los jóvenes. Cree que esta nueva situación es debida en gran parte a la disminución de la influencia en los jóvenes del papel de las iglesias, las organizaciones juveniles, los partidos políticos y los sindicatos. Sin embargo, no cree que la situación sea fácil. Señala entre los posibles obstáculos para su renovación las dos situaciones siguientes:

"First inequalities, which are "reproduced" at schools as brilliantly analyzed by Pierre Bourdieu. To what extent can civics contribute to give equal chances to pupils? In what sense is civic education meaningful for all? In the United States, for instance, Richard Niemi and Jane Junn have demonstrated that course work is not as pre-eminent a factor in enhancing civic knowledge for Hispanics, female and particularly African-Americans as it is for white male students (principally because women and minorities find the material less relevant to their daily lives).

Second, schools and education are well known for generally being resistant to changes. In the United States for example, studies have shown that a vast majority of teachers work almost the same way as their predecessors. In France, the situation is even more intricate with the trade unions tending to resist major changes". (p. 20)

La situación en los países de habla hispana no es muy diferente. En España, no existe como tal y, en consecuencia, es difícil realizar un análisis de su situación. Podemos compartir con Tiana (2002) la preocupación por educar a los jóvenes para la ciudadanía democrática y la siguiente afirmación "(...) *las declaraciones oficiales conceden en la mayor parte de los países una gran relevancia a la educación cívica, [pero] la realidad es que los especialistas nacionales consultados consideran que sigue siendo un área curricular de escasa importancia en la práctica y que se limita muchas veces a una enseñanza bastante superficial del funcionamiento político*". (p. 43). En el caso español, oficialmente ni esto.

La situación de la educación cívica en América Latina ha sido analizada, entre otros, por Cajas y Ubaldi (1998) y Cajas (2000), Cox (2002) y Diamond. Cajas y Ubaldi analizan los currículos de Colombia, Costa Rica, Chile, Estados Unidos de América, Nicaragua, Paraguay y Uruguay. El punto de partida de estos autores es considerar que *"la educación cívica como fenómeno político en la agenda política latinoamericana y mundial es reciente, se podría decir que es un patrimonio de los ochenta"* (p. 15). Para estos autores el actual interés por la educación cívica procede del escenario histórico-político en el que se producen los procesos de re-democratización y de transición a la democracia en muchos países latinoamericanos: *"Resulta llamativo que este renovado interés coincide con la necesidad de muchos gobiernos de recuperar el apoyo ciudadano en un contexto de crisis económico-políticas y gestiones enmarcadas por el terrorismo, la corrupción y el narcotráfico. Se podría suponer entonces que la educación cívica podría formar parte de una estrategia política que busque, entre otros objetivos, la recuperación de la credibilidad de las instituciones políticas"* (p. 62-63). A pesar de compartir estos aspectos, Cajas y Ubaldi

consideran que es imposible la comparación entre las distintas experiencias de educación cívica desarrolladas en estos países porque responden a coyunturas políticas y sociales diferentes y muy particulares.

1.5. La educación cívica y ciudadanía, la enseñanza del derecho, y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia

Las relaciones entre estos tres campos del saber —educación cívica y ciudadana, enseñanza del derecho y enseñanza de las ciencias sociales y, en particular, de la historia— pueden realizarse desde dos perspectivas. Una primera tiene relación con las finalidades de la enseñanza de la geografía y de la historia desde su implementación en el currículo. La segunda tiene relación con uno de los enfoques de la enseñanza de las ciencias sociales más interdisciplinar e integrado y que entronca con las ideas de Dewey y otros pedagogos de la “Escuela Nueva” de educar para la vida: la educación centrada en problemas sociales relevantes.

La presencia de la geografía y de la historia en el currículo escolar es debida, como es sabido, a la voluntad de construir una identidad nacional por parte de los estados burgueses a partir de mediados del siglo XIX.

Aún hoy parece que en muchos países esta es la finalidad principal de estas asignaturas a pesar de que ya se están revisando y actualizando sus propósitos en aras a adecuarlos a la nueva realidad y a sus problemas (por ejemplo, a la Unión Europea, a la globalización o al multiculturalismo). En muchos países en los que al lado de la geografía y de la historia figura la educación cívica y ciudadana parece que se opta por dejar a ésta la formación de la ciudadanía y mantener un cierto “enfoque nacional” en la enseñanza de la geografía y de la historia.

Sin embargo, existen ya muchas voces que apuestan por un cambio de enfoque de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia en la que se recupere, no sólo a través de las finalidades sino también, de los contenidos la función cívica y ciudadana de estas enseñanzas (ver, por ejemplo, Pagès, 2003).

En Francia, y en el mundo de habla francesa, se apuesta más por esta opción mientras que en el mundo anglosajón, y en particular, en Norteamérica, se apuesta más por la opción de los problemas sociales. Veamos algunos ejemplos:

En el número monográfico de *IREHG* dedicado a *L'école du citoyen* (1999) está dedicado fundamentalmente a reflexionar sobre las relaciones entre la historia y la geografía y la educación de la ciudadanía (por ejemplo, Baillo, 1999; Tutiaux-Guillon, 1999; o Schnapper, 1999).

En este mismo número Alfred Grosser, Suzanne Citron, Maurice Agulhon y Antoine Bailly responden a la pregunta « *À quoi peut servir l'enseignement de l'histoire et/ou de la géographie dans une perspective de la construction citoyenne ?* » (p. 151-161).

Citron opina que la construcción de la ciudadanía es una dinámica para el futuro. Cree que *"l'enseignement de l'histoire doit permettre de comprendre comment l'idée de « droit de l'homme » a émergé dans l'humanité, quelles en furent les balbutiements et les figures (pas seulement occidentales). La lutte pour les droits de chacun et de tous est un combat nécessaire et jamais achevé : à nous par notre conviction d'en convaincre les jeunes* ». (p. 157).

También creen en las aportaciones de la geografía y de la historia Heimberg (1999) y André (1999). Heimberg afirma que la historia enseñada siempre ha asignado una dimensión eminentemente ciudadana a sus saberes, en especial aquella historia que se basa en la historia crítica. Y cita como referentes a Halbwachs y sus trabajos sobre la memoria colectiva como construcción social, a Benjamín y sus constantes sobre la historia de los vencedores, a Bloch y sus reflexiones sobre las funciones de la historia y, en general, a todas aquellas personas que han puesto en evidencia los usos públicos de la historia. En su opinión: *"Il est en effet incontestable que l'histoire ne cesse d'interroger les diverses citoyennetés lorsqu'elle évoque toutes les manières dont les hommes d'ici et d'ailleurs se sont organisés collectivement, ont réglé leurs conflits d'intérêts ou ont répondu aux questions fondamentales sur le sens de la vie qu'ils se sont toujours posées* ». (p. 170).

Más recientemente, han reflexionado sobre esta situación, Lautier, Laville o Audigier (1999). Lautier (2003), por ejemplo, al presentar su propuesta de epistemología de la historia escolar, habla de las finalidades sociales de la disciplina y las clasifica explícitamente en finalidades educativas, éticas y cívicas. Estas últimas finalidades tienen su mejor concreción en la temporalidad, en la continuidad y en las relaciones pasado-presente-futuro. En sus investigaciones, Lautier ha puesto de relieve en numerosas ocasiones los problemas de

aprendizaje histórico y político de los jóvenes y, en particular en el caso de la historia, el escaso valor que los jóvenes le conceden como herramienta para ubicarse e interpretar el presente.

Para Laville (2003), la historia ha sido desde su nacimiento una pedagogía del ciudadano, de un ciudadano pensado como sujeto de la nación al que hay que instruir su identidad y sus deberes. *"Du citoyen-participant en régime démocratique, on ne s'attend pas à ce qu'il reçoive tout cuit ce qu'il s'agit de penser et de sentir. On souhaite qu'il apprenne à juger par lui-même des faits, sache les recueillir et les traiter, les passer au filtre de sa raison et de ses valeurs. Il s'agit là d'un ensemble de compétences que l'acquisition d'un simple récit historique ne peut développer.* (p. 227).

Laville denuncia las tentativas que se están produciendo en prácticamente todos los países del mundo —pero en particular en los USA, Inglaterra y Francia— para imponer la versión tradicional de la educación histórica, la de un relato único y acabado. Las motivaciones, señala, pueden variar pero la finalidad es la misma: *"inculquer dans le citoyen, par l'histoire, une pensée toute faite, qui se sert du passé pour dicter la compréhension du présent et orienter l'avenir*». (p. 228). Se trata de preservar un orden social que creen amenazado si el contenido de la historia escolar cambia!!

Dada esta situación en la enseñanza de la historia, Laville cree que se debería volver a *"la fonction d'éducation civique (...)"* ya que *"peut exercer mieux que toute autre discipline s'il s'agit vraiment de faciliter la participation sociale en démocratie"* (p. 238-239).

"En démocratie, redisons-le, le citoyen doit être capable de penser de lui-même, de se renseigner, d'analyser, de critiquer, de choisir, de discuter, de participer, de s'engager, etc. Ces capacités, qu'il acquiert à l'école, il est attendu qu'il les exerce dans son présent, pour aborder les problèmes historiques et sociaux qui s'offrent à lui, et ensuite dans tous les « présents » qu'il rencontrera sa vie durant, si vraiment l'école forme pour la vie ». (p. 239).

Mesnard (2003) realiza una reflexión crítica sobre las finalidades cívicas de la historia, la geografía y la educación cívica. En su opinión estas tres disciplinas son, en mucha mayor medida que el resto, *"les instruments du pouvoir"*. (p. 15). También considera que la

educación cívica permite enriquecer y completar la enseñanza de la geografía y de la historia *"en amenant les élèves à s'interroger sur les fonctionnements, les conflits, les valeurs des sociétés présentes et passées"*. (p. 44). En su opinión, la geografía, la historia y la educación cívica están asociadas desde finales del siglo XIX *"pour contribuer à construire un "nous" et pour ouvrir au monde"* (45). Como prueba de que esta asociación sigue siendo posible y deseable propone algunos ejemplos (La declaración de derechos del hombre y del ciudadano de 1789, la 1ª Guerra Mundial, la Shoah) que ponen de relieve los objetivos cívicos de la historia y su necesaria relación con el presente.

En una línea parecida de potenciar más la función cívica y ciudadana de la historia encontramos algunas propuestas inglesas como, por ejemplo, la de Arthur et al. (2001).

En cambio, en los países en los que la organización del currículo se realiza a través de áreas de conocimiento, el currículo de ciencias sociales -los *social studies* norteamericanos, por ejemplo- incluye desde hace años conocimientos de un vasto conjunto de disciplinas sociales y humanísticas con la intención de cubrir todos los flancos de la formación ciudadana³. Los cambios más recientes han acentuado esta necesidad como, por ejemplo, lo argumentaba Hoge (1996: xv⁴) en su manual de didáctica de los estudios sociales para la enseñanza primaria: *"la naturaleza de nuestro mundo demanda mejorar la educación de estudios sociales de todos los niños de nuestra nación. La nuestra es una sociedad cada vez más compleja y global. Encontramos inmensas oportunidades en severo contraste con otras realidades que llenan el mundo. Sombras de persistentes problemas nacionales, internacionales y globales como el racismo, los sin hogar, el hambre, los conflictos étnicos violentos y la abrupta emergencia de los refugiados, oscurecen el paisaje"*. Este diagnóstico es, no lo olvidemos, anterior al 11 de septiembre, a la Guerra de Afganistán y a la de Irak. Para este autor, la participación de la ciudadanía, su formación, pasa por aprender a construir e interpretar significado social.

³ Lo cual no significa que la historia y la geografía hayan perdido peso ni que, en la práctica, se enseñen todas las disciplinas sociales que figuran en los proyectos curriculares. Es más, la reacción del "retorno a lo básico" por parte de la derecha conservadora norteamericana tuvo como bandera la enseñanza de la historia patria (ver, por ejemplo, los distintos trabajos de Diane Ravitch).

⁴ La traducción del inglés es mía.

La inclusión de contenidos relacionados con el derecho, la justicia y la ley en el currículo de estudios sociales puede, en gran parte, considerarse un ejemplo del enfoque curricular centrado en los problemas sociales relevantes o en *issues* (Evans&Saxe, eds., 1996). Para Ochoa-Becker (1996), autora de uno de los capítulos de la obra editada por Evans y Saxe, el currículo centrado en problemas utiliza las cuestiones públicas para poner el énfasis en los problemas controvertidos como contenido de los estudios sociales. Su propósito es que los estudiantes aprendan a examinar cuestiones significativas y puedan participar en la vida pública de manera reflexiva y crítica, puedan participar de manera activa en la mejora de la sociedad. Se trata de aprender a analizar y valorar evidencias y tomar decisiones que puedan defender. Entre los conceptos susceptibles de ser utilizados en la enseñanza de problemas figuran valores democráticos clave como libertad, igualdad, procesos legales, justicia, etc...

Para Evans, Newmann y Saxe (1996), un enfoque de los estudios sociales centrado en problemas puede ayudar a los jóvenes a resolver problemas cotidianos de sus vidas y a desarrollar una fundamentación ética de sus relaciones personales y sociales. De alguna manera, una enseñanza centrada en problemas ha de permitir el desarrollo de una conciencia crítica ciudadana puesto que *"las cuestiones problemáticas son aquellas en las que la gente puede discrepar de manera inteligente y bien informada"*⁵ (p.2). Estas cuestiones pueden referirse a problemas del pasado, del presente y del futuro y pueden centrarse en hechos, valores, creencias, etc. Su análisis supone el desarrollo de habilidades tales como reconocer, examinar, evaluar y apreciar puntos de vista diferentes sobre un problema concreto, incluyendo perspectivas críticas de las instituciones y de las prácticas sociales. Para estos autores, este enfoque:

- a) apuesta por la calidad y la profundidad del saber, por la comprensión y no por la memorización,
- b) necesita relacionarse con algún tema, alguna disciplina o algún planteamiento interdisciplinar o histórico ya que *"el simple estudio de una situación después de otra no conseguiría dotar a los estudiantes de las estructuras intelectuales que necesitan para organizar y pensar sobre las relaciones entre diversas situaciones y como su resolución puede incrementar la justicia social"* (p. 3),

⁵ La traducción es mía.

c) requiere el estudio de situaciones desafiantes que pongan a los estudiantes en situación de razonar, preguntar, interrogar, presentar evidencias y argumentos. Pero también exige situaciones vinculadas a perspectivas críticas derivadas de la multiculturalidad, de la raza, del género, y la clase social.

En este mismo Handbook, Avery et al. (1996) aplican estos principios a la educación cívica y al gobierno. Critican aquella concepción de la educación cívica tradicional que no va más allá de la presentación en abstracto de los valores democráticos, de negar las situaciones controvertidas y el conflicto, de no preparar para la participación y de considerar como "buen ciudadano" a la persona que se limita a votar y a respetar la ley. Creen que una educación cívica centrada en problemas ha de fomentar la habilidad de reconocer y analizar situaciones sociales y políticas significativas, imaginar consecuencias a corto y largo plazo de las acciones alternativas y evaluar los costes personales y sociales de las mismas. También ha de fomentar la participación política de los jóvenes en el proceso democrático fomentando la toma de decisiones en aquellos ámbitos que afecten sus vidas y las de sus comunidades (la escuela, el barrio, la localidad, etc...). Proponen enseñar contenidos relacionados con el conflicto o con el aprendizaje de "acordar para discrepar" o con problemas vinculados al poder político tales como los propósitos de la división de poderes y sus consecuencias en el caso de no existir: *"¿Cuál es el propósito de la división de poderes?, ¿qué pasaría si no hubiese división de poderes?, ¿cómo podría haber sido diferente el resultado del Watergate o del escándalo del Irán-contra?, ¿qué constituye un abuso de poder?, ¿han existido abusos de poder en la historia de los USA?, ¿qué mecanismos existen para prever un abuso de poder? (...)"*. Concluyen afirmando que los debates centrados en problemas animan a la expresión de los estudiantes y tienden a promover actitudes más democráticas y más participativas.

También Hurst y Ross (eds.) (2000) apuestan por unos estudios sociales que formen a una ciudadanía crítica frente a quienes como William Bennet, Diane Ravitch o Abigail Thernstrom apuestan por una educación para la productividad económica y la pasividad política. Para estos autores, las concepciones críticas de los estudios sociales problematizan la naturaleza de la sociedad, de la economía y de los propios estudios sociales. La revitalización de una ciudadanía crítica pasa por situar las decisiones políticas dentro de un análisis de los problemas económicos y políticos y por conectar las experiencias públicas de los estudiantes con la educación. En este trabajo, Parker (2000: 146) señala la contradicción

siguiente: *"En las clases de estudios sociales, la democracia a menudo se enseña pero raramente se practica"*. Y lo mismo podría decirse del derecho y de la justicia.

La relación entre educación cívica y ciudadana y la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia en España es parecida a la de Francia y del resto de países de nuestro entorno. La educación cívica y ciudadanía fue uno de los objetivos del XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales (Vera y Pérez, eds., 2004) con importantes aportaciones sobre su evolución y su situación actual (ver, por ejemplo, los trabajos de Isidoro González, Ernesto Gómez, etc...). Sin embargo, no ha generado aún debates como los señalados en Francia ni propuestas vinculadas a los problemas sociales como las norteamericanas. En la propuesta de educación cívica de "Rosa Sensat" (Pagès et al. 1981), intentamos vincular los conocimientos cívico-políticos de séptimo y octavo de EGB a la enseñanza de las Ciencias Sociales y en particular de la historia. También hemos hallado algunos programas de historia donde se concede a los contenidos relacionados con el derecho y la justicia una importancia excepcional. Es el caso, por ejemplo, del libro de texto de tercer de historia de la editorial Teide cuyo autor fue Santiago Sobrequés (1972). La importancia que otorgó el profesor Sobrequés al derecho, a las leyes y a la justicia en la Historia Antigua y en la Edad Media contrasta, sin embargo, con la que le otorgó el profesor Oriol Vergés (1972) en el libro de texto de cuarto de la misma editorial como puede comprobarse en el anexo I.

En definitiva, la relación curricular entre educación cívica y ciudadana, enseñanza de las ciencias sociales y de la historia y enseñanza del derecho debería ser contemplada como un horizonte posible y deseable si realmente se quiere dar respuesta desde la escuela a una formación de la juventud en consonancia con los tiempos que estamos viviendo.

2 LA UBICACIÓN CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS REFERIDOS AL DERECHO, LA JUSTICIA Y LA LEY EN ALGUNOS PAÍSES DE NUESTRO ENTORNO.

Los contenidos referidos al derecho, la justicia y la ley forman parte, por regla general, de los currículos de educación cívica y ciudadana en la enseñanza primaria y secundaria obligatoria de países como Francia, Inglaterra, Italia, Australia o los Estados Unidos, por ejemplo. Como es sabido, en la mayor parte de países, la educación cívica forma parte del área de estudios sociales –los *social studies*– o se vincula directamente a la enseñanza de la historia y de la geografía y a su profesorado.

La importancia que ha adquirido en los últimos años la formación ciudadana, la ciudadanía, ha hecho crecer el interés por los contenidos referidos a la formación cívico-política, a la formación democrática, de los jóvenes ciudadanos y ha dado lugar a un importante crecimiento de proyectos y materiales curriculares que bajo diferentes conceptualizaciones acostumbran a incluir conocimientos referidos al derecho, a la justicia y a la ley. Este interés ha sido motivado, entre otras razones, por los descubrimientos de investigaciones como, por ejemplo, la dirigida por Torney-Purta (por ejemplo, 1999) sobre el poco impacto de la escuela en la formación democrática de los adolescentes.

En los últimos años ha aumentado el número de propuestas y de materiales relacionados con esta formación. Las propuestas educativas tienen diferentes denominaciones pero todas tienen como finalidad la formación democrática de los alumnos de la escuela obligatoria y, en especial de los adolescentes. La mayoría entronca con una tradición educativa muy arraigada en los países democráticos que se había concretado en los programas de civismo, de instrucción cívica, primero y de educación cívica después, unos programas más centrados en la socialización en los valores nacionales y en la enseñanza del sistema político del país que en la enseñanza y el aprendizaje de la participación que es la apuesta actual de la nueva educación cívica y ciudadana. Así, por ejemplo, encontramos propuestas en prácticamente todos los países democráticos del mundo –los viejos y los más nuevos– con el nombre de *Citizenship Education*, de *Citizenship and Democracy*, de *Éducation à la citoyenneté*, d' *Education for Democratic Citizenship*, de *Educación Ciudadana*, de *Educación Cívica Democrática*, o simplemente, con el nombre clásico de *Educación Cívica*. También desde organismos internacionales como la UNESCO, el Consejo de Europa o la

propia Unión Europea se impulsan programas en el mismo sentido. Todo esto en paralelo a un importante incremento de propuestas relacionadas con la educación en valores, la educación ética, la educación moral, la enseñanza de los derechos humanos, etc....

En la mayor parte de estas propuestas hay explicitados contenidos referidos al derecho, a la justicia y a la ley. También bajo diferentes denominaciones y vinculados a diferentes áreas curriculares. Por ejemplo, la propuesta didáctica sobre la enseñanza de la justicia desde una perspectiva ciudadana realizada bajo los auspicios de la Fondation Roi Baudouin (Tozzi, 2001) para la Bélgica Francófona, se relaciona más con la enseñanza de la filosofía y de la ética que con la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia como se propone, por ejemplo, en los trabajos editados por Allen (1999) para la enseñanza de la Justicia social en la escuela primaria y secundaria de los Estados Unidos. Lo más frecuente es que estos contenidos ocupen un lugar en las propuestas de educación cívica, educación ciudadana o educación para la democracia como en el caso, por ejemplo, de las propuestas realizadas por Audigier (1999) en Francia o por Hirst (1998) en Australia. Existen, sin embargo, propuestas educativas centradas en el derecho, la justicia y la ley como, por ejemplo, en Francia la propuesta de Robert (1999) o en los Estados Unidos las propuestas realizadas por ABA (ver, American Bar Association, 1995). En los Estados Unidos y en Canadá, estos estudios están englobados bajo el nombre de LRE (*Law-Related Education*) pero acostumbran a formar parte también de la educación ciudadana o de la educación cívica.

En los Estados Unidos, ABA tiene una *Division for Public Education* que desarrolla, promueve y da soporte a programas de educación relacionados con la ley (LRE: *law-related education*) a fin de preparar al alumnado de la escuela elemental, media y superior para ejercer una ciudadanía eficaz y responsable. Ejemplos de la acción educativa de la ABA los encontramos en:

- algunos ejemplares de la revista *Technical Assistance Butlletin*, concretamente los números 17 (2000) y 19 (2002) dedicados respectivamente al movimiento de las "Youth Court" y a "The Promise of Law-Related Education as Delinquency Prevention".

- el libro *Teaching for Tomorrow: Integrating LRE and the Social Studies*, trabajo que analiza las relaciones entre la LRE y la historia, la educación global, y el aprendizaje cooperativo y la educación económica.

-el trabajo de NESSEL, P. A. (2002): *Youth Courts in Law-Related Education*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education. <http://www.indiana.edu/~ssdc/youthcourtdig.htm>). En este trabajo se citan diversas evaluaciones realizadas a jóvenes que han participado en distintos programas educativos incluidos en la oferta "Youth Courts" y se afirma que los resultados son positivos ya que han alcanzado una modificación positiva de la conducta de los jóvenes y un mejor conocimiento del sistema legal americano.

Además de las propuestas claramente escolares ubicadas, como ya se ha comentado, dentro de los programas de educación cívica y ciudadana, con más o menos autonomía para la enseñanza del derecho y de la justicia, y de las propuestas norteamericanas y canadienses englobadas bajo la concepción de Law-Related Education, hemos encontrado alguna otra propuesta educativa interesante no necesariamente escolar aunque que pueda utilizarse en la escuela. Se trata, en concreto, de la propuesta del Department of Justice de Canadá denominada *Youth Criminal Justice Act* ubicada en la web www.epals.com/projects/justice/justice2, y dirigida a jóvenes de 11-18 anys (niveles escolares 6-12). Este material se ofrece en inglés y en francés (*Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents*). Su finalidad es informar a los jóvenes canadienses sobre esta nueva ley a la vez que ofrece materiales para trabajar en clase (una encuesta de opinión, las opiniones de expertos, unas palabras del Ministro de Justicia, un forum para la participación en el debate,...).

2.1. El valor educativo de estas enseñanzas (¿para qué enseñar contenidos referidos al derecho, la justicia y la ley?).

En todos los trabajos consultados para establecer el valor educativo de la enseñanza de contenidos referidos al derecho, la justicia y la ley se destaca que no se trata en absoluto de formar juristas, sino de formar ciudadanos y ciudadanas conocedores de sus derechos y de sus obligaciones y del sistema jurídico del su país, personas responsables y comprometidas con el funcionamiento de la democracia y de la libertad.

Yates (1997), por ejemplo, considera que el estudio de la ley ha de desarrollar en la juventud una comprensión y una apreciación de su rol social. En este sentido destaca su valor

socializador. Afirma: "Sin un conocimiento de los derechos según la ley, no hay libertad (...), sin un respeto general por la ley, la seguridad personal está en riesgo". Entiende que se trata de crear en los y las adolescentes una conciencia de los derechos y responsabilidades que hacen posible la democracia y de hacerles comprender que las leyes son necesarias y benefician a toda la sociedad.

Para Audigier (1999), el estudio del derecho es uno de los hilos conductores de la ciudadanía, es una referencia privilegiada de la democracia porque permite al alumnado iniciarse en la argumentación, el examen crítico, la libre confrontación y la cultura del debate. Evita caer en posturas solo moralizadoras y permite profundizar en la necesaria reflexión sobre los valores democráticos. Estas competencias y estas actitudes son compartidas también por Robert (1999) que afirma que de lo que se trata es que la enseñanza del derecho favorezca la creación en los y las adolescentes de una *competencia social* que les prepare para la vida social y su comprensión. Esta competencia les debería familiarizar con las instituciones y sus principales mecanismos de funcionamiento así como con un lenguaje más cuidado a la hora de hablar de la justicia y debería ir acompañada de actitudes positivas hacia la ley y la justicia. De una opinión parecida es Tozzi (2001) cuando afirma que el objetivo de "l'éducation à la Justice" es sensibilizar a los jóvenes para que comprendan la importancia de la democracia, del funcionamiento de la justicia y puedan comprender mejor su rol de ciudadanos.

Finalmente, en el Acta aprobada en 1978 por ABA sobre la LRE (1995) se afirma que el objetivo es preparar a los ciudadanos y a las ciudadanas no especializadas en el conocimiento y las habilidades referidas a la ley, a los procesos legales, al sistema legal y a los principios y valores fundamentales en que se basan.

2.2. Los contenidos que han de formar parte de estas enseñanzas (¿qué enseñar del derecho?)

La concreción de estos objetivos en contenidos evidencia la existencia de una mayor variedad de propuestas o de contenidos susceptibles de ser enseñados. Hemos optado inicialmente por realizar un listado de los conceptos vertebrados y de los ámbitos

temáticos que se ofrecen en determinadas propuestas curriculares. En el cuadro siguiente se puede comprobar la amplitud de diferentes propuestas.

Conceptos o nociones que se consideran fundamentales en la enseñanza del derecho y de la justicia. Propuesta de...

ACJD, 2000	Center for Civic Education, 1994	Roche et al., 2002	Tozzi, 2001
Abogado	Abogado	Abogado	Derecho
Capacidad legal	Autoridad	Arbitraje	Justicia/injusticia
Colegio de abogados	Conflictos	Asociación	Justo/injusto
Contratos	Despido	Contrato	Ley
Deliberación	Derechos económicos	Contradictorio	Deber
Delito	Derechos personales	Convicción (intima)	Norma
Derecho (civil catalán, civil común)	Derechos políticos	Culpabilidad	Regla
Derecho a la defensa	Edad penal	Declaración Derechos Humanos	Sanción
Derecho de sucesiones	Fiscal de Menores	Delincuencia	Poder
Derecho penal	Habeas corpus	Detención	Violencia
Derechos fundamentales. Declaración Universal de derechos humanos	Jurisdicción social	Discriminación	
Empadronamiento	Juez	Derecho	
Estatuto de los trabajadores	Ley	Derecho de huelga	
Filiación. Adopción	Ley civil	Derecho internacional	
Fiscalía	Ley de derechos civiles	Derechos	
Jurisdicción social	Ley criminal	Derechos del niño	
Juez Juzgados. Fiscal	Ley de menores	Extranjero	
Ley de extranjería	Ley natural	Infracción	
Ley de la seguridad social	Poder	Jurado	
Ley de Menores	Poder judicial	Jurisprudencia	
Mayoría y minoría de edad penal	Protección judicial	Legalidad (principio de)	
Organización de la justicia	Responsabilidad civil	Ley/legislación	
Responsabilidad civil	Responsabilidad penal	Mayoría/minoría	
Separación matrimonial y divorcio	Responsabilidades cívicas	Minorías (derechos de)	
Sistema electoral	Responsabilidades personales	Nacionalidad	
Tribunal del jurado	Selección y límites de los derechos	Naturalización	
Violencia doméstica.		Pena	

Malos tratos			
Veredicto		Recurso (vía de)	
		Refugiados/asilo (derecho de)	
		Represión	
		Seguridad	
		Sentencia	
		Sistema judicial	

La propuesta de Tozzi (2001) considera el derecho y la justicia desde una perspectiva ética y moral, más cercana al conocimiento filosófico que al conocimiento social. El cuadro conceptual elaborado por Tozzi permite comprobar que la concepción de la enseñanza de la justicia se incluye en lo que consideramos educación cívica o ciudadana. Tozzi realiza un importante esfuerzo de conceptualización –selecciona pocos conceptos pero los define con mucha precisión– porque pretende que la adquisición de conocimientos relativos a la justicia vaya acompañada del desarrollo de competencias en el ámbito cognitivo (saber pensar, saber reflexionar) y en el ámbito de la acción (saber decidir, saber actuar). Para conseguir estos objetivos de aprendizaje parte de hacer emerger las representaciones que el alumnado tiene sobre los diferentes conceptos jurídicos y elabora estrategias para que se confronten con las representaciones del profesorado y con textos.

El trabajo coordinado por Roche (2002) es una evidencia de la importancia que vuelve a tener la educación cívica en los países democráticos y, en particular, en Francia. Forma parte de un diccionario enciclopédico en el que se definen y se analizan los principales conceptos de la educación cívica clasificados en cuatro ámbitos:

- a) el de la educación cívica propiamente dicha, con contenidos de muchas procedencias que se han de leer en clave de la tradición del civismo en el mundo francófono (por ejemplo, de los conceptos de autoridad, ciudadanía o conflicto hasta saber, solidaridad, violencia o xenofobia, pasando por geografía, historia o humanismo). Una especie de cajón de sastre, para entendernos;
- b) el de la educación moral, más coherente, con conceptos que van desde altruismo, amor o el bien hasta verdad, virtud o voluntad pasando por equidad, fe, obligación o placer. También se incluye el concepto de justicia presentado desde cuatro perspectivas filosóficas (la justicia es una virtud, es un valor y es un principio y la justicia social);
- c) el de educación jurídica, cuyos conceptos aparecen en el cuadro anterior. Este apartado –como los otros tres– está presidido por un artículo introductorio que, en este caso, es de

Pierre Truche –primer presidente honorario de la Corte de Casación francesa- y en el que se presentan con una cierta profundidad los conceptos de ley y de justicia; y

- d) el de la educación política con conceptos relacionados con la organización política estatal y mundial, con los diferentes sistemas políticos o con conflictos y problemas políticos de diferente naturaleza.

La importancia de trabajos como éste recae en que pueden facilitar enormemente el trabajo del profesorado y de las escuelas ya que ofrecen el marco conceptual sobre el que se pueden construir los programas y diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje.

En otro sentido, este objetivo también lo cubre la propuesta de contenidos elaborada por el *Center for Civic Education* (1994) de los Estados Unidos a demanda de la administración educativa de la nación para dar respuesta a los cambios curriculares impulsados por ella desde inicios de la década de los 90. Esta propuesta –junto con otras de historia, geografía, estudios sociales, economía,...- estaba dedicada a ofrecer a los estados, a los centros y al profesorado los “national standards” de contenidos del área de estudios sociales (selección y secuencia desde parvulario al grado 12). En este caso de educación cívica. Es una propuesta que se basa en el trabajo de este centro y, en concreto, en su propuesta de educación cívica denominada *Civitas. A Framework for Civic Education*, de l'any 1991, mucho más concreta y detallada que los “estandars” del 94. En ambos casos, los contenidos referidos al derecho, a la justicia y a la ley se mezclan con contenidos relacionados con el sistema político, su funcionamiento, etc...

Finalmente, el trabajo del grupo de juristas catalanes de l'ACJD (2000) es una propuesta centrada en situaciones cotidianas, en problemas sociales con los que se encuentran los ciudadanos y las ciudadanas de Cataluña. En esta propuesta –pensada para intervenir directamente en la práctica educativa- los conceptos vertebradores están definidos por los problemas estudiados y por los casos en que se presentan (Queralt i al., 2002).

Existen muchas más propuestas que permiten comprobar la heterogeneidad, y a la vez la riqueza, de estas enseñanzas. Por ejemplo, la propuesta de Genovese (1997) se vincula más a la situación concreta de la justicia en Italia. Para este autor un programa de estudio de la justicia ha de incluir aspectos como el rol del ordenamiento jurídico, el concepto ideal

de justicia, el momento histórico en que apareció el estado de derecho y la Constitución, el funcionamiento de la magistratura y la eficacia del aparato judicial.

Para Audigier (1999), el conocimiento del derecho y de la justicia ha de poner el énfasis en los principios, valores y normas de la formación democrática de la ciudadanía, en los problemas de la sociedad y en el valor de la acción. Se han de estudiar los Derechos Humanos pero también se ha de aprender de donde proceden las leyes, quien las elabora, quien las aprueba y quien controla que se cumplan. Se ha de conocer la administración de justicia y su funcionamiento.

Yates (1997), por su parte, propone que estos estudios incluyan aspectos formales – derechos legales y comprensión del funcionamiento de la justicia-, aspectos sociales – dinámicas de la interacción socio-legal (las leyes son creadas y modificadas y tienen impacto sobre las personas), comprensión de la necesidad de la ley,...- y aspectos normativos –los fundamentos legales y los principios éticos, el juicio racional y la valoración crítica, etc... Yates propone que estos contenidos se trabajen en educación cívica pero no descarta la posibilidad de ofrecer, en los últimos cursos de la enseñanza obligatoria o en la postobligatoria, un curso optativo sobre el derecho cuyos contenidos se basen en los recursos históricos e institucionales de la ley, la ley constitucional, la ley privada centrada en el contrato y la ley criminal, la ley familiar, la ley ambiental, la justicia nativa o la mujer en la ley.

La propuesta de l'ABA (1995) considera como contenidos de aprendizaje tanto los conceptos como las habilidades –*skills*- y las actitudes, creencias y valores. Es una propuesta abierta en la que sólo se citan contenidos sin secuenciarlos en cursos. Los conceptos se refieren a la ley, el poder, la justicia, la libertad y la igualdad. De esta propuesta emergen muchas acciones educativas tanto escolares como no escolares.

2.3. Programas y propuestas curriculares en la enseñanza del derecho, la justicia y la ley.

2.3.1. La situación de la enseñanza del derecho, la justicia y la ley en los Estados Unidos

Como ya hemos expuesto, las enseñanzas de estos contenidos forman parte de la educación cívica y de la LRE. La enseñanza del derecho, de la justicia y de la ley en el currículo de estudios sociales de los Estados Unidos data de finales de los años 60 y se vincula a los Nuevos Estudios Sociales. Como parte de este movimiento pretende enseñar a los futuros ciudadanos a cubrir sus necesidades diarias más relevantes. Para Cotton (2001), la ley es simplemente demasiado persuasiva y demasiado importante para olvidarla –y mucho menos ignorarla– en los programas escolares de ciudadanía. La investigación en educación ciudadana da mucha importancia a este componente emergente de los programas de estudios sociales. El currículum de LRE comprende aspectos como recursos de la ley, funciones de la ley, procesos legales, roles legales, y principios legales como justicia, igualdad, autoridad, libertad y orden. Los programas eficaces de LRE incluyen, según Cotton, la interacción entre estudiantes a través del aprendizaje cooperativo y otros proyectos interactivos, el trabajo en pequeño grupo, los juicios fingidos, las actividades de juego de roles, y simulaciones. Los profesores se centran en un contenido realista, y equilibran el tratamiento de los problemas y hacen uso, como recurso externo, de personas que trabajan en profesiones relacionadas con la ley. Los programas eficaces también proporcionan actividades de desarrollo personal para preparar a los profesores a trabajar con los estudiantes en esta área especializada.

A título de ejemplo, señalaremos las propuestas realizadas por Gross, Messick, Chapin y Sutherland (1983), por Hoge (1996), y por el Estado de Nueva York (2003).

Para Gross, Messick, Chapin y Sutherland (1983), la justificación de la educación jurídica viene dada al menos por dos factores: la creciente conciencia social del papel del derecho en nuestras vidas cotidianas y la necesidad de conocer la influencia de las leyes en la vida política local, nacional e internacional. El primer factor lo ejemplifican con todo tipo de situaciones que se producen desde el mismo momento de nacer hasta la muerte. El

segundo, con problemas de tipo político como la contaminación, el mantenimiento de la paz, etc.

En su opinión, la educación jurídica ha de cumplir tres objetivos: a) fomentar la comprensión de la sociedad y de su sistema legal, enseñando a utilizar correctamente la ley, b) aprender y clarificar actitudes, valores y percepciones sobre el derecho y el sistema legal, y c) desarrollar el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Hoge (1996) dedica el capítulo 9 de su trabajo a los contenidos escolares de la ciencia política que incluyen conocimientos del gobierno, la ley y la política. Los contenidos conceptuales referidos al derecho, la justicia y la ley que propone en su trabajo son, entre otros, los siguientes (p. 177):

- | | |
|----|---|
| A. | Conceptos del Derecho: 1. Derechos civiles, 2. Proceso previsto (Due process), 3. El sistema del adversario (The adversary system) |
| B. | Componentes: 1. Tribunales: a) jueces, b) sheriffs; 2. Abogados; 3. Policía; 4. Castigos |
| C. | Derechos legales: 1. Prueba para el jurado; Juicio rápido y público; 3. Interrogatorio a los testigos; 4. Autoincriminación; 5. Representación legal |
| D. | Ley civil: 1. Consumidor: a) contratos de ventas y servicios; b) garantías; c) crédito legal; d) prácticas de venta engañosas; Ley familiar, ley de la propiedad, ley laboral, etc... |
| E. | Proceso de justicia criminal |
| F. | Ley criminal (...) |

El aprendizaje de estos contenidos puede, para Hoge, a) proporcionar a los estudiantes una comprensión de los principios, conceptos y valores de la administración de justicia norteamericana; b) promover actitudes positivas hacia el ejercicio de las libertades fundamentales y hacia el cumplimiento de las responsabilidades ciudadanas; c) fomentar la aplicación de habilidades básicas y de habilidades del pensamiento de orden superior como el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la resolución de problemas de contenidos y situaciones relacionadas con la ley y d) educar en el gusto y la habilidad para resolver conflictos de manera pacífica.

El departamento de educación del Estado de Nueva York (2003) propuso para el curso 2003-2004 un programa de LRE –el LYC- cuyos objetivos eran: a) promover el desarrollo de la educación relacionada con la ley en el estado, b) promover la expansión de los programas de ley ya establecidos y c) animar el trabajo innovador en el campo de la LRE. Para ello se comprometió a una serie de medidas entre las que destacan

- promover la implementación de los estándares de estudios sociales, específicamente la aplicación de la educación ciudadana, las interrelaciones entre el ciudadano individual y el ámbito local, estatal, nacional y/o de la comunidad internacional; el sistema de justicia; la ley como fuerza unificada en la historia de los USA, la ley comparada, o
- dar soporte a las iniciativas escolares que combinen elementos de la ley escolar, derechos y responsabilidades de los estudiantes, procesos administrativos, etc..., o
- apoyar los proyectos centrados en los estudiantes y diseñados para estudiar el papel de la ley y de la ciudadanía en el pasado, el presente y el futuro, etc...

El modelo curricular norteamericano es un modelo abierto por lo que no existe una única secuencia de contenidos. Para saber el lugar que ocupan estas enseñanzas habría que analizar propuestas concretas, libros de texto o suponer que muchas de ellas se realizan en el curso de gobierno que habitualmente se realiza en el duodécimo curso. Así, por ejemplo, en la propuesta del National Council for the Social Studies (1994) se propone la siguiente secuencia de contenidos ubicados en el bloque denominado "Ideales y prácticas cívicas" (*Civics Ideals&Practices*, p. 45):

Early grades (kindergarten-3º)	<i>Identify key ideals of the United States' democratic republican form of government, such as individual human dignity, liberty, justice, equality, and the role of law, and discuss their application in specific situations</i>
Middle grades (4º-7º)	<i>Examine the origins and continuing influence of key ideals of the democratic republican form of government, such as individual human dignity, liberty, justice, equality, and the role of law,</i>
High School (8º-12º)	<i>Explain the origins and interpret the continuing influence of key ideals of the democratic republican form of government, such as individual human dignity, liberty, justice, equality, and the role of law</i>

Como puede comprobarse en esta propuesta la secuencia viene determinada por las capacidades cognitivas que deberán desarrollar los alumnos en cada una de las etapas: identificar y discutir su aplicación en situaciones concretas en la etapa inicial, examinar los orígenes y la continuidad en la segunda etapa y explicar los orígenes e interpretar la continuidad en la etapa final.

2.3.2. La situación de la enseñanza del derecho, la justicia y la ley en Francia

La situación curricular francesa es radicalmente distinta a la de los Estados Unidos. En Francia el Ministerio de Educación prescribe los contenidos y los secuencia en programas. La enseñanza del derecho, la justicia y la ley se ubica fundamentalmente en los *collèges* si bien existe también una en los liceos dedicada a la enseñanza de otras ciencias sociales, entre ellas el derecho. Por esta razón, el enfoque que daremos a este apartado será un poco distinto del que hemos dado a los Estados Unidos.

En Francia, la introducción del derecho chocó con dos obstáculos. Por un lado, con la tradición de la enseñanza de los derechos humanos y, por otro, con la resistencia del profesorado. En el primer caso, Audigier (1999 : 23) considera que la educación de los derechos humanos *"ne se risquait guère du côté d'un apprentissage des droits, d'une formation pratique et théorique du citoyen, d'une formation qui considère le droit comme une arme pacifique aux mains du citoyen ou de toute personne humaine »*. En cuanto al segundo obstáculo, afirma que es común a otros países, que es difícil de analizar y que no puede reducirse a la formación del profesorado aunque ésta sea, sin duda, una de las principales razones de su resistencia.

A pesar de ello, la enseñanza del derecho, la justicia y la ley forma parte de los contenidos de la educación cívica y ciudadana. Y ante este hecho, y el hecho incuestionable que los contenidos están determinados por el Ministerio, lo que discuten los expertos tiene relación con los objetivos, con los enfoques o con la metodología. Veamos algunos ejemplos:

Hay autores que defienden que la enseñanza del derecho ha de tener la categoría de una nueva asignatura y su objetivo ha de ser una introducción al derecho centrada en los problemas cotidianos. Otros, en cambio, la conciben como una introducción al derecho y otros opinan que ha de convertirse en un medio para solucionar la violencia escolar. Así, por ejemplo, para Desquesnes (2000), el derecho no debe considerarse una disciplina escolar estructurada por un contenido y unas técnicas específicas. En su opinión la enseñanza del derecho en la escuela no ha de pensarse para convertir a los alumnos en aprendices de juristas sino que ha de intentar *"faire comprendre, par aller et retour entre le singulier et le general, la fonction du droit dans notre société et nos institutions, et les grans principes sur lesquels il repose"*. (p. 5).

En cambio, Gisbert, Bergeras y Sèller (2001: 115) proponen diferentes maneras de abordar la enseñanza del derecho, la justicia y la ley en la escuela. Por ejemplo, creen que se debe enseñar a analizar los delitos y a castigarlos. También creen que los principios del derecho pueden ser aprendidos a través de los juegos de rol. En su opinión, los principios del derecho que pueden ser objeto de enseñanza en el programa de educación ciudadana son los siguientes:

« - la sanction éducative (appliquée aux mineurs) ;

- le détour : une bonne justice demande du temps, les faits graves ne peuvent être traités à chaud, donc il faut surseoir le plus possible (différer la punition-sanction rapide), l'intervention immédiate pour assurer la sécurité restant indispensable (dans ce dernier cas, l'adulte n'agit pas en tant que juge mais en tant que responsable de la sécurité des personnes) ;
- le contradictoire dans l'établissement des faits : faiblesse du témoignage humain, fragilité des représentations, poids des émotions dans la perception des faits ;
- le droit de la défense et celui de la victime pendant l'établissement des faits et pendant la procédure ;
- la qualification précise des faits, par référence à un code, le règlement qui ne peut être exhaustif et qui nécessite donc une interprétation du sens du fait et une réflexions sur les principes et les buts (prudence, protection, intérêt particulier, intérêt collectif, sécurité, etc...) ;
- la responsabilité pour l'adulte qui, en position d'autorité, doit rappeler le Droit et poser la sanction juste ;
- le droit à la double réparation : la réparation matérielle et moral à la victime, la réparation à la collectivité lésée (fondement du sens de la punition) de moins en moins perçu et de moins en moins accepté. Ce principe donne lieu souvent et très justement, à la mise en place dans le règlement intérieur, de l'équivalent des Travaux d'Intérêt Collectif ou Général (T.I.C. ou T.I.G.) ;
- la séparation des pouvoirs et des fonctions : en aucun cas l'adulte en position de victime ne peut ni dire le droit, ni donner la sanction qui est dans ce cas assimilable à la vengeance. Il ne peut que demander réparation (excuses, etc...) à l'instance prévue, actuellement inexistante mais dans la réalité souvent traitée par le Principal, l'Adjoint, le CPE, ou les parents ». (119-120).

Estos principios funcionan como un sistema, es decir interactúan en conjunto, y no se presentan de manera jerarquizada. Ilustran estos principios con distintos ejemplos en los que vinculan estrechamente la vivencia y el análisis de la vivencia con el derecho, la justicia y la ley y el aprendizaje de conceptos jurídicos.

Defrance (1998) cree que la enseñanza del derecho y de la ley es fundamental para hacer frente a violencia en la escuela. *« (...) la formation de la citoyenneté à l'école suppose, non seulement des cours d'instruction civique, les informations nécessaires sur le droit civil et pénal, mais aussi une véritable mise en pratique de la loi dans les structures de fonctionnement institutionnel même de la classe, de l'établissement. Il importe que les discours ne soient pas en contradiction avec les actes. Il ne s'agit pas ici seulement de compétences psychologiques et pédagogiques que les enseignants peuvent développer pour sortir des face-à-face violents, des relations duelles frontales, des rapports de forces, pour inculquer les savoirs et maintenir l'ordre, mais d'abord des fonctionnements institutionnels et des status ».* (18)

Propone los siete principios siguientes como ejes de la enseñanza y el aprendizaje de la ley.

« 1. La loi est la même pour tous (...)

2. Toute infraction mérite punition et réparation (...)

3. Nul n'est censé ignorer la loi (...)

4. Nul ne peut être mis en cause pour un comportement qui ne porte tort qu'à lui-même (...)

5. Nul ne peut se faire justice à lui-même (...)

6. Nul ne peut être juge et partie... (...)

7. La citoyen obéit à la loi parce qu'il la fait avec les autres citoyens (...) ».

Y concluye, *« L'accès à la citoyenneté, c'est-à-dire la construction de la loi, conditionne donc désormais la construction des savoirs »* (29)

Villatte y Werckmann (1998) creen que la aportación del derecho a la formación ciudadana consiste en iniciar a los alumnos al mundo jurídico. Consideran importante tener presente que los niños son sujetos del derecho pero que aún no son ciudadanos por lo que es necesario al mismo tiempo aprender la regla y respetarla. Concluyen con la siguiente

consideración: *«s'il est certain que l'entrée du monde juridique dans l'école peut apporter des bonnes réponses aux problèmes de désordre, de violence et d'apprentissage de la démocratie, il faut clairement affirmer la nécessité d'une formation juridique des personnels »* (p. 7).

Para Audigier (1997), la enseñanza del derecho tiene que partir de las siguientes consideraciones:

- el hombre es el titular del derecho,
- el derecho está hecho por hombres y para hombres,
- la reciprocidad entre derechos y obligaciones,
- la mejor garantía para que mis derechos sean respetados por los otros es que yo respete el derecho de los otros,
- la igualdad jurídica.

En su opinión la enseñanza del derecho ha de ser a la vez normativa y crítica. Ha de permitir reflexionar sobre lo que es una regla de vida colectiva y lo que es la trasgresión de la regla, la sanción. Otra idea importante para Audigier es contextualizar esta enseñanza en sociedades concretas, en su correlación de fuerzas y en la evolución misma de la historia. También considera que si no se sacraliza el derecho, *« il convient de déterminer trois choses : la première est que le droit définit un espace de liberté, et non pas un espace de contrainte. (...). Deuxième idée : le droit définit des obligations pour certains actes, souvent des actes très courants dans la vie. On aborde là, par exemple, l'idée de contrat. Le troisième élément du droit est la résolution des conflits. Celle-ci échappe à la violence spontanée des personnes impliquées »* (180-181). Y todo ello, además, con la intención de que el espacio escolar deje de ser un espacio de no-derecho y se convierta en un espacio de derecho en el que los jóvenes no sólo aprendan sobre el derecho, la justicia y la ley sino que puedan practicarlas.

Los contenidos de educación cívica y ciudadana del collège francés son los siguientes (Hugonie, dir., 2000: 201)

6º Derechos y deberes de la persona	5º Igualdad, solidaridad y seguridad	4º Libertad, derechos, justicia	3º ciudadanía, democracia
• El sentido de la escuela • Los derechos y los deberes de la persona - derecho a una identidad - derecho a una nacionalidad - el alumno y la ciudadanía • Responsabilidad ante la vida	• La igualdad • La solidaridad • La seguridad: - en el colegio y en la vida cotidiana, - ante riesgos mayores	• Las libertades y los derechos • La justicia en Francia - los principios de la justicia, - la organización judicial, - las vías de recurso • Los Derechos del hombre y Europa	• La ciudadanía de la República francesa • El ciudadano francés y el mundo • ¿Qué es una sociedad democrática?

El carácter prescriptivo del modelo curricular francés llega al extremo de señalar el número de horas que deben dedicarse a cada tema. Por ejemplo: a la Justicia en Francia de 4º hay que dedicar un total de 10 horas a los principios de la justicia, 2; a la organización judicial, 7; y a las vías de recurso, 1 hora.

2.3.3. La situación de la enseñanza del derecho, la justicia y la ley en España

Ni en los currículos de la LOGSE ni en los que se publicaron durante el gobierno del PP aparecen contenidos explícitos sobre la enseñanza del derecho, de la justicia y de la ley. Tampoco aparecen en la mayoría de propuestas curriculares de educación cívica, política o de ciencias sociales, aunque la tendencia empieza a cambiar y están apareciendo extracurricularmente propuestas interesantes al respecto.

Analizaremos en este apartado algunas de estas propuestas así como los antecedentes de la enseñanza del derecho en España.

a) antecedentes más remotos de la enseñanza del derecho, la justicia y la ley en España

Realizamos una breve investigación histórica para intentar averiguar cuándo se introdujo en España la enseñanza del derecho, cuál fue su evolución y qué contenidos se enseñaban en cada momento histórico.

Partimos del supuesto de que la enseñanza del derecho seguramente se propuso y se realizó en los cortos períodos históricos de gobiernos liberales y progresistas. Entendimos que la indagación debía partir de la Ley Moyano (1857) porque esta ley de Instrucción Pública consagra el sistema educativo español. Fundamentalmente analizamos los textos legislativos y los ilustraremos con algunos materiales curriculares. Para el seguimiento y análisis de los textos legislativos hemos utilizado los materiales publicados por el MEC (1979) en su *Historia de la Educación en España*.

Con anterioridad a la Ley Moyano, ya el Reglamento General de Instrucción Pública, aprobado por Decreto de las Cortes el 29 de junio de 1821⁶, consideraba que en las escuelas de primera enseñanza debían enseñarse "las máximas de buena moral y los deberes y obligaciones civiles" (p. 45, tomo II) mientras que en la segunda enseñanza se programó una asignatura de "derecho público y Constitución" (p. 47, tomo II). Este Reglamento refleja las aspiraciones de los liberales de la época y está en consonancia con los principios que inspiraron a Riego y a los liberales del Trienio.

En leyes y reglamentos posteriores estas asignaturas desaparecieron y en su lugar se optó por enseñar "principios de religión y moral" (ver las características de estos principios en el capítulo V del Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental, de 26 de noviembre de 1838⁷ (p. 181-182, tomo II).

La Ley Moyano, sin embargo, no incorporó aquellas enseñanzas sino que favoreció la enseñanza religiosa, la Doctrina cristiana y la Historia sagrada "*acomodadas a los niños*" en la primera enseñanza (p. 244, tomo II) y Doctrina cristiana e Historia Sagrada y Religión y

⁶ Reglamento General de Instrucción Pública, aprobado por Decreto de las Cortes el 19 de junio de 1821. *Colección de Decretos y Órdenes Generales expedidos por las Cortes ordinarias*, año de 1821, tomo VII, págs. 362 a 381.

⁷ Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental, de 26 de noviembre de 1838. *Colección Legislativa de España*, Madrid, 1856, págs. 12 a 38.

Moral cristiana en los dos períodos en que se dividió la segunda enseñanza (p. 246, tomo II). La Ley de Instrucción primaria de 2 de junio de 1868 mantuvo la enseñanza de la doctrina cristiana y de unos *"principios generales de educación y cortesía"* en las escuelas de niños. La influencia de la Iglesia en la formación cívica, ética y moral de los niños y de las niñas era total como refleja el artículo 17 de esta ley: ***"Siendo la doctrina cristiana base de la instrucción primaria, el Párroco ó Regente de la parroquia tendrá siempre espedita su facultad de asistir á la Escuela cuando le parezca, examinar á los niños y niñas; darles lección de catecismo en la Escuela ó en la Iglesia, en los días y a la hora compatible que disponga, y vigilar sobre la pureza de las doctrinas que el Maestro difunda en sus discípulos"*** (p. 306, tomo II, la negrita es nuestra).

La derogación de esta ley fue uno de los primeros actos de la Revolución de septiembre de 1868. En el Decreto de 14 de octubre de 1868⁸ por el que se deroga esta ley se afirma: *"Colocando la primera enseñanza bajo la tutela del clero, reprimiendo duramente una de las principales manifestaciones de la libertad, y haciendo al Estado instrumento de miras ajenas, no podía menos de ser motivo de justa alarma para los que desean sinceramente la cultura intelectual del país. Entregar la instrucción primaria al clero era aprisionarla en un círculo de hierro, encerrándola dentro de un cuadro de verdades invariables e indiscutibles que se refieren a un solo fin en la vida; era condenarla a ser siempre la misma en su manera íntima de ser y en su forma; era, en una palabra, estacionarla y negar la ley del progreso humano. Para que esta instrucción promueva concertadamente el primer desarrollo de las facultades del niño, preparado y facilitando la acción ulterior y continua de la vida, necesita ser progresiva como ella, y libre para ser progresiva"* (p. 322, tomo II). Argumentos que entroncan con el carácter liberal y progresista de la Revolución de septiembre de 1868 como se pone de manifiesto en el Decreto de 25 de octubre del mismo año por el que se reorganiza la segunda enseñanza⁹.

En su fundamentación teórica puede leerse: *"La segunda enseñanza, protegida por todos los Gobiernos liberales, ampliada hasta ocho o nueve años en los países más cultos, y*

⁸ Decreto de 14 de octubre de 1868 por el que se deroga la Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio del mismo año. **Colección Legislativa de España**, tomo C, págs. 315 a 319.

⁹ Decreto de 25 de octubre de 1868 dando nueva organización a la segunda enseñanza y a las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Farmacia, Medicina, Derecho y Teología. **Colección Legislativa de España**, tomo C, págs. 453 a 467

modificada en todas partes progresivamente, según lo exigen los adelantos de las ciencias y las artes, es el complemento de la instrucción primaria, es la educación necesaria á los ciudadanos que viven en una época de ilustración y de cultura, es el conjunto de conocimientos que debe poseer el hombre que no quiera vivir aislado y fuera de una sociedad en que los principios y las aplicaciones de la ciencia intervienen de un modo importante hasta en los menores actos de la vida pública y doméstica" (p. 340-341, tomo II). Para que estos propósitos se hagan realidad los revolucionarios del 68 propusieron una segunda enseñanza basada en:

"El estudio profundo de la lengua patria que hoy se olvida por el de la gramática latina; la ampliación de los estudios históricos, reducidos hoy á una cronología aprendida de memoria; el conocimiento físico y moral del hombre, convertido en la actual enseñanza en unas cuantas definiciones de psicología; el estudio de los principios del arte y de su historia en España; el conocimiento de los principios fundamentales del Derecho en general y de las leyes patrias; las primeras nociones de higiene; (...): tales son los fundamentos de la reforma que se intenta, y con la cual se propone el Ministerio de Fomento elevar la segunda enseñanza á la altura á que está en otras Naciones, y contribuir á formar ciudadanos aptos para el ejercicio de los derechos políticos que han conquistado en nuestra gran revolución" (p. 341, tomo II, la negrita es nuestra).

En el articulado que desarrolla estos principios se explicitan asignaturas como:

- Psicología, Lógica y Filosofía moral; lección diaria (artículo 1º);
- Principios de Derecho y nociones de Derecho civil español; lección alterna (art. 3º);
- Nociones elementales de Derecho español político-administrativo y penal; lección alterna (art. 3º).

La Restauración paralizó el ímpetu cívico de los liberales del 68 y la religión volvió a ocupar el espacio que había ocupado antaño en la formación de las conciencias de los niños y niñas de primaria. En la segunda enseñanza se mantuvieron algunos conocimientos "cívicos" pero varió su fundamentación. Así, en el Real Decreto de 17 de agosto de 1901 por el que se organiza la segunda enseñanza¹⁰, se mantiene la enseñanza de la "Ética y

¹⁰ Real Decreto de 17 de agosto de 1901 organizando los Institutos generales y técnicos. Colección Legislativa de España, tomo IX, volumen 2º de 1901, páginas 698-726, Madrid

rudimentos del Derecho" en el sexto año y como asignatura alterna (p. 132, tomo III). En este mismo Decreto, se programa una asignatura parecida –"Nociones de Moral social y rudimentos de Derecho"- para los Estudios de las Escuelas elementales nocturnas para obreros, ubicadas en los Institutos en la franja horaria de 7 a 10 de la noche. Esta asignatura, junto con otras, se realizaba en forma de "conferencias ó clases prácticas" por parte de Catedráticos y Profesores de los institutos (p. 154, tomo III).

El mismo año 1901 se procedió a una "completa reorganización de la primera enseñanza" tal como se afirma en el Real Decreto de 26 de octubre¹¹. La primera enseñanza se divide en tres grados: párvulos, elemental y superior, y está formada por 12 asignaturas entre ellas "Rudimentos de Derecho" que, como el resto de asignaturas, se enseñará en los tres grados, *"distinguiéndose únicamente por la amplitud del programa y por el carácter pedagógico y duración de sus ejercicios"* (p. 163, tomo III). La justificación de los cambios en las materias de estudio de la primera enseñanza se basaba tanto en *"el desenvolvimiento científico de nuestra época"* como en *"la instrucción integral, (...) la que más cumplidamente satisface las necesidades de la vida"* (p. 160, tomo III).

Los estudios de Derecho se mantienen en la reforma del bachillerato del año 1926¹² si bien cambia su ubicación pasando a formar parte del tercer curso de bachillerato elemental con el nombre de "Deberes éticos y cívicos y Rudimentos de Derecho" (p. 222, tomo III).

Hemos de esperar a la obra educativa de la II República para que las ideas pedagógicas de movimientos e instituciones desarrollados a lo largo del siglo XX tengan alguna traducción legislativa en relación con el tema que nos ocupa. Es el caso de las ideas de la "Escuela Nueva" y de pedagogos como Montessori, Decroly, Kerschensteiner, Claparède, Ferrière, Dewey y muchos otros o de la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876, con Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío a su cabeza. (Molero, 1991).

¹¹ Real Decreto de 26 de octubre dando nueva organización al pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas de primera enseñanza. **Colección Legislativa de España**, tomo X, volumen 3º de 1901, páginas 508-518, Madrid

¹² Real Decreto de 25 de Agosto de 1926 sobre reforma del Bachillerato, **Colección Legislativa de Instrucción Pública**, año 1926, Madrid, página 508-518

Una de las primeras concreciones la hallamos en la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas (mayo de 1931¹³), uno de los proyectos más ambiciosos del ministro Marcelino Domingo dirigido a las localidades rurales para que participen *"en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos"*. En relación con la educación ciudadana se proponían:

"a) Reuniones públicas donde se firmen los principios democráticos que son postulado de los pueblos modernos.

b) Conferencias y lecturas donde se examinen las cuestiones pertinentes a la estructura del Estado y sus poderes, Administración Pública y sus organismos, participación ciudadana en ella y en la actividad política, etc." (p. 133-134, tomo IV).

Por su parte la reforma de la Escuela Normal¹⁴, también realiza por Domingo, incluía en el tercer curso de su plan de estudios del periodo de cultura general la asignatura específica de "Derecho y Economía" con la intención, sin duda, de que sus conocimientos, junto con los de las demás asignaturas culturales, las de formación profesional y las prácticas, convirtieran al futuro maestro en "el artífice de la nueva escuela" a la que aspiraba la República (p. 155-162, tomo IV).

Esta nueva escuela primaria y secundaria debía ser objeto de una reforma en profundidad tal como la planteó el ministro Fernando de los Ríos y la aprobó el Consejo de Ministros en el Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza (1932)¹⁵. En relación con ambas enseñanzas se afirmaba:

"La cultura que proporciona la escuela primaria será objeto de un cuestionario que redactará el ministerio, previos los asesoramientos que crea convenientes, y comprenderá las materias siguientes: Educación cívica y moral, lengua castellana y la materna en los casos de bilingüismo, elementos de matemáticas, geografía, historia y arte, nociones de ciencias

¹³ Decreto de 29 de mayo de 1931, Gaceta del 30

¹⁴ Decreto de 29 de septiembre de 1931 (Gaceta del 30)

¹⁵ Aprobado en Consejo de Ministros y leído en la Cámara por el Ministro de Instrucción Pública, Fernando de los Ríos, el 9-XII-1932.

físico-químicas, estudio de la naturaleza, actividades higiénicas y educativas (canto, gimnasia, trabajo manual, artes del hogar, etc...)". (p. 193, tomo IV).

"Las materias fundamentales de que consta el estudio del bachillerato son : Lengua española, Matemáticas, Geografía, Historia, Iniciaciones en conocimientos físico-naturales, Física y Química, Ciencias Naturales, Lengua Latina, Francés, Alemán o Inglés, griego, Filosofía, Economía y Derecho y Dibujo. (...)"

La Geografía se estudiará en todo el período común. La enseñanza de la Historia contenida está en la plenitud de su dimensión cultural y comenzada a trabajar por el escolar en el tercer curso cuando el alumno tenga amplias nociones geográficas y de Ciencias Naturales, no será abandonada por el estudiante hasta la finalización del bachillerato, y, por último, Filosofía y Economía y Derecho, deben ser disciplinas a cultivar en los dos últimos años, ya avanzada la formación del futuro bachiller, para que éste pueda verdaderamente percatarse así de los problemas que suscita la organización económico-social de su tiempo como de las ideas e iniciales que en este dominan." (p. 198-199, tomo IV).

Los avatares políticos impidieron que este Proyecto de Bases se materializara en una nueva ley y que se produjera la reforma de la enseñanza primaria y del bachillerato durante el bienio republicano-socialista. Sin embargo, durante el bienio siguiente se aprobó un nuevo plan de bachillerato¹⁶, de siete años de duración, del que desaparecía de manera explícita la anterior referencia al Derecho y en su lugar aparecía una nueva materia denominada Filosofía y Ciencias Sociales a cursar en los cursos sexto y séptimo.

A partir del año 1936 la situación bélica del país no era propicia para proyectar grandes reformas educativas. A pesar de ello, tanto desde la República como desde la denominada "España nacional" se tomaran medidas tendentes a modificar la realidad educativa en un sentido u en otro.

El ministro Jesús Hernández aprobó en 1937 un nuevo *Plan de estudios para la escuela primaria*¹⁷ en el que aparecía un bloque de contenidos —un área de conocimiento—

¹⁶ Nuevo Plan de Bachillerato, decreto de 29 de agosto de 1934 (*Gaceta del 30*)

¹⁷ Plan de estudios para la Escuela Primaria española. Decreto de 28 de octubre de 1937 (*G.R. del 31*).

denominada Conocimiento de los valores humanos integrada por Historia, Conocimientos económico-sociales y Geografía Humana. Este Plan de estudios iba acompañado de unas *Orientaciones pedagógicas*¹⁸ en las que se detallaba el contenido del área así como las relaciones entre sus disciplinas. No se citan contenidos ni aspectos que tengan relación con el derecho ni con la educación cívica.

En la España franquista, por su parte, se aprobó una Ley Reguladora de los estudios de Bachillerato (1938)¹⁹ a través de la cual se implementaban unos estudios en consonancia con sus ideas. Así, por ejemplo, se restituía la enseñanza de la religión que pasaba a ser obligatoria durante los siete años de duración del bachillerato. Desapareció cualquier referencia a los estudios sociales y económicos y, por supuesto, al Derecho.

Ya consolidada la victoria franquista, en 1945, se aprobó la Ley de 17 de julio sobre Educación Primaria²⁰. Frente a la "radical subversión de valores" que, según los autores de dicha ley, provocó la República a la escuela española, el Movimiento Nacional, con esta ley, restauraba la formación católica de la juventud. Por ello,

"La educación primaria, inspirándose en el sentido católico, consubstancial con la tradición escolar española, se ajustará a los principios del Dogma y de la Moral católica y a las obligaciones del Derecho Canónico vigente" (artículo 5º).

La formación religiosa y la formación del espíritu nacional –"para instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria" (artículo 6)- serán los dos pilares más importantes de los "conocimientos formativos", "en el que se incluyen también la Geografía e Historia, particularmente en España" (artículo 37, b). Y aunque la Ley dedica algún artículo a la educación social (artículo 8) con la intención de que el alumnado adquiriera "hábitos necesarios para la convivencia humana", no aparecen contenidos referidos ni al derecho ni en general a la formación para la participación política (p 667-748, tomo V).

¹⁸ Orientaciones pedagógicas para la aplicación del Plan de estudios de las Escuelas Primarias. Circular de 11 de noviembre de 1937 (G.R. del 19).

¹⁹ Ley Reguladora de los estudios de Bachillerato. 20 de septiembre de 1938 (BOE del 23)

²⁰ B.O.E de 18 de julio de 1945

Los materiales curriculares analizados de este período son básicamente de la primera mitad del siglo XX y son tratados de educación cívica. También hemos consultado algunos libros de lectura y de texto de este periodo. Los contenidos más importantes sobre estas enseñanzas están sintetizados en el anexo II.

¿Qué importancia, qué propósitos, dieron estos autores a la enseñanza del derecho? Estas son algunas de las ideas expresadas por estos autores en la introducción a sus trabajos o como conclusión de los mismos. Para Franganillo (1915), por ejemplo, los "rudimentos de derecho" habían de preparar al niño para que *"ame a su Patria y cumpla con los deberes de ciudadanía (...) para que (...) los escolares (...) se vayan dando cuenta de lo que deben a su Patria, de la justicia de nuestras leyes, de la piedad y humanidad que encierran y de lo dignas que son, por consecuencia de ser conocidas, respetadas y cumplidas con satisfacción"* (p. 5). Franganillo, sin embargo, se preocupó también en su obra de dotar de información útil para la vida a los escolares afin de que pudieran *"valerse por sí mismo en muchas de las infinitas cuestiones que se presentan en la vida social, sin tener que recurrir a mediadores, pocas veces desinteresados, y sin exponerse a los perjuicios que el desconocimiento de las cuestiones que tratamos ocasiona a los ignorantes y a los que, no siéndolo, han aplicado su actividad a otros ramos del saber que, tal vez, no tengan tan inmediata aplicación"*. (p. 8).

Palau Vera (1921), por su parte, creía que la educación del ciudadano debía de ir más allá de la mera instrucción cívica concretada en enseñar nociones escuetas de derecho civil o indagar los deberes de los ciudadanos. En su opinión, se trataba de *"ilustrar al joven acerca de lo que es la sociedad, de lo que debe a la comunidad y del modo práctico cómo puede y debe cada ciudadano contribuir a la vida social"* (p. 5). Creía que *"el ciudadano ideal es aquel que vive sobre todo por la sociedad, es aquel que puesto ante el dilema de tener que elegir entre su interés particular y el colectivo, sacrifica su interés particular en aras de la Comunidad"* (p. 141).

En uno de los pocos libros que hemos encontrado dedicados exclusivamente a la enseñanza del derecho, Sanz Boronat y Feliu Egido (1922) partían de la afirmación que los españoles estaban ayunos de educación ciudadana y que la gran mayoría de la población

desconocía "la trama social" y su compleja regulación. La finalidad de su obra era consecuente con este diagnóstico:

"A divulgar los conocimientos de la ciencia del Derecho y la Política, a lograr que desde niños se familiaricen todos los hombres con el contenido de aquélla, dándose cuenta de la finalidad y necesaria reglamentación de la vida social y sus instituciones de carácter público, para que lleguen a convencerse y penetrarse de la imprescindible necesidad y benéfica acción de leyes, ordenanzas y demás preceptos con que toda sociedad se organiza y desarrolla, van dirigidos estos sencillos y modestos manuales (...).

Pretendemos que el niño vea de modo claro y palpable que nada hay fantástico, incomprensible, artificioso ni arbitrario en esa aparente maraña con que el poder del Estado va dando forma y rodeando de seguras garantías a las múltiples relaciones de los hombres en sociedad." (p. 4).

Por su parte, Tudela (1924), en un trabajo sobre la enseñanza del derecho dirigido a los estudiantes de magisterio, pretendía ofrecer una metodología útil para la enseñanza de estos contenidos en la escuela primaria: *"Mi objetivo es la didáctica de la asignatura, la metodología que le es aplicable, o sea, el conjunto de medios que permiten dar a conocer la materia efectuando, a la vez, una verdadera gimnasia de la inteligencia, llevando al discípulo a colaborar en su personal instrucción como aspirante a Maestro para que, al ejercer la enseñanza, emplee en la dirección del niño medios análogos que aseguren no sólo la adquisición de conocimientos, sino una verdadera disciplina de la mente, un adiestramiento educador"* (p. 5-6).

Para Manrique (1933), que afirmaba que su obra estaba inspirada *"en la más pura imparcialidad doctrinal, religiosa y política"*, los propósitos de su obra consistían en afinar la sensibilidad de los ciudadanos para que *"adquieran una visión íntegra de la vida social, sean tolerantes y comprensivos para las ideas esenciales y logren la percepción acertada de las realidades colectivas"*. Y ello porque, en su opinión, había un síntoma elocuente *"a la hora actual, en la escuela nacional española, que se caracteriza por su falta de orientación en la educación moral"*. (p. 6).

Cabré y Bru, por su parte, finalizó su trabajo de 1936 con un canto a la juventud y a sus tareas ante el futuro. Estas fueron sus palabras, ésta era la intención de su obra: "A

vosotros, jóvenes ahora, que téneis la fortuna de haberse operado durante vuestra infancia la profunda renovación de la vida española; a vosotros, ciudadanos con plenitud de derechos y a su vez de responsabilidades el día de mañana, toca afianzar y mejorar la obra política de vuestros padres, al compás del progreso de la humanidad en los ideales de la justicia social".

De todas las justificaciones sobre la enseñanza del derecho la que nos ha parecido más original ha sido la del jesuita Ruiz Amado (1913). En su opinión, la mejor manera de enseñar el derecho era relacionándolo con la geografía. Apoyaba su opinión en dos razones: " *la primera es, que la coexistencia de las diferentes naciones que cubren la superficie del globo, y cuyo estudio incumbe a la Geografía, es a propósito para darnos, de una manera sensible, idea de la **coexistencia moral** de los individuos humanos, de donde nacen sus relaciones jurídicas. El Derecho (relación con nuestros semejantes en cuanto distintos de nosotros) es el respeto a la libertad ajena, en el ejercicio de la libertad propia. Ante el Derecho, cada individuo es como un pequeño Estado, con una esfera propia (su ideal territorio), donde ejercita la soberanía de su libertad. Ninguna cosa, pues, da una idea más sensible del Derecho, y más inteligente para los niños, que el conocimiento de los diferentes pueblos y naciones que se extienden por la tierra, cada uno con sus propios límites, dentro de los cuales son igualmente soberanos, y dotados de una mutua independencia y equitativas relaciones. (...) La segunda razón, por qué la Geografía es apta para introducir la noción de Derecho es, porque nos muestra, de qué manera los hombres, esparcidos en distintas regiones, **se necesitan y se completan** para la perfecta satisfacción de sus necesidades, y logro de sus comodidades. Para penetrar la idea del Derecho, no basta la de independencia mutua (de donde más bien nacería el aislamiento o la guerra, que la ordenada relación jurídica), si no se le agrega esta otra de la **recíproca necesidad** que los hombres tienen unos de otros; la cual, en ninguna manera puede hacerse más sensible que con el estudio de la Geografía"* (p. 355-356).

Como ha podido comprobarse las intenciones y los propósitos de la mayoría de autores citados van destinados a conseguir una educación ciudadana democrática. Aspiraban que la enseñanza del civismo y del derecho crease una ciudadanía auténticamente democrática. Sin embargo, los hechos que se sucedieron a partir del año 1936 dieron al traste con esta posibilidad. En los primeros años del franquismo, la enseñanza del derecho estuvo presente en algunas propuestas, pero eran otros tiempos y eran otras ideas las que se querían

imponer a la población escolar y juvenil española como puede observarse en textos como los de Giménez Caballero. (1943) o de H.S.R. (1942), por ejemplo.

b) De La ley General de Educación a la situación actual

Como es sabido, la Ley General de Educación (1970) recuperó la enseñanza de la educación cívica y acabó definitivamente con la antigua Formación del Espíritu Nacional. En 1971 el Ministerio de Educación y Ciencia dictó unas nuevas orientaciones para el área social de segunda etapa de EGB según las cuales el profesor de ciencias sociales pasaba a ser el responsable de la educación cívica y se suprimía la figura del "profesor especial" responsable de velar por la "formación del espíritu nacional" de niños y jóvenes.. Más tarde, el 29 de noviembre de 1976 se aprobó una orden por la que se establecieron los nuevos contenidos de educación cívico-política para la segunda etapa de EGB, *Educación para la convivencia*. Posteriormente, y después de un periodo de experimentación de la propuesta de *Educación para la convivencia*, la orden de 6 de octubre de 1978 incorporó definitivamente unos nuevos contenidos de Educación ética y cívica en el área social de la segunda etapa de EGB. Estos contenidos pretendían "*Preparar para el ejercicio y respeto de los derechos y deberes de la ciudadanía, las libertades democráticas y los derechos humanos fundamentales*" (objetivo 1º). En otros objetivos se alude a conocimientos relacionados con el derecho, la justicia y la ley. Por ejemplo: "*Comprender la importancia que las normas de convivencia tienen en la vida familiar, escolar y social para favorecer el sentido comunitario*" y "*Reconocer el valor y la importancia de las instituciones, leyes y formas de vida de la comunidad local, regional, nacional e internacional*".

En definitiva, se pretendía sentar las bases del conocimiento de la democracia. Los contenidos relacionados con la justicia y la ley se distribuyen a lo largo de los tres cursos de la segunda etapa de EGB, pero con especial preferencia en 6º y 7º como puede comprobarse en la tabla siguiente:

Curso	Tema	Contenidos
6º	3. Obstáculos a la convivencia	- La incomprensión, intolerancia, incultura, incomunicación, violencia, delincuencia e insolidaridad - Estructuras legales, socioeconómicas y políticas injustas
	4. Situaciones conflictivas y modo de superarlas	- Conflictos de orden colectivo - Solución de conflictos planteados
	5. Fundamentos de convivencia	a) Fundamentos morales: - El respeto a la vida y a la dignidad humana - La libertad, responsabilidad, igualdad, justicia, ... (...) b) Fundamentos jurídicos y políticos de la convivencia
7º	1. La democracia como forma política de organizar la convivencia	- Fundamentos jurídicos y políticos de la convivencia democrática a) Reconocimiento, respeto y ejercicio de los derechos fundamentales del hombre b) Organización del Estado democrático: separación de poderes legislativo, ejecutivo y judicial; imperio de la ley y legalidad; (...)
	2. La Constitución española	Principios generales. La monarquía parlamentaria
	5. Los textos internacionales sobre los derechos humanos y su incorporación al ordenamiento jurídico español	-
8º	2. La convivencia y el medio ambiente natural y social	-

Fuente: "Orientaciones pedagógicas para la educación ética y cívica en la segunda etapa de EGB". MEC: *Nuevas Orientaciones Pedagógicas. Educación Preescolar. Educación general Básica (1ª y 2ª etapa)*. Madrid. Escuela Española, 10ª edición actualizada, 1980, 145-147

En las orientaciones metodológicas que acompañan esta programación no hay referencias directas al derecho y a su aplicación en los problemas de la vida cotidiana, ni se presentan situaciones en las que se requiere, para su solución, del conocimiento del derecho. Se trata de un enfoque de la justicia y de la ley de tipo político. Poco relacionado con las normas y las leyes que rigen aspectos tan importantes de la cotidianidad como, por ejemplo, las relaciones familiares –herencias-, laborales –contratos de trabajo-, o económicas –contratos de compra/venta-, etc.

Ya en los materiales que el propio Ministerio había editado para la experimentación de la propuesta de *Educación para la convivencia*, los contenidos relacionados con el derecho y la justicia tenían poca –prácticamente ninguna- relación con las normas y las leyes que regén la vida cotidiana y permiten resolver los conflictos que en ella se producen. Era clara la preferencia por un enfoque poco centrado en problemas reales y en la vida cotidiana (véase MEC, 1977 a, b y c).

Para Fernández y Carral (1978) las aportaciones del programa de Educación Cívica y Ética de Ministerio constituyeron un importante paso adelante en relación con la situación anterior. Sin embargo no consiguieron uno de los propósitos que más valoraban estos autores de la nueva concepción de la educación cívica: *"La teoría y la práctica en esta materia no pueden divorciarse, porque la vida misma nos las presenta unidas"* (p. 13). Al menos no lo consiguieron en el campo del derecho y la educación jurídica.

A partir de este programa, las editoriales de libros de texto incorporaron unas lecciones de educación cívica y ética y aparecieron algunas programaciones alternativas. El análisis de los contenidos de libros de texto de algunas editoriales pone de relieve que la visión que se estaba dando de la ley era una visión de naturaleza "política". Es decir, no se planteaba una enseñanza que acercara el conocimiento del derecho y de la justicia ordinaria a los chicos y chicas para ayudarles a entender las normas que rigen la cotidianidad, las medidas a tomar en el caso de que estas normas se incumplan y el funcionamiento del sistema jurídico y legal. Tampoco se dio esta circunstancia entre las propuestas curriculares que intentaron interpretar de manera libre el programa del Ministerio (por ejemplo, Pagès, J. et al. 1981).

El currículo de la LOGSE no contemplaba, como ya hemos afirmado, contenidos explícitos del derecho, la justicia y la ley. Sin embargo, al ser un currículo abierto permitía que tanto desde los contenidos del área social como desde la transversalidad se pudieran desarrollar unidades didácticas centradas en ellos. Como puede comprobarse en el informe que realizamos en el año 2003 (Casas, Oller, Pagès y Valls). Los currículos de la LOGSE podrían haber dado lugar a algún tipo de enseñanzas relacionadas con estos contenidos más allá de la clásica enseñanza de la división de poderes de Montesquieu. Sin embargo, son contenidos que no gozan en España de tradición como tampoco lo goza la educación cívica y ciudadana por lo que las referencias a esas enseñanzas fueron escasas desde el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales. Sin embargo, generaron propuestas de educación en valores donde se planteaba la justicia como valor social. Y desde hace unos años han generado proyectos más relacionados a la justicia como institución. Sin embargo, desde la enseñanza de las ciencias sociales estas enseñanzas siguen ocupando un lugar relativamente marginal.

Uno de los ejemplos más ilustrativos del enfoque de la justicia como valor social lo encontramos en los trabajos editados por la Generalitat Valenciana (1998) con el título de *Educación en la justicia*. Una de sus autoras, Adela Cortina (1998) afirma que *"para dilucidar en qué estadio del desarrollo moral se encuentra una sociedad es preciso atender al modo que las instituciones de esa sociedad tienen de juzgar acerca de lo que es justo y lo que es injusto. El sentido de justicia de una sociedad es el termómetro que nos permite medir su grado de progreso moral"* (p. 11). Cortina presenta la justicia como el quicio de la puerta ya que une la ética personal con la pública. Por ello cree que *"eso que una sociedad considera justo debe inspirar tanto la elaboración de leyes como las actuaciones de la vida política, debe orientar al derecho y a los políticos. De suerte que ética pública, derecho y política tienen como quicio, como núcleo de sus actividades, el valor de la justicia"* (p. 16-17).

Entre los trabajos de la obra coordinada por Cortina hay dos capítulos dedicados a la historia de la idea de justicia y a la historia de los derechos humanos (Siurana Aparisi, 1998) que contienen elementos muy interesantes para ser adaptados e incorporados a la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Y también hay una propuesta concreta para educar en la justicia (Llopis Blasco, 1998). Para este autor, esta educación implica, en primer lugar, la construcción en la escuela de una sociedad justa; en segundo lugar, la reflexión sobre experiencias significativas relacionadas con lo justo y lo injusto en la vida de

los alumnos, y, finalmente, la educación en contenidos curriculares. Los objetivos de su propuesta son los siguientes:

- *"comprender que el fundamento de la justicia radica en el reconocimiento de la dignidad de la persona humana*
- *tomar conciencia de que las relaciones humanas, cuando están regidas por la justicia, potencian humanamente a los individuos y hacen la sociedad más justa,*
- *motivar a los alumnos a que a través de sus acciones, en los distintos tipos de relaciones, tengan un actuar justo,*
- *reconocer que la justicia social es conquista de la que no debemos inhibirnos" (98).*

Los contenidos propuestos para el desarrollo de estos objetivos están más cerca de la justicia como valor moral que de la justicia como sistema como puede comprobarse en su propuesta didáctica.

	Actividad	Objetivos
2.3.1.	Tomando contacto con los conceptos relacionados con la justicia	- Descubrir cuáles son los conceptos previos - Relacionar entre sí los conceptos ligados a la justicia
2.3.2.	El hombre de las manos atadas	- Tomar conciencia de que la libertad fundamenta las relaciones humanas - Apreciar la libertad como posibilitadora de relaciones humanas justas
2.3.3.	Aceptamos las diferencias	- Descubrir qué implica y qué consecuencias tiene comportarse de forma justa o injusta - Experimentar la realidad de la marginación como situación injusta
2.3.4.	Retomado el hilo... y aclarando	- Comprender que la justicia implica el reconocimiento de la libertad y la igualdad de las personas - Identificar los distintos tipos de justicia y los rasgos que las caracterizan - Ser conscientes que la justicia social es algo que se conquista con el esfuerzo de todos
2.3.5.	Clarificándonos	- Analizar qué valores entran en juego en una determinada situación - Tomar conciencia de qué valores prefieres y según cuáles actúas
2.3.6.	Aprendiendo a razonar	- Aprender a razonar ante situaciones problemáticas - Contrastar las razones y formas de

		razonar con las de los compañeros - Suscitar una actitud de búsqueda de las mejores posturas morales
2.3.7.	Leyendo y profundizando en la realidad social	- Descubrir que las relaciones humanas no siempre son justas - Tomar conciencia de que la reivindicación y la denuncia son formas de luchar por la justicia
2.3.8.	Conociendo y comprometiéndonos	- Descubrir la injusticia estructural en nuestra sociedad - Valorar la denuncia como una forma de lucha ante la injusticia social

Cuadro elaborado a partir de la información de la propuesta didáctica (100-111)

Entre las propuestas, materiales y experiencias centradas en la enseñanza de la justicia - como sistema legal y jurídico- aparecidas últimamente en España señalaremos las de la ACJD (2001), la del GRESS y de la Cezón y Ruiz.

La propuesta de la ACJD –Asociación Catalana de Juristas Demócratas-, Asociación integrada por abogados, jueces y magistrados, fiscales, procuradores, etc, consiste en un texto escolar para alumnos de 15 y 16 años protagonizado por un joven de 15 años que va exponiendo las distintas situaciones por las que pasa su familia, sus amigos y él mismo y en las que van apareciendo diversos componentes jurídicos.

Queralt (2000), uno de sus autores, se pregunta si interesa enseñar el derecho a los jóvenes o es más conveniente dejarlo en manos de unos pocos, los que han estudiado la carrera de derecho. Cree que el distanciamiento entre la ciudadanía, en particular los jóvenes, y el mundo del derecho provoca el desconocimiento de la finalidad y del sentido de las instituciones, del ordenamiento jurídico, de los derechos y las obligaciones de los ciudadanos y ciudadanas. Apuesta por acercar el ordenamiento jurídico y el derecho a los jóvenes a través de su enseñanza escolar. Se trataría, en su opinión, de *"aproximar a los alumnos al mundo de la justicia con la finalidad última de formarlos, para que conozcan que muchas de las situaciones de la vida diaria tienen un componente jurídico, regulado por las normas, que democráticamente fijan los derechos y deberes de todos y cada uno de nosotros en las diferentes situaciones en las que la vida nos coloca; como funciona el sistema jurídico en el supuesto de violación de los derechos para conseguir su restablecimiento y, en definitiva, conseguir ciudadanos conocedores del valor de los derechos y de la obligatoriedad de su respeto en todas las situaciones y por parte de todo el mundo"*. (p. 25).

Los contenidos de la propuesta de la ACJD expuestos por Queralt son los siguientes:

Derecho	Situaciones cotidianas que requieren de conocimientos jurídicos
Derecho de familia	- Diferencias legales, y de derechos, entre una pareja de hecho y otra unida por un contrato de matrimonio (civil o religioso) - Diferencias entre la separación y el divorcio - Casas legales que conducen a estas figuras u derechos y obligaciones como hijos cuando sus padres se separan o se divorcian
Derecho civil	- El alquiler o la compra de un piso, una moto,... (concepto de contrato) - Los derechos de los menores y los cambios que se producen con la mayoría de edad - La muerte como posiblemente generadora de bienes para los herederos
Derecho social o laboral	- Tipos de contratos laborales posibles al iniciarse en el mundo del trabajo - Derechos básicos de los trabajadores - El despido (individual o colectivo) y los derechos que amparan a los trabajadores (las prestaciones del paro, las indemnizaciones económicas,...) - Los sindicatos de trabajadores
Derecho penal	- La ley penal de los menores - Qué hacer ante un robo - Qué ha de hacer una mujer maltratada por su marido o unos hijos maltratados por sus padres y qué derechos tienen ante estas situaciones
Legislación	- El tratamiento legal de los inmigrantes en nuestro país y sus derechos fundamentales
Instituciones y sistema jurídico	Quiénes son y qué hacen los jueces, los fiscales, los abogados, los procreadores, qué obligaciones tienen, cómo funciona un juicio,

Cuadro elaborado a partir de la información de las páginas 25-26

"En definitiva, se pretende en este proyecto que a largo plazo las futuras generaciones estén convencidos de la importancia de los derechos que todos tenemos, de la obligatoriedad de respetar las posturas de los demás y de la existencia de soluciones siempre pacíficas de los conflictos que se plantean. De esta manera creemos poder participar en la mejora del sistema educativo colaborando en la educación cívica y de valores y en definitiva perfeccionar la democracia" (27).

El material curricular elaborado por este grupo de juristas catalanes (ACJD, 2001) consiste en un total de 14 unidades didácticas en las que plantean diferentes situaciones cotidianas

protagonizadas por un joven –Amau- o por miembros de su familia y por sus amigos. Esta es la relación de unidades con sus títulos y sus contenidos principales:

Capítulos	Titulos	Contenidos
I	Sonia y Miguel marchan de casa	a) La familia, b) el matrimonio, e c) Efectos económicos y patrimoniales del matrimonio, l d) Las parejas de hecho, e) La regulación de las parejas de hecho en Cataluña
II	Buscando piso	a) Los contratos, b) El contrato de compra-venta, c) El contrato de arrendamiento, d) La propiedad, e) La hipoteca
III	Día de elecciones	a) Los partidos políticos, b) Canales de participación política indirecta. El sistema electoral, c) Canales de participación política directa, d) Las Cortes Generales, e) El Parlamento de Cataluña
IV	El despido de Sonia	a) El estatuto de los trabajadores, b) Los delegados de personal, los comités de empresa, c) El contrato de trabajo, d) El despido, e) La jurisdicción social
V	Javier tiene un problema	a) Mayoría y minoría de edad penal, b) La finalidad de la ley de menores, c) Medidas que pueden adoptar los jueces respecto de los menores, d) Los menores de 14 años y la responsabilidad penal, e) La responsabilidad civil de los menores
VI	La muerte del abuelo Enrique	a) La ley de la Seguridad Social b) La pensión de viudedad, c) Derecho de sucesiones en Cataluña d) La sucesión testada en Cataluña, e) La sucesión intestada en Cataluña
VII	Carlos Humberto no tiene papeles	a) Los derechos fundamentales. La Declaración Universal de los Derechos humanos, b) La Constitución española y los derechos humanos, c) Los extranjeros no comunitarios y las leyes, d) Derechos y deberes reconocidos, e) La Ley de Extranjería
VIII	A Marta le roban la moto	a) El concepto de Derecho penal,

		b) El bien jurídico y diferentes tipos penales, c) Consecuencias del delito, d) Derecho a la defensa e) La responsabilidad civil derivada del delito
IX	Unos amigos de los padres se separan	a) Separación y divorcio, b) Efectos de la separación matrimonial y del divorcio, c) Posibilidades de regulación de los efectos de la separación o divorcio, d) Las causas de la separación, e) Las causas legales del divorcio
X	Crisis en la empresa del padre	a) La pérdida de trabajo por crisis empresarial, b) Efectos económicos de la pérdida de trabajo, c) Coberturas económicas y asistenciales de la situación de paro, d) Consecuencias de la finalización del paro, e) La pensión de jubilación
XI	Unos vecinos de Amau se pelean	a) La violencia doméstica, b) Preocupación internacional, c) Legislación española en materia de malos tratos d) Los malos tratos y la separación matrimonial e) Obligaciones de los ciudadanos ante este problema
XII	Ya tengo un nieto	a) La capacidad jurídica y de obrar de la persona, b) Efectos de la mayoría de edad, c) La filiación, d) Filiación por adopción, e) El permiso de maternidad/patenidad
XIII	Montserrat hace de jurado	a) El tribunal del jurado b) Delitos que son juzgados mediante el jurado, c) Composición del tribunal del jurado, d) Deliberación y veredicto
XIV	El marido de Mireia es juez	a) La justicia también emana del pueblo, b) Funciones fundamentales de los jueces, c) Algunas características de los jueces, d) Organización de la justicia, e) Los abogados

Como puede comprobarse algunos de los problemas tratados comparten muchas de las características de los enfoques curriculares centrados en los problemas sociales relevantes

o en la problematización de los saberes. Por ejemplo, con el Manifiesto para la enseñanza de la geografía publicado por Fien o con los trabajos editados por Evans.

La propuesta del GRES (Grupo de investigación y de estudios socio-jurídicos de la UAB) es mucho más concreta. Se trata de una unidad didáctica basada en un vídeo y en una guía didáctica sobre situaciones cotidianas relacionadas con la justicia elaborada para la Comunidad de Madrid. La unidad didáctica está dirigida a alumnos del segundo ciclo de la ESO (14-16) y tiene como finalidad *"guiar a los adolescentes a través del complejo mundo judicial, con el objetivo de contribuir a formar ciudadanos más activos y responsables"* (2). La unidad didáctica se elabora como consecuencia de constatar:

- a) las relaciones de los ciudadanos con la administración de justicia a lo largo de su vida en aspectos como los asuntos laborales, los conflictos derivados de la compra o el alquiler de viviendas, etc...
- b) la complejidad del lenguaje y del funcionamiento de las instituciones judiciales que llegan a convertirse en un "laberinto impenetrable" para la mayoría de ciudadanos y, en especial, para los adolescentes, y
- c) los efectos negativos del desconocimiento del funcionamiento de la justicia que tiene como consecuencia, por un lado, el no aprovechamiento de las posibilidades que ofrece la justicia para la defensa de los derechos de los ciudadanos y, por el otro, la generación de una actitud de desconfianza y recelo que favorece la aparición de estereotipos negativos (que refuerzan, según los autores de la unidad, la imagen de la justicia difundida por el cine y la televisión) en los adolescentes.

En el vídeo se presentan tres historias cuyas orientaciones didácticas se describen en la guía y unas actividades de aplicación de lo aprendido:

Historia	Título	Objetivos y contenido
1	Fonsi Nieto y la sanción por exceso de velocidad	- La igualdad ante la ley - Descubrir, por analogía con los deportes, la necesidad de la existencia de reglas, que éstas sean justas y que valgan para todos
2	La chica de la motocicleta y el taller de reparaciones (juicio oral)	- Los mecanismos para acceder a la justicia - Los procesos de mediación - El juicio verbal - Tribunales de arbitraje y tribunales ordinarios de justicia
3	El <i>skating</i> y la pelea en el parque: testimonio en un juicio penal	- Los testigos en los juicios penales, - El funcionamiento de un juicio y el papel del fiscal, del abogado defensor, del juez, del secretario judicial,...
4	Aplicando lo aprendido	- Analizamos la prensa - Escenificamos un juicio - Asistimos a un juicio

El visionado del vídeo pretende informar y acercar a los adolescentes al mundo de la justicia y romper los estereotipos y prejuicios que el alumnado pueda tener sobre la justicia. En la guía didáctica se ofrecen pautas para trabajar el tema antes y después del visionado. Para las actividades a realizar con posterioridad se presenta una breve sinopsis de la secuencia, unas preguntas para comentar la historia y un conjunto de actividades. También se sugiere ampliar información sobre cada problema tratado. Al final de las tres historias se dan pautas para aplicar lo aprendido²¹.

²¹ Puede consultarse, además, el texto presentado por Pompeu Casanovas del GRES en las Jornades de Campus d'Innovació Educativa con el título: *Aula de justicia. vídeo educativo y guía didáctica sobre la justicia de la comunidad de Madrid*. Esas jornadas se celebraron el 17 de septiembre de 2004 en la UAB y fueron organizadas por IDES (Innovació Docent en Educació Superior). Se encuentra en http://oaidm.uab.es:8181/ides_jornades/pdf/aula_justicia.pdf

Finalmente, Cezón y Ruiz (2003), magistrado y profesor de secundaria, relatan una experiencia realizada con 25 alumnos de 16 años en el centro rural Campo de Calatrava cuyos objetivos son:

- conocer el funcionamiento de la justicia a través del análisis y la asistencia a varios procesos penales
- aproximar al alumnado al ordenamiento de la justicia en España, conocer los elementos que intervienen en un proceso judicial y manejar con propiedad el vocabulario básico jurídico
- actualizar contenidos de materias con el análisis de un poder que tiene una gran relevancia y repercusión social, política y económica a través de sus decisiones y sentencias
- preparar al alumnado para una experiencia de la que pocas personas pueden sustraerse a lo largo de su vida
- trabajar los valores transversales y fomentar la interdisciplinariedad y el trabajo docente en equipo

La experiencia se desarrollo en cuatro fases:

- i) en el aula donde se indagó el conocimiento general de los alumnos sobre el desarrollo de un juicio penal a través de una encuesta y donde se trabajaron contenidos relacionados con el derecho desde la interdisciplinariedad: CCSS (contenidos sobre el derecho) y cultura clásica (importancia del derecho romano)
- ii) centrada en el juez: explicación en el aula de la mecánica de un procedimiento penal, desde la denuncia hasta el juicio. Papel del fiscal, del abogado defensor, del juez,... Mesa-coloquio
- iii) asistencia en la Audiencia Provincial para presenciar varios juicios: consumo y venta de drogas, robo con intimidación, conducción bajo los efectos del alcohol, robo perpetrado en un coche,...y simulacro de un juicio con jurado popular, con la escenificación de los papeles de abogado y fiscal, y
- iv) debate con la presencia del juez para que los alumnos dieran a conocer sus opiniones y sus propias sentencias.

Las propuestas analizadas en este apartado tanto las francesas como las norteamericanas o las existentes hoy en España y las que existieron en el pasado son un buen ejemplo de las posibilidades educativas de estos contenidos. Tal vez permitan desarrollar algunos de los objetivos previstos y logren, en un futuro inmediato, que los conocimientos y las representaciones de los jóvenes sobre el derecho, la justicia y la ley no sean sólo una consecuencia de vivir en sociedad y de la influencia de los medios, sino también el resultado del estudio y de la reflexión sobre situaciones y problemas sociales a los que ya deben dar respuesta y con los que deberán enfrentarse con total autonomía y responsabilidad a partir de la su mayoría de edad.

En caso contrario, deberemos recordar las palabras del insigne aragonés Joaquín Costa (s.d.) que cuestionaba la racionalidad histórica en las que se apoyaba el derecho:

*"Es sabido que uno de las más firmes sostenes de las sociedades civilizadas viene siendo, desde hace más de dos mil años, una presunción juris et de jure que constituye un verdadero escamio y la más grande tiranía que se haya ejercido jamás en la historia: esa base, ese cimiento de las sociedades humanas es el que se encierra en estos dos conocidos aforismos, heredados de los antiguos romanistas: 1º A nadie le es permitido ignorar las leyes (**nemini licet ignorare jus**): 2º En su consecuencia, se presume que todo el mundo las conoce; por lo cual, aunque resulte que uno las ignoraba, le obligaban lo mismo que si las hubiese conocido (**nemo jus ignorare consetur; ignorantia legis neminem excusat**). Esta presunción se mantiene a sabiendas de que es contraria a la realidad de las cosas; a sabiendas de que es una ficción, a sabiendas de que es una falsedad, a sabiendas: **Primero**, de que nadie conoce todo el derecho, de que sólo una insignificante minoría de hombres sabe una parte, y no grande, de las leyes vigentes en un momento dado; **Segundo**, de que es imposible que la mayoría, y aun esa minoría misma, las conozca todas; y **Tercero**, de que la presunción conforme a la verdad de los hechos, conforme, por tanto, a la razón, a la justicia y a la lógica, sería cabalmente la inversa, que nadie conoce las leyes como no se pruebe lo contrario" (5-6).*

A la vista de esta situación era partidario de la enseñanza obligatoria de la legislación. Creía que el Estado debía ofrecer al proletariado, y a todos los ciudadanos, la posibilidad de aprender leyes para combatir la ignorancia del derecho. Y si esta medida fallaba, tal vez era debido a que "(...) el problema no fue bien planteado en sus orígenes, y en vez de decir que **"el pueblo está obligado a conocer y cumplir todas las leyes"**, deban invertirse los

términos diciendo que "no son verdaderamente leyes sino aquellas que el pueblo conoce... y refrenda cumpliéndolas, traduciéndolas en sus hechos" (p. 35). Tal vez...

3 UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS REPRESENTACIONES DE LOS ADOLESCENTES DEL DERECHO, LA JUSTICIA Y LA LEY.

3.1. Las relaciones entre la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y los conocimientos y las representaciones sociales de los adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley

La investigación de las representaciones, los conocimientos y las opiniones de los adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley y sobre la enseñanza de sus contenidos no ha sido hasta la fecha un ámbito de las preocupaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España. De tal manera que en las distintas clasificaciones de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales realizadas en España no hay lugar para este tipo de investigaciones o, si lo hay, es un lugar secundario, que queda solapado bajo otras denominaciones (véanse, por ejemplo, las clasificaciones realizadas por Prats, 1997 y 2002; Pagès, 1997; Travé, 1998; o Cuesta, 2001). En general se habla más de conocimientos, y en particular de conocimientos previos, que de representaciones sociales.

En la clasificación que realicé en 1997 (Pagès, 1997) de las líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales prácticamente reduje el campo de la investigación de las representaciones sociales del alumnado a "una de las aplicaciones hasta el momento más fructífera de las nuevas ideas psicológicas a la didáctica de las ciencias sociales" (p. 220). Y en la clasificación que presenté de las representaciones sociales del alumnado, las investigaciones que más se acercaban a la temática que ahora nos ocupa eran las "investigaciones sobre conceptos o hechos sociales concretos" (p. 221). Y, desde luego, no hice ninguna referencia ni a la educación cívica, ni a la educación ciudadana, ni a la educación jurídica. Tampoco consideré la investigación sobre sus contenidos.

Esta situación se da también en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales realizada en América Latina. Sin embargo, en la revisión coordinada por Waldegg (1995) de las investigaciones educativas realizadas en México en el ámbito de las Ciencias Histórico-sociales se cita como una línea de investigación emergente en los últimos años de la década de los ochenta y primeros de los noventa "el estudio de las ideas y explicaciones

que elaboran los niños y los adolescentes respecto al mundo social" (p. 199) y su organización, a la política, etc.

En Francia, las recientes revisiones de las investigaciones en didáctica de la historia y de la geografía realizadas por Gérin-Grataloup y Tutiaux-Guillon (2002), por Laville (2002) o por Tutiaux-Guillon (2002) publicadas en la revista *Perspectives documentaires en éducation* nº 53 incluyen referencias continuas a las representaciones sociales, pero tampoco dedican ningún espacio concreto a las investigaciones realizadas en educación cívica y ciudadana por otro lado bastante abundantes en este país y en el mundo de habla francesa.

De entre las siete temáticas en las que Gérin-Grataloup y Tutiaux-Guillon clasifican la investigación en didáctica de las ciencias sociales, nuestra investigación puede ubicarse en aspectos del primer conjunto *–les objets d'enseignement–* y del quinto *–les représentations sociales–* (Gérin-Grataloup/Tutiaux-Guillon, 2002, 6-7).

La clasificación propuesta por Laville (2002) en relación con la investigación en didáctica de la historia señala la importancia de conocer las representaciones de los alumnos *–“De la connaissance des représentations des élèves, on espère tirer des indications pour les conduire aux compréhensions voulues”* (p. 73). Para Lavilla, además, las investigaciones en didáctica de la historia cada vez más *“s'intéressent surtout à la fonction d'éducation civique de l'enseignement de l'histoire”* (p. 75).

Por su parte Tutiaux-Guillon (2002) analiza los conceptos y los modelos utilizados en la investigación, los pocos conceptos y modelos propios y los utilizados o “alquilados” a otras disciplinas. En relación con las representaciones sociales señala:

“À la psychologie sociale on doit le concept de “représentations sociales” (Moscovici, 1976, Jodelet, 1989), abordé précocement par nos didactiques (Audigier, Marbeau, 1987, Moniot, 1993) et fondateur de nombreuses recherches (...) . Ce concept a été utilisé tantôt pour explorer les représentations des disciplines, tantôt pour analyser les résultats (présupposés) de l'apprentissage. Il a permis d'interroger autrement les connaissances des élèves, en introduisant l'idée d'une cohésion des savoirs, des attitudes, des expériences, des valeurs,

des opinions, par exemple pour analyser les transferts d'un objet historique à un autre (Lautier, 1997; Tutiaux-Guillon, 1998b)." (p. 85).

La investigación específica sobre la educación cívica y ciudadana, y más en concreto, sobre la educación jurídica representada, entre otros, por Audigier (por ejemplo, con Lagelée, 1996; o 1999), por Robert (1999) o, desde una perspectiva más jurídica, por Douard y Fiche (2001), entre otros se ubica en buena parte dentro de esta concepción de la investigación educativa. A estas y otras investigaciones nos referiremos más adelante. Y comprobaremos que en casi todas ellas, la investigación de las representaciones sociales tiene un papel muy importante.

Para analizar la situación de la investigación en didáctica de las ciencias sociales en los Estados Unidos la obra editada por Shaver (1992) es aún un referente imprescindible. La investigación sobre el gobierno, la educación cívica y la enseñanza de la ley es el objetivo del capítulo 35 de este *Handbook* (Patrick y Hoge, 1992). Patrick y Hoge realizan un análisis exhaustivo de las investigaciones en la enseñanza del gobierno, del civismo y de la ley realizadas en los USA durante la década de los años 80 fundamentalmente. Organizan su análisis en tres ámbitos: el curricular, los contenidos de los libros de texto y el aprendizaje de conocimientos, actitudes, valores y habilidades cívicas. Del conjunto de las 81 investigaciones citadas y analizadas, sólo 7 tratan explícitamente de la ley y prácticamente todas se ubican en el primer ámbito. En sus conclusiones señalan:

"There is a great need for more and better research to assist practitioners –teachers, curriculum developers, and textbooks authors. New studies are needed to substantiate or repudiate claims about the effectiveness of law-related education programs. (...)

Curriculum patterns and trends in elementary and secondary schools indicate that government, civics, and law will continue to be mainstay of formal education in the social studies. The teaching and learning of these interrelated subjects –keystones in schools programs to educate students for effective citizenship in our constitutional democracy- can be enhanced by more and better research designed to provide dependable findings and recommendations to practitioners" (p. 434).

En *Handbooks* más recientes dedicados a la investigación educativa en general como el editado por Richardson (2001), las investigaciones en este campo se clasifican como

investigaciones de Ciencias Sociales (Seixas, 2001) o investigaciones sobre el desarrollo moral y prosocial (Solomon, Watson y Battistich, 2001). Seixas las incluye, dentro de la "*education for citizenship*", mientras que Solomon, Watson y Battistich las consideran como una parte de los "*aspects of students' moral development, including their notions of justice*" (p. 566) y ejemplifican su afirmación analizando el curriculum para la escuela media comprensiva del Center of Civic Education and the Constitutional Rights Foundation.

Es frecuente en los USA incluir este tipo de estudios dentro de la investigación en educación cívica y en educación ciudadanía como se puede comprobar en algunos trabajos publicados en las revistas de didáctica de las Ciencias Sociales *Theory and Research in Social Education* o *The International Journal of Social Education* o en otras revistas y publicaciones educativas. Además, el Social Science Education Consortium (2001) elabora un informe sobre investigaciones dedicadas a la enseñanza y al aprendizaje de la ley. También encontramos información relacionada con las investigaciones en este campo en trabajos propiciados por la ABA (American Bar Association) que también se citaran en nuestra investigación.

Finalmente, hemos considerado que nuestro estudio tiene relación tanto por su temática como por sus características metodológicas con algunas investigaciones internacionales. Fundamentalmente con dos: La investigación internacional realizada por la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos (IEA) sobre educación cívica (por ejemplo, Torney-Purta, Schwille y Amadeo, eds., 1999 o Torney-Purta y Amadeo, 2004) y la investigación europea sobre los jóvenes y la historia (Angvik y von Borries, 1997). La primera investigación analiza tanto los planes de estudio de educación cívica de 28 países de todo el mundo como los conocimientos, las ideas, las representaciones en definitiva, cívico-políticas que tienen los jóvenes de 14 y de 17 años. La segunda, por su parte, se centra en las representaciones sobre la historia de los jóvenes de 26/27 países europeos incluyendo Israel y Palestina.

3.2. Una investigación sobre las representaciones sociales de los adolescentes

En esta investigación partimos del supuesto que los adolescentes no habían estudiado de manera sistemática contenidos relacionados con el derecho, la justicia y la ley en la escolaridad obligatoria (primaria y secundaria), aunque algunos podían haberlo hecho si en su centro se hubiese interpretado de una determinada manera el currículo de ciencias sociales de la LOGSE o se hubiesen impulsado determinados aspectos de la transversalidad. Hemos creído *a priori* que los conocimientos de los adolescentes podían considerarse representaciones sociales y que su construcción era el resultado de un desarrollo individual en el que el peso del contexto social era más determinante que el peso de los conocimientos escolares²².

El concepto de representación que utilizamos en este estudio procede de los trabajos realizados desde la psicología social por Moscovici (1961) y Jodelet (1989)²³. Es un concepto que ha tenido un fuerte impacto en la investigación educativa, en especial en Francia. Es un concepto que a menudo acompaña al de ideas o conocimientos previos, más cercano a la psicología del desarrollo y de la educación y a los trabajos de Piaget o Vygotsky, y a la cognición social como ha señalado Garcia (2003) en su revisión de las perspectivas científicas aplicadas a las ideas de los alumnos sobre el medio urbano. Para Garcia, tanto las obras de Piaget y Vygotski como las de Moscovici y Jodelet constituyen importantes referentes para la investigación sobre los conocimientos del alumnado. Así, cree que *"las representaciones sociales pueden considerarse una dimensión importante que hay que tener en cuenta en relación con el conocimiento de los alumnos, sobre todo para entender determinadas concepciones estrechamente relacionadas con lo social. En todo caso, esta perspectiva puede ser integrada en la –más amplia– perspectiva de las concepciones en general. La peculiaridad se hallaría (...) en que las representaciones sociales se refieren a cuestiones presentes en el sistema social y, sobre todo, a cuestiones que son compartidas por grupos sociales más o menos amplios y que son favorecidas y*

²² Este supuesto se confirmó en las entrevistas realizadas con el profesorado de los distintos centros con anterioridad a las entrevistas.

²³ Una excelente actualización de estas ideas puede consultarse en la obra dirigida por Serge Moscovici y Fabrice Buschini: *Les méthodes des sciences humaines*. Paris, 2003. PUF

consolidadas a través de la comunicación social, especialmente a través de los actuales medios de comunicación de masas. Todo lo cual resulta de gran interés para la enseñanza de contenidos sociales” (Garcia, 2003: 55).

Por su parte las aportaciones de Piaget y Vigotski constituyen, según este autor *“aportaciones fundamentales para entender las concepciones de las personas, tanto desde la lógica del desarrollo individual como del desarrollo social, dos aspectos que, aunque a veces se hayan presentado como contrapuestos (y atribuidos respectivamente a uno y otro autor) en absoluto pueden considerarse contradictorios. Por el contrario, habría que verlos como dos perspectivas complementarias que nos ayudan a entender de forma más compleja la génesis y el desarrollo del conocimiento” (Garcia, 2003: 34).*

Las representaciones sociales son entendidas como un conjunto de informaciones, de opiniones y de valores que constituyen un “pre-saber” más o menos bien estructurado que aporta explicaciones, más o menos elaboradas, sobre una situación, un hecho del presente o del pasado, un problema, un conflicto, un tema, etc... Actualmente averiguar las representaciones sociales, establecer un “estado de la situación”, interrogarse sobre sus orígenes y su génesis, es imprescindible para la enseñanza ya que se considera que aprender consiste en modificar estas representaciones.

Las principales características de las representaciones sociales para la investigación en didáctica de las ciencias sociales las podemos encontrar en las palabras de investigadoras e investigadores que las han utilizado como, por ejemplo, Percheron (1974), Audigier (1991) o Lautier (2001).

Percheron (1974) situó su pionera investigación sobre los conocimientos políticos de los niños en el campo de las representaciones sociales. Para esta autora, las representaciones:

- Varían de una persona a otra, de un grupo a otro, de una generación otra;
- se construyen a partir de las experiencias vividas y reflejan las condiciones sociales, económicas y políticas que las contextualizan;
- en el proceso de socialización de las personas se crean representaciones automáticas que permiten respuestas rápidas y estereotipadas;
- también se construyen representaciones en función de las aspiraciones y de las experiencias de las personas.

Por su parte, Audigier (1991), con una dilatada experiencia en la investigación de los conocimientos geográficos, históricos y cívicos de niños y adolescentes franceses, que incluye un importante trabajo sobre los conocimientos jurídicos de los adolescentes, cree que

- en toda representación hay una mezcla de conocimientos y de opiniones;
- las opiniones no son malas ni falsas, son una mezcla de conocimientos y de juicios que dependen de la manera como cada uno se sitúa en la sociedad;
- es importante someterlas a la duda y a la crítica y ayudar al alumnado a descentrar su mirada y su punto de vista. El análisis de las representaciones permite, según este autor, situar *"le discours de l'opinion par rapport à celui de la connaissance, tout en reconnaissant qu'en matière de droit de l'homme et de civisme, comme de toute science sociale, la frontière entre les deux est quasiment inextricable"* (p. 47).

Finalmente, Lautier (2001), que ha investigado las representaciones de la historia de alumnos y profesores, caracteriza, siguiendo a Jodelet, las representaciones sociales de la siguiente manera:

- son siempre una representación de alguna cosa (el objeto) y de alguien (el sujeto). Las características del objeto i del sujeto tendrán incidencias sobre lo que es la representación;
- en relación con el objeto, la representación es una "simbolización" y una "interpretación" que le confiere significados. Estos significados resultan de una actividad que hace de la representación una "construcción" y una "expresión" del sujeto;
- se presenta como una "modelización" del objeto directamente legible a través de soportes lingüísticos, comportamentales o materiales. Una representación es una forma de conocimiento;
- es un saber calificado de "práctico" en relación con la experiencia a partir de la que se produce, de las condiciones en las que es y sobre todo del hecho que sirve para actuar en el mundo.

3.3. ¿Qué sabemos sobre las representaciones del derecho, la justicia y la ley en los adolescentes?

Parece que la investigación sobre los conocimientos del derecho y de la justicia tal como la conocemos actualmente se inicia durante los años 60 y 70 del siglo pasado en dos líneas: una centrada en la socialización jurídica realizada fundamentalmente en los Estados Unidos y el mundo anglosajón y otra sobre los conocimientos y las representaciones del derecho, la justicia y la ley realizada en Europa.

Estas investigaciones formaban parte de un conjunto de trabajos sobre la socialización política de niños y adolescentes y se caracterizaban por seguir, en parte, las directrices elaboradas por Piaget (1932) sobre el desarrollo cognitivo y moral, si bien en las investigaciones sobre la socialización jurídica Tapp y Levine (1977) elaboraron un modelo de desarrollo cognitivo a partir de los trabajos de Kohlberg. Este modelo contemplaba tres estadios: a) el estadio preconventional en el que el niño cree en la trascendencia y la inmortalidad de las leyes y de la regla y las obedece por miedo a la sanción; b) el estadio convencional en el que la ley encarna la autoridad; las actitudes corresponden a una conformidad social, al respeto a la ley y al orden; y c) el estadio postconvencional que corresponde a una concepción mucho más flexible de las relaciones entre el individuo y la ley y en el que esta es percibida como el objeto de un consenso social y su respeto es guiado por unos principios de moral y justicia.

Un nombre importante de investigaciones sobre el conocimiento del derecho, la justicia y la ley se centró en las representaciones, en las actitudes y en los comportamientos de las personas. Los descubrimientos más importantes los sintetizó Kourilsky (1986) con las siguientes palabras, *"Les recherches ont en effet montré chez la majorité des adultes un niveau de connaissance assez faible de la norme juridique et du rôle des institutions judiciaires notamment, niveau qui ne semblait pas accru notablement par des expériences de contact direct avec la règle de fond ou de procédure. (...)*

(...) les recherches faisaient constater des représentations largement stéréotypées de la loi ou de la norme juridique, conçue comme essentiellement impérative, prescriptive ou prohibitive, et de la justice vue d'abord comme la justice criminelle » (475).

Analizamos, a continuación, algunas de las principales investigaciones realizadas en Francia, en los Estados Unidos, en España y a nivel internacional. Excepcionalmente señalaremos algunas investigaciones en otros países que ubicaremos en las tradiciones anglosajonas, francófonas o hispanas. Hemos optado por esta solución por las razones siguientes: a) los dos núcleos más poderosos en este tipo de investigaciones –Francia y los Estados Unidos- tienen tradiciones distintas debido tanto a sus distintos sistemas jurídicos como educativos y curriculares; b) la investigación existente en el ámbito español y de habla hispana es, en relación con los dos núcleos anteriores, mucho menor y en muchos aspectos está en su fase inicial, y c) la investigación internacional pone de relieve que existen muchos aspectos en común entre todas las investigaciones pero las diferentes tradiciones y el lugar que ocupan estas enseñanzas en los programas de cada país exige que las medidas que deban tomarse en función de los resultados de las investigaciones se contextualicen en cada tradición.

Por otro lado, lo más frecuente en muchos países –las principales excepciones se dan en los USA y en Francia- es encontrar las investigaciones sobre los conocimientos y las representaciones del derecho, la justicia y la ley formando parte de investigaciones más generales vinculadas a la educación cívica y ciudadana o a los conocimientos y representaciones políticas como, por ejemplo, la investigación de Hahn (1998) en la que compara la educación ciudadana y las actitudes políticas de los jóvenes de los USA, el Reino Unido, la República Federal Alemana, Holanda y Dinamarca. En estas investigaciones el lugar ocupado por los conocimientos sobre el derecho, la justicia y la ley suele ser pequeño y se suele relacionar con el conocimiento de la Constitución o del sistema político como puede comprobarse, por ejemplo, en los trabajos de Salemi (1999) sobre la situación de la educación cívica en Italia en los años 1985-1996 o en el de Baldazzi (1999) sobre la utilización en el mundo, en especial en el anglosajón, del concepto *Civic Education*. O también, en las investigaciones sobre la alfabetización cívica en la escuela obligatoria italiana presentada en los trabajos coordinados por Costa Corda (1997) o sobre los conocimientos políticos de los estudiantes menorquines en la investigación dirigida por Benejam (2004 en curso). Y lo mismo sucede cuando se analizan los resultados de los aprendizajes alcanzados por el alumnado a través de evaluaciones sumativas como, por ejemplo, las realizadas en los Estados Unidos, Australia o Inglaterra.

3.3.1. La investigación en Francia

Una de las primeras investigadoras francesas interesadas por la indagación de las representaciones e ideas políticas de los niños y de los adolescentes fue Percheron. Percheron (1974) investigó el universo político de niños de entre 10 y 14 años de dos escuelas de dos barrios de París. La investigación se realizó desde la psicología social y se dirigió a indagar sus representaciones políticas, pero también sus representaciones de la ley. Annie Percheron consideró – fue una de sus principales conclusiones- que, *“l’univers politique des enfants n’est ni amorphe, ni indifférencié, ni simplement calqué sur celui des adultes. Les enfants ont souvent dès 10-14 ans développé leurs propres déterminations, leurs propres attitudes et ce sont elles qui structurent leur représentation du monde »* (241). Ahora bien, la construcción de este universo no está exenta de dificultades como se desprende, por ejemplo, de las representaciones de los niños de la ley. Según Percheron, *«La première chose qui étonne dans les associations enfantines au mot loi est le peu de place et la pauvreté des réponses reconnaissant la loi comme mesure législative. Une seule catégorie suffit à recenser toutes les images qui s’attachent à ce thème et elle ne représente que 8% de l’ensemble de réponses (...). La loi est en fait essentiellement perçue par les enfants comme la mesure d’ordre public qui régit les relations sociales (82% de l’ensemble des réponses), ce thème se développant de façon différente, selon que la loi évoque l’ordre, l’autorité ou la police, des règlements, l’obéissance et la soumission, la fonction permissive (ce qui est permis) ou prohibitive (c’est ce qui est défendu) de la loi”*. (p. 141-142).

Para esta autora, la visión de la sociedad que emerge de estas imágenes es la de una sociedad organizada en torno de reglamentos y de *manaments*. Para un 30% de los niños de su investigación las leyes “son ordenes” y las asociaciones se hacen con palabras como obediencia y sumisión. Para otro 30% la ley “es la autoridad” o, más directa y simplemente, “la policía”. Sólo para un 10% de niños la ley es percibida en su aspecto permisivo (“las leyes es lo que es permitido”).

Kourilsky (1986), más de diez años después, confirmó el análisis realizado por Percheron de las representaciones de la ley en los niños y en los adolescentes franceses. Siguiendo el método utilizado por Percheron de asociaciones verbales, investigó los conocimientos y las representaciones del derecho y de la justicia en niños (10/11 años) y adolescentes (15/16 años). Explicitaba el objetivo de su investigación con las siguientes palabras:

"(...) il ne s'agit pas seulement d'observer dans quelle mesure les connaissances ou les représentations sont plus ou moins exactes ou déformées par rapport à la réalité du juridique étatique, il s'agit aussi de voir, pour elle-même, la configuration de l'univers juridique personnel de l'enfant ou de l'adolescent. On connaît en effet le phénomène de la persistance au cours de l'existence d'un individu des représentations formées dans l'enfance, qui serviront de base, de trame aux représentations ultérieures.

Les domaines que nous avons tenté d'explorer sont, d'une part, ceux qui l'ont déjà été par les recherches américaines (loi, droit, figures d'autorité, justice) et, d'autre part, ceux que l'enfant peut connaître soit par information soit par expérience (propriété, contrat, protection sociale, autorité administrative, responsabilité, statut personnel) » (477).

En las conclusiones destaca que, en general, las representaciones de los alumnos de 10-11 y de 15-16 años de la ley, el derecho o la justicia son bastante pobres y estereotipadas.

Posteriormente, en el año 1991, estas dos investigadoras publicaron sendos trabajos sobre la socialización jurídica de los jóvenes franceses y polacos (Kourilsky: 1991) y sobre las representaciones de la ley y de la justicia en los franceses de 16 a 21 años (Percheron, 1991). Para Percheron (1991), estas representaciones « (...) s'articulent autour de quatre pôles : confiance dans la justice/croyance à la positivité des lois ; confiance dans la justice/croyance à la transcendance des lois ; méfiance dans la justice/croyance à la transcendance des lois. Ces diverses attitudes ne renvoient pas à des stades différents de développement logique mais s'expliquent par l'identité sociale et les conditions d'existence des jeunes ».

El incremento de la violencia juvenil, los problemas que viven los jóvenes en nuestras sociedades (problemas laborales, de vivienda, etc.), el "pasotismo" y la desconfianza en la democracia y en los partidos políticos, la masificación del sistema educativo y los problemas disciplinares especialmente en la enseñanza secundaria, etc. explican que este tipo de investigaciones sigan interesando en Francia tanto a los juristas como a los políticos y a los educadores. Así, por ejemplo, para responder a preguntas como ¿qué idea tienen de la justicia y del derecho los jóvenes?, ¿cómo comprenden las reglas que organizan la vida social y la justicia? o ¿cómo construyen su relación con el derecho?, Duard y Fiche (2001) dirigieron los trabajos de un conjunto de especialistas en derecho destinados a encontrar

respuestas a estas preguntas. Así, entre otros, Costa-Lascaux (2001) analiza las relaciones de los jóvenes con el derecho y la norma; Bordet (2001) plantea el problema del derecho y de las leyes en los jóvenes en situación de exclusión y Ragi (2001) las relaciones con el derecho de los jóvenes procedentes de la inmigración. Para Costa-Lascaux, *"Quand on parle des représentations des jeunes, quand on fait référence à leurs discours, à leurs attentes, on s'aperçoit que ces dernières sont considérables. Les jeunes ne sont en général pas privés du sens du droit et de la justice, bien au contraire. Simplement, comme ils se vivent à l'extérieur d'un règle qui n'est pas la leur, qu'ils ne sont pas approprié ce droit, que, malgré tous nos efforts, nous avons de plus en plus de mal à rétablir une certaine confiance dans les institutions, se sont installées des situations pleines d'ambivalence et de contradictions"*. (2001: 54). Parece que las percepciones de los niños y de los adolescentes sobre el derecho y la justicia han empezado a cambiar. O al menos así se desprende del trabajo de Costa-Lascaux.

El interés y la preocupación de los políticos y de los juristas franceses por las relaciones de los jóvenes con el derecho queda reflejada en el importante número de investigaciones realizadas por la *Mission de Recherche Droit&Justice* institución creada en 1994 a iniciativa del Ministerio de Justicia y del *Centre national de la recherche scientifique* (CNRS).

Por otra parte, la investigación educativa se ha visto incrementada con las aportaciones de diferentes trabajos como el de Audigier y Lagelée (1996), Lagelée (1997) o Robert (1997) entre otros.

El trabajo dirigido por Audigier y Láguele es una investigación realizada desde el *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) que se enmarca dentro d eun proyecto de innovación curricular consistente en iniciar al alumnado francés en el aprendizaje de seis conceptos jurídicos —derechos de la persona, ley, justicia, igualdad, identidad y ciudadanía— Parte de un cuestionario inicial para detectar las representaciones que al alumnado adolescente francés tiene sobre algunos aspectos de la vida social relacionados con el derecho y la ley. Sigue con una propuesta de innovación centrada en estos conceptos y concluye con la descripción y la interpretación de los aprendizajes alcanzados.

Audigier y Lagelée presentan algunos descubrimientos de la investigación educativa que, sin duda, pueden ser objeto de comparación con la nuestra investigación. Por ejemplo, cuando

afirman que *"le sentiment de l'injustice précède l'établissement de la justice; la difficulté de dire où est la justice n'a d'égale que la facilité à découvrir l'injustice dans les cas particuliers"*. (p. 77). O cuando presentan las representaciones y las imágenes que los alumnos tienen y se hacen de la justicia:

"- l'organisation de la justice: chez les élèves prévaut l'image première de la justice pénale avec une association forte, justice=punition. L'accusé est de surcroît assimilé au coupable. En revanche, les élèves ignorent la justice administrative;

- les acteurs du procès: le juge d'instruction et le procureur sont l'objet de confusion dans leur mission. L'évolution du rôle de juge mérite d'être abordée, le juge et l'Europe notamment;

- le fonctionnement de la justice selon quelques principes en accord, avec le respect de la valeur de la personne humaine.

Une autre donnée mérite d'être aussi prise en considération. Les enseignants sont confrontés à l'impact des images des médias sur les élèves. (...) Ainsi l'image du procès "à l'américaine" s'impose comme la plus fréquente." (p. 78)

El cambio en las representaciones de los estudiantes es lo que hace proponer a Lagelée (1997) un modelo para que el alumnado de 3er. pueda construir el concepto ley desde una perspectiva jurídica. Es una de las consecuencias de la investigación realizada con Audigier (1996) según la cual los jóvenes franceses tienden a pensar que la ley es inmutable. Para este autor: *"L'analyse des énoncés dans les travaux des élèves (exemple: "Pourquoi fait-on des lois? [fig. 6]) met en évidence une relative stabilité des opinions et idées que les élèves se font de la loi"* (p. 489). En su opinión, el alumnado de 3º se ubica en un estadio convencional –la ley encarna la autoridad, las actitudes corresponden a una conformidad social.

El aprendizaje de la ley supondrá el cambio de las representaciones y, en consecuencia, favorecerá *"l'insertion des jeunes en les mettant en situation de produire et de s'approprier des règles de la vie sociale et politique tout en exerçant leur esprit critique"* (489).

Por su lado Robert (1997), al analizar las investigaciones sobre las representaciones del derecho en el mundo francófono señala, en primer lugar, las aportaciones pioneras de

Piaget en *Le jugement moral chez l'enfant* (1932). La mayor parte de investigaciones coinciden en las aportaciones de Piaget en relación con el "réalisme normatif": *"le devoir posé par la règle est perçu comme hétéronome, la règle doit être observée à la lettre plus que dans son esprit, la responsabilité est entendue dans un sens objectif, les actes étant estimés para rapport aux règles transgressées plus que par rapport aux intentions de leurs auteurs. Piaget associe ces trois éléments de représentation à la croyance des sujets en une justice immanente, ainsi qu'à la primauté donnée à la justice rétributive sur la justice distributive"* (Robert: 1997, 499-500).

Robert compara estas aportaciones con las investigaciones de Percheron y Kourilsky: *"Des observations allant dans la même sens ont pu être faites à des époques plus récentes. Ainsi, C. Kourilsky écrit-elle en 1991: "Quel que soit le pays concerné [...], quelle que soit la technique d'enquête employée [...], la notion de loi évoque majoritairement une idée de norme impérative, procédant par interdiction, injonction ou prescription directe, relevant d'un modèle qui impose des obligations ou au mieux des devoirs cependant que les droits reconnus à l'individu sont rarement mentionnés"; tandis qu'A. Percheron, après avoir souligné qu'une vaste enquête sur "le droit à vingt ans" faisait apparaître une grande médiocrité des représentations, note que 39% des jeunes interrogés de plus de 16 ans croient à la transcendance et à l'immutabilité des lois; la croyance inverse en leur positivité étant d'ailleurs d'autant plus fréquente qu'augmente le capital culturel des jeunes"*. (Robert: 1997, 500).

Lautier, por su parte, ha investigado en diversas ocasiones las representaciones históricas y políticas de los adolescentes. En un trabajo publicado el año 2000 quiso averiguar si se habían producido cambios en los conocimientos políticos de los adolescentes comparando los resultados de un trabajo realizado en 1988 con los realizados de otro realizado en 1996. En 1988 las representaciones del funcionamiento del régimen político francés se basaban en los derechos del pueblo: la libertad y el derecho al voto. Los jóvenes apostaban por la democracia directa, descalificando el principio mismo de la democracia representativa -la delegación del voto,- y el pluripartidismo. En cambio, los jóvenes entrevistados en 1996 manifiestan, en opinión de la investigadora, disponer de un saber más elaborado y aunque una mayoría conserva el ideal de la democracia directa -"comme un trait d'identification à une mémoire collective" (p. 140)- admiten su carácter casi irreal. Así mismo aceptan la representación que supone el voto y valoran positivamente el papel de los partidos políticos y sus discrepancias. Cuando la autora se pregunta por las causas del cambio, señala, en

primer lugar una posible mejora de la enseñanza o que los alumnos que ha entrevistado en 1996 eran más serios que los de 1988. No cree que haya cambiado la actitud hacia la política ya que la poca consideración que recibe de los jóvenes es común en ambas investigaciones. Cree, sin embargo, que ha cambiado la experiencia cotidiana en la que se forjan los saberes prácticos y familiares. También cree que los cambios en la situación política francesa —la cohabitación— y el papel de la televisión en las campañas electorales han contribuido a normalizar las disputas entre opiniones divergentes. En su opinión: *“Renforçant les mécanismes de socialisation familiale, les médias ont permis de se familiariser avec l'idée que le conflit pacifié peut être la condition d'un consensus plus profond et mieux accepté”* (143).

La investigación en otros países de habla francesa dista mucho de la situación en Francia. Existe mucha menos investigación y es escasa la investigación centrada en las representaciones. En el Canadá francés, Truchot (1998) indagó el punto de vista de 82 jóvenes de dos escuelas de Montreal (36 de 4º y 46 de 5º) sobre la ciudadanía. Utilizó como instrumento un cuestionario con 19 enunciados que los jóvenes debían valorar desde 1 (no importante) a 5 (muy importante). Alguno de los enunciados se refería explícitamente al derecho, la justicia y la ley. Estos son los resultados:

Échelle d'importance	1	2	3	4	5
Connaître ses droits	-	1%	4%	24%	71%
Dénoncer les injustices	10%	8%	21%	30%	31%
Respecter les lois	1%	1%	14%	41%	43%

1: pas du tout important, 2: pas très important, 3 : important ; 4 : plutôt important, 5 : très important

La autora observa que el respeto por las leyes es considerado muy importante (4+5) por un 84 % de los jóvenes, mientras que solo un 61% creen que se deben denunciar las las injusticias. Valora esta diferencia como una paradoja o como un sentimiento de impotencia ante el sistema político y judicial.

3.3.2. La investigación en los USA

Entre los años 1960 y 1980 se realizaron en los USA bastantes investigaciones sobre la socialización política de niños, adolescentes y adultos si bien el número de investigaciones centradas en el derecho, la justicia y la ley fue bastante menor como han puesto en evidencia Patrick y Hoge²⁴ (1992) y Naylor (1992). Ya vimos con anterioridad los ámbitos de la investigación señalados por Patrick y Hoge. En su revisión de la investigación sobre la LRE, Taylor señala el interés por los cinco ámbitos siguientes, i) ¿Cuál es la naturaleza y el estatuto de la LRE?, ii) ¿qué impacto tiene la LRE en las vidas de los estudiantes?, iii) ¿qué se necesita para enseñar de manera eficaz la LRE?, iv) ¿cómo han de prepararse los profesores para enseñar la LRE?, y v) ¿qué se quiere conseguir –y mantener- con los programas escolares de la LRE?

En la actualidad, la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del derecho, la justicia y la ley realizada en los Estados Unidos se centra básicamente en tres ámbitos (SSEC: 2001): a) el análisis del impacto y de las consecuencias de estas enseñanzas en los estudiantes, b) la valoración del proceso de implementación de propuestas curriculares

²⁴ Estas son las investigaciones citadas por estos autores:

GALLAGHER, A.F. (1987): "How related education fits into the curriculum". *The International Journal of Social Education*, 2 (2), 37-44; HUNTER, R.M. (1987): "Law-related education practice and delinquency theory". *The International Journal of Social Education*, 2 (2), 52-64; HUNTER, R.M./TURNER, M.J. (1981): *Law-related education evaluation project: Final Report*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium and Center for Action Research; JOHNSON, G. (1984, April): *When law-related education is a deterrent to delinquency: Evaluation methods and findings*. Paper prepared for the Rocky Mountain Regional Conference of the National Council for the Social Studies, Phoenix (ERIC Document Reproduction Service nº ED 252 459); PARKER, W.C./KALTSOUNIS, T. (1986): "Citizenship and law-related education". In V. A. ATWOOD (ed.): *Elementary school social studies: Research as a guide to practice*. Washington, Dc. National Council for the Social Studies, 14-33; SHAVER, J. P. (1984, April): *The law-related education evaluation project: A methodological critique of the "impacts on students" findings*. Paper prepared for the Rocky Mountain Regional Conference of the National Council for the Social Studies, Phoenix (ERIC Document Reproduction Service nº ED 252 459); STUDY GROUP ON LAW-RELATED EDUCATION (1978): *Final Report of the U.S. Office of Education Study Group on Law-related Education*. Washington DC: US Government Printing Office (ERIC Document Reproduction Service nº ED 175 737).

relacionadas con la LRE, y c) estudios de la LRE en contextos no escolares. A diferencia de Europa se ha dirigido más a averiguar el impacto de la enseñanza escolar que las representaciones de los estudiantes. También, se han investigado otros ámbitos como la formación del profesorado o sus ideas sobre el derecho, la justicia y la ley.

Según el informe del *Social Science Education Consortium* (2001), las principales características de la investigación sobre los efectos de la enseñanza del derecho, la justicia y la ley en los estudiantes se pueden agrupar en cinco aspectos:

- 1) la calidad del conjunto de investigaciones varía considerablemente. Algunas han conseguido diseños científicos, con grupos experimentales y de control, con unos resultados altamente fiables. Otras, en cambio, utilizan diseños quasi-experimentales con más problemas para validar los datos obtenidos,
- 2) todas las investigaciones demuestran el impacto positivo de estas enseñanzas en los conocimientos, las actitudes y las conductas de los estudiantes,
- 3) la valoración de estos resultados contrasta con los resultados de muchos estudios nacionales de educación cívica (por ejemplo las evaluaciones de la NAEP) que retratan una situación muy oscura del conocimiento cívico de los estudiantes y de las creencias de los norteamericanos en los valores y las actitudes democráticas,
- 4) la mayoría de estudios e investigaciones no se han publicado y, por tanto, no son conocidas por los profesores ni por los administradores, y
- 5) el número de investigaciones es aún escaso.

La coincidencia mayor se produce en el segundo punto. Prácticamente hay acuerdo en considerar los efectos positivos de la enseñanza de la LRE en el alumnado que ha estudiado este tipo de contenido. Así, por ejemplo, lo señalaban Turner (1984) y Arbetman (1994) al preguntarse si la enseñanza de la ley (la LRE) reducía la delincuencia en los USA. Utilizando diversos informes de evaluadores afirmaban que la reducía si se implementaba correctamente. Y añadían que la LRE puede incrementar el conocimiento de la ley, fomentar conductas positivas, reducir el uso de la violencia en la resolución de problemas, mejorar las actitudes escolares, y hacer aumentar la probabilidad de conductas respetuosas con la ley.

Lo mismo afirmaba el informe elaborado en 1993 (reimpresso el 1999 y el 2003) por *The Juvenile Justice Steering Committee of the Law-related Education Youth for Justice Program*

al presentar las características de los currículos de LRE: "*The evaluators, the Center for Action Research and the Social Science Education Consortium, determined that when properly implemented, these programs not only increased knowledge about law and the legal system, but improved attitudes toward authority and reduced delinquent behavior*" .

Buena parte de las evaluaciones, y de las investigaciones, se han realizado sobre los efectos de los programas de prevención de la delincuencia juvenil. Los resultados hablan tanto de la eficacia de los programas basados en el aprendizaje cooperativo y la enseñanza interactiva como del cambio de las actitudes de los jóvenes hacia las conductas delictivas y del aumento de los aprendizajes del conocimiento de la ley y de los procesos legales. (ver, por ejemplo, Caliber Associates, 2001).

Evidencias más concretas de la influencia positiva de estas enseñanzas se pueden encontrar en las investigaciones de Esfondari (1998), *Santa Clara County Office of Education* (1998), Johnson y Hunter (1987), Ferlund (1992), Center of Civic Education (2000), Vontz et al. (2000), Ford (1991), Johnson (1992), Brody (1994), Butler (1995), Wilson (1998), Soule (2000), King (1994), Neisler (1995), Tolo (1998), entre otros.

Esfondari (1998), por ejemplo, evaluó la intervención desarrollada en dos clases —una de 5º y otra de 6º, además de un grupo de alumnos de riesgo- de una escuela de Los Angeles con mayoría de población latina- por el *Center for Civic Education* y por la *Constitutional Rights Foundation*. La investigación se centró en tres aspectos: a) el desarrollo de la comprensión de la autoridad, la justicia, la comunidad, la violencia, el papel de la ley y de las instituciones públicas en la resolución de conflictos, b) el aumento de habilidades cognitivas y sociales, y c) el desarrollo de actitudes más positivas hacia la ley, la autoridad, el comportamiento prosocial y la autoridad. La comparación de los resultados obtenidos en este grupo con los obtenidos en grupos de control permiten afirmar a Esfondari que ha aumentado el conocimiento de los estudiantes de los grupos experimentales y que han cambiado sus actitudes y sus comportamientos.

La evaluación de programas ha sido una de las constantes de la investigación sobre los resultados de la LRE como se puede comprobar, por ejemplo, en los artículos publicados en el número 2 de *The International Journal of Social Education* dedicado monográficamente a

la *Law-Related Education*. Entre otros, los trabajos de Arends y Thomas (1987), Gallagher (1987) o Accongio y Vaughan (1987), por ejemplo.

Cooks y Epstein (2000) investigaron las ideas sobre la ciudadanía de un grupo de 14 estudiantes afroamericanos de escuelas medianas de barrios deprimidos. Para estos autores, los puntos de vista de los adolescentes no sólo reflejaban el conocimiento y las creencias sobre la naturaleza cívica de la sociedad americana sino también el deber de los adolescentes de transformarse y transformar sus comunidades. En relación con la pregunta, "qué es un buen ciudadano", 8 de estos 14 estudiantes contestan que un buen ciudadano es el que obedece la ley. Para estos autores, *"Although the students in the study defined citizenship traditionally as obedience to the law and respect for others, they also conceptualized the term as personal or individual development and commitment to their neighborhoods and the larger African American community"* (15-16).

Esta es, también, la opinión de Torney-Purta (2001-2002). Según esta autora, muchos observadores arguyen que la confianza en la imparcialidad del sistema de justicia juega un rol vital en promocionar una conformidad individual con la ley. Los estudiantes de la mayoría de países frecuentemente creen que obedecer la ley es una importante responsabilidad de los ciudadanos adultos. Así, alrededor del 65% de estudiantes de los USA manifiestan confiar en la policía y los tribunales de justicia siempre o la mayor parte del tiempo, más o menos lo mismo que la media internacional. Para esta autora, directora de una de las investigaciones internacionales sobre la educación cívica más importante realizada en los últimos años sobre la que se hablará más adelante, las comparaciones internacionales del conocimiento y de las actitudes políticas de los adolescentes permiten comprender mejor el impacto que la escuela tiene en la educación cívica y como puede fomentar la democracia.

Parece que la confianza en la justicia y en la ley es uno de los principales logros de la enseñanza de la LRE en los Estados Unidos. Así se desprende de la investigación sobre el aprendizaje de la educación cívica en estudiantes de la escuela superior realizado por Niemi y Junn (1998). Afirman que entre los años 70 y 80 aumentó considerablemente el número de cursos de la LRE, aunque el ascenso de su popularidad no debe sobrevalorarse ya que se ofrece en menos de la mitad de los estados y como conocimientos optativos. A pesar de ello, los conocimientos sobre la justicia criminal y civil de los jóvenes norteamericanos investigados por estos autores son altos como puede comprobarse en el siguiente cuadro (p. 28)

Right to a lawyer	98%
Right to know what one is accused of	97%
Right to remain silent	94%
No right to go free	92%
The right to counsel means the right to be represented by a lawyer	91%
Accused cannot be kept in jail indefinitely without proof of guilt	90%
Duty of a jury in a criminal trial is to determine guilt	87%
Police can do nothing unless a law is broken	84%
Defendants in criminal cases are innocent until proven guilty	79%
Suing someone in court is legal	76%
Invoking the Fifth Amendment means avoiding self-incrimination	75%
Miranda ruling means reading rights to an arrested person before questioning	73%
Landlord may bring lawsuit against tenant	73%
Appeal criminal case in higher court	67%
Ban on double jeopardy	47%
Average	82%

Según estos autores los alumnos de la escuela superior están bien informados del sistema de justicia criminal y civil. El 90%, o más, sabe que los americanos tienen derecho a un abogado, saben que cuando son detenidos tienen el derecho a saber de qué son acusados o que no pueden permanecer indefinidamente en la cárcel sin pruebas de su culpabilidad, por ejemplo. La explicación de esta situación también la relacionan con las películas y los programas de televisión que se ocupan de estos temas. Creen que es difícil encontrar chicos de 17 años que no hayan visto escenas de la policía arrestando a un sospechoso y "leerle sus derechos". Creen que los derechos de los acusados son recordados por los jóvenes porque personalmente relevantes en unos tiempos en que los jóvenes están implicados en muchos crímenes.

Por su parte, Dynneson, Gross y Nickel (1994) indagaron las percepciones de los estudiantes de las prácticas de sus profesores en la enseñanza de la ciudadanía. El trabajo realizado en 1987 consistió en un cuestionario de 17 preguntas cerradas basadas en la escala Likert –de totalmente de acuerdo en totalmente en desacuerdo-. El cuestionario se pasó a cuatro grupos de alumnos de la escuela superior norteamericana de cuatro realidades sociales y geográficas diferentes. Los resultados de la investigación condujeron a sus autores a la siguiente conclusión: *"These student perceptions may be caused by a lack of systematic planning resulting from the failure of teachers and curriculum supervisors to identify and schedule the basic elements of citizenship instruction within the framework of the social studies curriculum"* (p. 103).

Westheimer y Kahne (2002) citan ejemplos de investigaciones centradas en el análisis de programas educativos sobre la justicia y la ley destinados a combatir la violencia juvenil y a preparar a los jóvenes como ciudadanos orientados a la justicia social. Los resultados de la investigación centrada en este tipo de enfoques difieren de los resultados de la investigación centrada en los planteamientos más clásicos de la LRE. Para estos autores estudiar una variedad de manifestaciones de violencia en su comunidad, incluyendo la violencia doméstica, los abusos infantiles, etc...; analizar las causas y las consecuencias en sus vidas y en las de su comunidad; explorar y valorar las creencias que tienen los políticos, los escritores, los periodistas, los grupos sociales, etc... sobre la violencia enseña a los estudiantes a ser más críticos, a comprender las causas y las consecuencias de los problemas y prepararse para ser activistas sociales y cambiar aquellas situaciones, aquellas normas y aquellas leyes que mantengan las injusticias.

También se han realizado encuestas para indagar los conocimientos que los jóvenes norteamericanos tienen sobre el sistema judicial y la cultural legal en especial por parte de la American Bar Association (ABA) (2001). Así, por ejemplo, durante los meses de febrero y marzo de 2001 se pasó una encuesta a 800 alumnos de la escuela superior de 27 estados. En la encuesta se les pedía su conocimiento y sus opiniones sobre problemas legales como las elecciones, la igualdad y la discriminación, la pena capital y la justicia juvenil. También se exploraba como los estudiantes percibían la presentación y el retrato que de la juventud aparece en los medios de comunicación en relación fundamentalmente con la ley, la justicia y el crimen. En opinión de los autores del informe de ABA los estudiantes demostraron un nivel relativamente alto sobre los problemas legales de la sociedad norteamericana y la manera de hacerles frente.

Los resultados de todas estas investigaciones han quedado, en buena parte, "tapados" por los resultados de la evaluación realizada en 1998 por NAEP. (por ejemplo, Lutkus, A. D. et al., 1999). La evaluación de los resultados del aprendizaje de la educación cívica, ya comentados anteriormente, han tenido un importante impacto en la sociedad norteamericana. Hay pocas preguntas relacionadas con la justicia y la ley, pero las pocas que existen no obtienen, como en el resto de contenidos, demasiados buenos resultados. Por ejemplo, en 8º una pregunta relacionada con la ley, con la Corte Suprema en concreto, fue contestada correctamente sólo por el 38% de los alumnos de este curso.

Asimismo se han investigado las concepciones del profesorado sobre la enseñanza de la justicia. Makler (1994) se entrevistó con 18 profesores para averiguar como conceptualizaban y enseñaban la justicia. Comprobó que estas concepciones giraban en torno de tres aspectos principales: la justicia como el bien y el mal, como imparcialidad y como ideal. La investigación consistió en entrevistas a los profesores acerca de sus ideas sobre el contenido curricular de la justicia, la observación de sus prácticas docentes y entrevistas con los estudiantes para determinar qué contenidos han aprendido sobre la justicia. Makler comprobó como la desgana del profesorado a hacer frente al relativismo radical de su alumnado en relación con los problemas de la justicia, estaba motivado por la inseguridad que provoca el desconocimiento de la materia.

La situación de la investigación en otros países del mundo anglosajón está bastante influenciada por la investigación norteamericana con la excepción, tal vez, de Inglaterra. En Canadá, por ejemplo, Kuehn, et al. (1995) realizaron un estudio nacional para determinar como eran informados los jóvenes canadienses de sus derechos legales y de sus responsabilidades y cuál era el papel y la responsabilidad de los gobiernos provinciales en el desarrollo de la LRE.

Sin embargo, Sears, Clarke y Hughes (1998), en un documento en el que establecen las bases para una investigación sobre educación cívica en Canadá afirman que en este país no se sabe "presque rien" del rendimiento de los alumnos en educación cívica. Desde el año 1968, según estos autores, no se ha investigado ni a nivel provincial ni a nivel nacional para averiguar la situación de la educación cívica. "Pratiquement aucun effort n'est déployé pour évaluer à grande échelle les compétences ou les dispositions au civisme ». En consecuencia proponen una investigación que, siguiendo el modelo de la NAEP (1998), les permita saber cuál es el rendimiento –los conocimientos básicamente– de los alumnos en civismo. Para

estos autores, el valor de la evaluación realizada en los Estados Unidos por la NAEP consiste en que ha establecido un cuadro de la evaluación del conocimiento, de las competencias en participación democrática y de las predisposiciones hacia la vida democrática de los estudiantes.

En Australia, se han realizado evaluaciones sobre el impacto real del programa de educación cívica y ciudadana implementado a partir de 1999. Entre muchos otros aspectos evaluados, se ha averiguado el énfasis que el profesorado da a los resultados del aprendizaje del alumnado (p. 36) como puede comprobarse en el siguiente cuadro.

	Fuerte énfasis	Énfasis moderado	Poco énfasis	Sin énfasis
Conocer y comprender el sistema de gobierno australiano y la ley	45,5	46,7	7,7	0,3
Comprender la diversidad de la nación australiana	42,3	49,7	7,7	0,3
Comprender cómo funciona la participación y la toma de decisiones en la Australia contemporánea	31,5	53,0	14,8	0,5
Comprender los derechos de la ciudadanía y sus responsabilidades y las oportunidades de ejercerlos	36,4	51,4	11,8	0,5
Desarrollar habilidades y valores para participar como ciudadanos informados, reflexivos y activos (p.e., respeto mutuo, empatía, pensamiento crítico)	47,6	41,7	10,2	0,5

Uno de los aspectos al que el profesorado otorga un mayor énfasis es el de la enseñanza del sistema de gobierno y del sistema judicial.

La novedad de la aparición como asignatura obligatoria en secundaria de la educación ciudadana en Inglaterra a finales del siglo XX ha fomentado también la investigación sobre el proceso de implementación y sobre los resultados de su aprendizaje (por ejemplo, Kerr et al., 2003 y Citizenship Education Research Strategy Group, 2004). Sin embargo, apenas hay resultados sobre las representaciones o los aprendizajes del derecho, la justicia y la ley aunque estos contenidos formen parte del currículo obligatorio.

3.3.3. La investigación en España y otros países de habla española

No conocemos ninguna investigación centrada exclusivamente en las representaciones de los adolescentes de conocimientos relacionados con el derecho, la justicia y las leyes. La investigación de Marcet (1996) se acerca a esta temática ya que tiene como objetivo averiguar las normas sociales predominantes en los adolescentes de 12 a 16 años de la localidad de Vilafranca del Penedès. Utilizando técnicas cualitativas –los grupos de discusión- y cuantitativas –el cuestionario- la investigación traza el grado de civilidad de los adolescentes de Vilafranca así como el papel de las diferentes instancias socializadoras en su configuración.

Por su parte, Alvaro Page et al. (1981) realizaron una de las primeras investigaciones sobre la socialización política de los adolescentes desde la instauración de la democracia. Algunos de los planteamientos tanto teóricos como metodológicos de esta investigación son parecidos a la nuestra. Algunos de sus resultados se refieren al sistema judicial español y pueden ser contrastados con los resultados de nuestra investigación.

El punto de partida de esta investigación fue, igual que en nuestro caso, el hecho que los conocimientos, actitudes y percepciones socio-políticos de los jóvenes de esta investigación -2000 alumnos de 5º, 8º y COU- no era el resultado de haber recibido una instrucción específica en la escuela sino de la influencia de otros agentes de socialización como la familia, el grupo de iguales y los medios de comunicación.

También, igual que en nuestra investigación, se utilizaron cuestionarios. A diferencia, sin embargo, de la nuestra, las preguntas eran cerradas por lo que se encontraron con problemas del siguiente tipo:

“La dificultad de conceptuar las variables afectivas y hacer que los instrumentos sean a la vez comprensibles, no sesguen las respuestas y proporcionen la información requerida” (36).

"La imposibilidad, por razones obvias de costo, de utilizar cuestionarios con preguntas abiertas y tests proyectivos que habrían podido proporcionar una información más rica y matizada" (37).

"En cuanto a la medición de las percepciones, al tener un componente cognoscitivo y otro afectivo o actitudinal, hay que decir que también presenta bastantes dificultades, sobre todo cuando se pretende medir ambos componentes al mismo tiempo, como lo intenta el cuestionario utilizado en este estudio. En realidad, en vez de medir el conocimiento se midió el desconocimiento de si una determinada institución desempeña las funciones por las que se pregunta. Para medir el segundo componente se preguntó el grado de acuerdo con relación a las funciones desempeñadas por las instituciones estudiadas por medio de una escala tipo Likert" (Alvaro Page et al. 37).

Otro tipo de problema compartido entre esta investigación y la nuestra se refiere a determinar los factores que influyen en las actitudes y las representaciones sociales. Afirman los autores de esta investigación: "Ningún estudio ha logrado determinar la influencia relativa de los distintos agentes de socialización sobre las actitudes. (...) En ciertos aspectos el medio más fuerte de socialización parece ser el grupo de iguales, pero en otros es la familia. Y no hay que olvidar la influencia decisiva de los medios de comunicación social, en especial la televisión, donde los niños adquieren una buena parte de sus conocimientos políticos. Tampoco hay que dejar de lado los factores de motivación personal de la biografía concreta de cada individuo, según una serie de circunstancias que han marcado de algún modo su vida. Esto es importante en el terreno afectivo" (Alvaro Page et al.: 100). En nuestra investigación tenemos bastantes evidencias de la presencia de diferentes agentes socializadores pero también tenemos la dificultad de determinar la influencia relativa de cada uno.

Finalmente, esta información nos suministra información sobre las percepciones que tiene el alumnado de estos tres cursos del funcionamiento de la sociedad y, en particular, de las leyes y de la policía: "las instituciones más conocidas por quinto y octavo son la Policía y las Leyes; el Gobierno democrático y las Leyes, por COU. La Policía y las Leyes representan de algún modo el orden de nuestra sociedad. Este valor para los niños de las edades correspondientes a quinto y octavo es más fácil de concretar que otros, como la justicia social, la libertad, etc." (Alvaro Page et al.: 143).

Para estos autores, la razón de este hecho es posiblemente la experiencia y la proximidad que el alumnado ha tenido con estas instituciones: "Aunque tanto la Policía como las Leyes son dos instituciones influyentes en el orden social y es éste el motivo, según nuestra

opinión, por el que son las más conocidas por quinto y octavo, al ser un valor más fácil de concretar, del que se ha tenido una experiencia más próxima y duradera en estas edades, sin embargo, los alumnos de estos dos cursos no le atribuyen a las Leyes el mantenimiento y defensa del orden. En COU, en cambio, se piensa que, además de la Policía, también las Leyes influyen positivamente en el mantenimiento del orden, lo cual demuestra, una vez más, que la percepción de este curso está más evolucionada y es, por consiguiente, de una mayor madurez” (Alvaro Page et al.: 157).

También como en nuestra investigación, pero con otra valoración, la percepción sobre las leyes y la policía es diferente en función de la experiencia de cada alumno: *“Que la percepción sobre las Leyes y la Policía está claramente diferenciada entre los que han tenido alguna experiencia significativa y los que no, era algo lógicamente esperado, dado el tipo de experiencia política predominante. Es evidente que en la detención o muerte de un familiar o amigo están implicadas estas dos instituciones”.* (Alvaro Page et al.: 192)

Esta investigación se relaciona con trabajos parecidos desarrollados en Europa como la investigación de Percheron o la primera investigación internacional de educación cívica de la IEA, de quien utiliza sus cuestionarios.

Además de las dos investigaciones citadas también han investigado algunos campos relacionados con el derecho, la justicia y la ley, Díaz-Aguado,(1996), Ibáñez-Martín (1997), Jover (2000), y Benejam (dir.) (2004 en curso), entre otros.

Díaz-Aguado (1996) responsable de los *Programas de educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia* del MEC, afirmaba que estos programas fueron el resultado del trabajo de investigación-acción realizado desde 1994 hasta 1997. Estos programas trataban de desarrollar la tolerancia y prevenir la violencia en los jóvenes desde la educación secundaria. Para esta autora, *“Los estudios realizados sugieren que el riesgo de reproducir la violencia se ve atenuado cuando: 1) se conceptualizan las experiencias de violencia como tales, reconociendo su inadecuación, cuando por el contrario dichas experiencias se justifican, el riesgo de reproducirlas aumenta; 2) y cuando se desarrollan habilidades que permitan afrontar el estrés con eficacia y resolver los conflictos sociales de forma no violenta.”* (p. 88, vol. I). Sin duda, el incremento de la violencia juvenil ha sido, como hemos podido comprobar, uno de los argumentos utilizados para relanzar la educación cívica y ciudadana y para justificar la enseñanza del derecho, la justicia y la ley en la escuela obligatoria.

Ibáñez-Martín (1997) y Jover (2000) investigaron las ideas políticas de los jóvenes españoles. Ibáñez-Martín afirmaba que los jóvenes españoles de su investigación valoraban positivamente los años de convivencia democrática española, *"pero tienen muchas dificultades para identificarse como ciudadanos activos dentro de la misma"* (303). Y añadía: *"Sabemos que existe relación entre el bajo interés que muestran los jóvenes por la política y las dificultades para ubicarse en el espectro político, esto es, cuanto más débil o ambigua es la autoidentificación político-ideológica menor es también el interés"* (304). Esta ha sido, y es, otra de las razones que justifican el resurgimiento en prácticamente todo el mundo de una nueva educación cívica y ciudadana.

Jover (2000), por su parte, investigó la autopercepción y el conocimiento cívico de los jóvenes españoles que han nacido, se han educado o han desarrollado la mayor parte de su vida en la democracia, es decir después de la aprobación de la Constitución de 1978. Investigó un grupo de jóvenes de entre 18 y 30 años. En sus conclusiones afirma que la libertad es el valor más apreciado por la juventud, siendo elegido como el más importante, al que nunca se podría renunciar, por más de la mitad de los jóvenes (51%). En último lugar se sitúa el pluralismo (6%). Según Jover, lo más llamativo de los resultados de su trabajo *"se produce en la mitad de la escala con respecto a los criterios de la justicia (23%) y la igualdad (20%), (...) Para bien o para mal, la "justicia" ha ocupado durante los últimos años uno de los lugares centrales en el debate social de nuestro país, por lo que no es extraño que hoy aparezca ante la juventud como un ideal tan importante como hace veinte años podía serlo la aspiración al pluralismo"* (p. 292-293).

Finalmente, Benejam (en curso) dirigió una investigación con un equipo de profesores y profesoras de Menorca en la que adaptaron a la realidad menorquina la propuesta elaborada por Benejam (2000) para reforzar los conocimientos políticos democráticos de los escolares españoles. El objetivo de esta investigación es indagar los conocimientos políticos de la población escolar de la isla. Modifican y amplían algunas preguntas del cuestionario y lo pasan a un total de 1385 alumnos de los siguientes cursos²⁵:

²⁵ Estos datos, y los siguientes, están extraídos de la Memoria de la investigación sobre el conocimiento escolar del sistema político (en curso de publicación) que la Dra. Benejam ha tenido la amabilidad de dejarme consultar.

Curso	Total alumnos
6º prim.	440
2º ESO	493
4º ESO	290
2º Bach	162
Total	1385

La intención de elegir cuatro cursos es clara: constatar si la formación política se va construyendo de manera progresiva y jerarquizada, de tal manera que los alumnos de 6º puedan contestar las preguntas más básicas y si existen, como es de suponer, mejoras entre las respuestas del alumnado de 2º y 4º de ESO, y entre estos últimos y los de bachillerato.

Las preguntas relacionadas con el conocimiento de la ley y del sistema jurídico y los resultados obtenidos en el cuestionario se exponen en el siguiente cuadro:

Pre gun tas	Contenidos referidos a la ley y al sistema jurídico	6º P	2º E	4º E	2B
1.	La Constitución	51%	51%	67%	81%
2.	La ley establece los derechos y los deberes de todos los españoles	35%	43%	50%	75%
5.	Las funciones del Congreso de los Diputados (la legisladora) y del Senado	39%	40%	46%	40%
6.	La división de poderes	35%	46%	52%	69%

La primera pregunta está destinada a averiguar si conocen que la Constitución es el texto legal más importante que existe en España. El análisis de estos resultados realizado por los autores es el siguiente (Benejam et al., en curso)²⁶: *"Llama la atención que no se detecte*

²⁶ BENEJAM, P. (en curso) (dir.): *Memòria de la recerca sobre el coneixement escolar del sistema polític*. Moviment de Renovació Pedagògica de Menorca. Govern de les Illes Balears. Institut Menorquí d'Estudis. Texto traducido del catalán.

ningún progreso entre 6º de primaria y 2º de ESO. (...) Se trata de un conocimiento básico que debería estar bien asumido en 6º de primaria. Nos preguntamos como es posible que un 33% de los alumnos que acaban la escolaridad obligatoria no reconozcan la Constitución (...)" (p. 12).

La segunda pregunta se refiere a los derechos y a los deberes de los españoles y se pide a los alumnos que escriban tres ejemplos de derechos o de deberes. El análisis de los autores pone de manifiesto la insuficiencia de los resultados en 6º y a lo largo de la ESO. Y afirman: *"Es muy grave que la mitad de los alumnos que acaban la escolaridad desconozcan sus derechos y deberes. El hecho que un 25% de alumnos de bachillerato no resuelvan bien esta pregunta tiene difícil explicación". Y añaden a continuación: "De las respuestas obtenidas se infiere que los derechos más asumidos son: el derecho a la educación, el derecho a recibir una atención sanitaria y el derecho al trabajo, por este orden" (p. 13).*

También son "muy bajos" los resultados obtenidos en la pregunta 5, cuyo objetivo es diferenciar la función de las dos cámaras: el Congreso de Diputados y el Senado. Los autores constatan la paradoja que los alumnos de bachillerato registran un porcentaje más bajo que los de ESO. Y concluyen: *"la población escolar tiene dificultades para distinguir las funciones de las dos cámaras de las Cortes Generales. El motivo de este desconocimiento, tal vez lo podamos relacionar con las funciones poco definidas del senado" (p. 16).*

La última pregunta con contenidos referidos a la ley y al sistema judicial es la 6. Su objetivo es pedir a los alumnos que ubiquen las diferentes funciones de los tres poderes establecidos por Montesquieu. Para los autores del informe *"la pregunta es básica para entender como funciona el sistema democrático (...). Quizás los resultados no se esperaban mejores en 6º de primaria y segundo de ESO pero no son tolerables en 4º y menos aún en segundo de bachillerato. Los alumnos confunden el poder legislativo y el poder ejecutivo. En cambio, hacen menos errores respecto al poder judicial porque las funciones que se presentan son más específicas del mundo de la justicia" (p. 17).*

Las conclusiones finales destacan el alto grado de *"desconocimiento sobre preguntas básicas de política y un desinterés notable por las instituciones políticas y por los políticos"* (p. 26), desconocimiento que, como se ha podido comprobar, se puede hacer extensivo al

sistema judicial y al papel de la ley y del derecho en sociedades democráticas como la española.

3.3.4. La investigación internacional

Sin duda la investigación más importante para conocer las representaciones de los adolescentes sobre la democracia, sus instituciones y su funcionamiento es la investigación realizada por *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), en especial la realizada en la segunda fase (Torney-Purta et al., 2001). Durante esta fase se indagaron las habilidades y los conocimientos cívicos, los conceptos, las actitudes y la participación de unos 90.000 adolescentes de 14 años de 28 países²⁷. Los resultados de esta encuesta, realizada en 1999, se completaron el año 2000 con otra encuesta a 50.000 estudiantes de 17 años de 16 países. Fundamentalmente trabajaremos con los resultados de la encuesta de 1999, si bien en ocasiones nos referiremos a las dos (por ejemplo, Torney-Purta y Amadeo, 2004).

Esta encuesta es posterior a la fase en la que la IEA analizó a través de estudios de caso los programas y la situación general de la educación cívica en los 28 países que decidieron participar en esta macroevaluación (Torney-Purta et al. (1999). Esta primera fase de la investigación de la IEA consistió en un análisis de los programas de educación cívica de 24 países (Australia, la comunidad francesa de Bélgica, Bulgaria, Canadá, Colombia, Chipre, República Checa, Inglaterra, Finlandia, Alemania, Grecia, Hong Kong, Hungría, Israel, Italia, Lituania, Holanda, Polonia, Portugal, Rumania, Rusia, Eslovenia, Suiza y Estados Unidos). El objetivo de esta fase de la investigación era describir las circunstancias, los contenidos y los procesos de la educación cívica en cada uno de estos países. En los informes de cada país –tratados cada uno como un estudio de caso– también se recogen las opiniones de los expertos sobre lo que deberían saber los adolescentes de 14 años en relación con las

²⁷ Los países participantes en este estudio fueron Australia, Bélgica (sector de habla francesa), Bulgaria, Chile, Colombia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Inglaterra, Estonia, Finlandia, Alemania, Grecia, Hong Kong, Hungría, Italia, Letonia, Lituania, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, Federación Rusa, República Eslovaca, Eslovenia, Suecia, Suiza y Estados Unidos.

instituciones democráticas, las elecciones, los derechos individuales, la identidad nacional, la participación política y el respeto por la diversidad étnica y política.

En la síntesis realizada por los autores de este informe de las aportaciones de los distintos países destacan los siguientes aspectos:

- a) En el momento de iniciar la investigación se estaba realizando en todos los países – en los postcomunistas, en las democracias jóvenes y en las democracias viejas- una revisión de la educación cívica que suponía una nueva forma de pensar en ella. Así caracterizan esta nueva forma: *"La educación cívica debe ser interdisciplinaria, participativa, interactiva, relacionada con la vida, desarrollada en un ambiente no autoritario, consciente de los retos de la diversidad social, y estructurada de acuerdo con los padres de familia y la comunidad (y organizaciones no gubernamentales), lo mismo que con la escuela"*. (Torney-Purta et al: 39).
- b) Los programas de educación cívica están claramente enmarcados en un contexto político e histórico único para cada país por lo cual aconsejan evitar las generalizaciones fáciles.
- c) En la mayoría de países la educación cívica es considerada como poco importante para el currículo del alumnado a pesar de las grandes declaraciones de principio que afirman su importancia. Un ejemplo de este hecho puede ser la propia ubicación curricular de estos conocimientos. En algunos países forman una disciplina propia, en otros están ubicados en el área de estudios sociales o con la historia.
- d) Existe una enorme distancia entre los ideales de la democracia y de la justicia social que aparecen en los programas de educación cívica y la realidad. Este hecho es una de las posibles causas del desinterés que los adolescentes y los jóvenes muestran por la política.

En relación con los contenidos que se enseñan en los distintos programas, estos autores son muy pocos explícitos y remiten al informe de cada país. Sin embargo, hace una alusión indirecta, no muy positiva por cierto, al papel que el derecho puede tener en estas enseñanzas: *"En muchos países también hay una preocupación por el crimen y la violencia. Pocos están convencidos, sin embargo, de que la educación [...] sobre la ley pueda resolver estos problemas en el futuro cercano, o en ausencia de cambios más básicos en la sociedad y en la economía"*. (40).

La investigación se fundamenta en un modelo, denominado *Octagon*, que es una visualización de las formas como la vida diaria de los jóvenes en sus domicilios, con los iguales y en la escuela, sirven como un contexto "tejido" (*nested*) por el pensamiento y la acción de los jóvenes en el contexto social y político: "*Learning about citizenship involves engagement in a community and development of an identity within that group*" (Torney-Purta et al., 2001: 20). Según los autores de la investigación, estas "*communities of discourse and practice*" proporcionan la situación en la que los jóvenes desarrollan conceptos y formas de comportamiento cada vez más complejas. Los marcos teóricos de los que parte este modelo tienen su raíz en dos teorías psicológicas contemporáneas: el desarrollo ecológico de Bronfenbrenner (1988) y la cognición situacional de Lave y Wenger (1991) y Wenger (1998).

"El discurso público y las prácticas de la sociedad tienen un impacto sobre el estudiante a través de los contactos con la familia (los padres, los hermanos y a veces otros miembros de la familia extendida), con la escuela (los maestros, los planes de estudio de la escuela y las oportunidades de participación), con el grupo de pares (dentro y fuera de la escuela) y con los vecinos (o quienes pertenecen a organizaciones juveniles fuera de la escuela).

Además de estas relaciones "cara a cara", también existe una sociedad más amplia que tiene un impacto a través de sus instituciones y de los medios de comunicación". (Torney-Purta&Amadeo, 2004:27)

Además de las teorías citadas, esta investigación también tiene relación con los estudios de socialización política. Su punto de partida fue la constatación del importante desconocimiento de los jóvenes de las ideas fundamentales de la democracia y de sus estructuras políticas, juntamente con un creciente interés por la educación cívica motivado por aspectos de naturaleza diferente como la caída del Muro de Berlín y la consiguiente democratización de los países del Este o el incremento de la violencia juvenil por citar sólo dos ejemplos bien contrapuestos. Por esta razón, los autores de este estudio creen que "*it is important to acknowledge the role of general literacy in acquiring political knowledge*" (Torney-Purta, 2001: 45).

La evaluación contemplaba tres dominios de contenido y cinco tipologías de ítems. Los tres dominios de contenido estaban dedicados a la *Democracia* (I), a la *Identidad nacional*, a las *relaciones regionales e internacionales* (II) y a la *Cohesión y la diversidad social* (III). Los ítems del tipo 1 evaluaban conocimientos de contenido, el de tipo 2 habilidades de

interpretación, el de tipo 3 la comprensión de conceptos como democracia y ciudadanía, los de tipo 4 las actitudes de los estudiantes y, finalmente, los de tipo 5 las acciones participativas actuales y esperadas de los estudiantes en relación con la política. los dos primeros tipos de ítems constituyeron la prueba integrada por 38 ítems -25 de conocimientos y 13 de habilidades- con respuestas de selección múltiple una de las cuales era la correcta. Las otras tres categorías de ítems conformaron la encuesta en la que no se incluyeron respuestas correctas.

El estudio internacional sobre la formación cívica de los jóvenes realizado por la IEA no dio, sin embargo, demasiada importancia a los conocimientos del derecho, la justicia y la ley como elementos importantes de la formación cívica democrática. A pesar de ello contiene algunos datos interesantes. Las representaciones de los jóvenes sobre la justicia y la ley aparecen en los bloques de la encuesta dedicados a las actitudes ante la democracia, al sistema político, a la confianza en las instituciones, a la participación y la democracia y a la escuela.

En el análisis de los conceptos que tienen los estudiantes de la democracia, la ciudadanía y el gobierno los investigadores establecieron una doble clasificación para analizar las respuestas. Por un lado, establecieron unas medias para cada ítem. Así las medias de entre 3.00 a 3.99 se consideraron como indicadores de que el atributo 'es bueno para la democracia'; las comprendidas entre 2.00 i 2.99 se consideraron como 'mixtas', es decir como ítems que algunos países valoran como 'es bueno para la democracia' y otros como 'es malo para la democracia'. I, finalmente, las medias entre 1.00 i 1.99 se interpretaron como indicadores de que el atributo 'es malo para la democracia'. Además de esta clasificación, establecieron otra agrupando el nivel de consenso en las respuestas entre los diferentes países. Un primer grupo incluía los ítems con un fuerte consenso entre los países, un segundo grupo los ítems con falta de consenso y, finalmente, un último grupo, los ítems con un consenso moderado entre los países. El cruce entre las dos clasificaciones en las preguntas relacionadas con el derecho, la justicia y la ley es el siguiente:

a) democracia

Nivel de consenso de los diferentes ítems	Media internacional
<i>Ítems con un alto consenso entre los países</i> - cuando las cortes de justicia y los jueces están influenciados por los políticos	1.73 (malo para la democracia)
<i>Ítems con un consenso moderado entre los países</i> - cuando la gente protesta pacíficamente contra una ley que considera injusta - cuando se cambian las leyes que las mujeres alegan que son injustas para ellas - cuando la gente se niega a obedecer una ley que viola los derechos humanos	3.07 (bueno para la democracia) 2.65 (mixta) 2.08 (mixta)
<i>Ítems con falta de consenso entre países</i> - cuando la gente exige sus derechos sociales y políticos	2.97 (mixta)

Fuente: Tormey-Purta, et al. (2001), p. 74

b) ciudadanía adulta

Nivel de consenso de los diferentes ítems	Media internacional
<i>Ítems con un alto consenso entre los países</i> - obedece la ley	3.65 (importante)
<i>Ítems con un consenso moderado entre los países</i> - estaría dispuesto a ignorar una ley que violase los derechos humanos	2.86 (mixta)
<i>Ítems con falta de consenso entre países</i> - participaría en una protesta pacífica contra una ley que considera injusta	2.83 (mixta)

Tormey-Purta et al., 2001: 80

Los resultados en el caso de los jóvenes colombianos (Ortiz y Vanegas 2001) son los siguientes:

a) Democracia

	Muy malo para la democracia %	Relativamente malo para la democracia %	Relativamente bueno para la democracia %	Muy bueno para la democracia %	No lo sé/no se aplica %
Cuando los políticos influyen en las Cortes y los jueces, es	9	20	28	31	12
Cuando se cambian las leyes que las mujeres consideran injustas para ellas, es	28	20	22	23	6
Cuando la gente se niega a obedecer una ley que viola los derechos humanos, es	47	22	10	19	2
Cuando la gente protesta pacíficamente contra una ley que se considera injusta, es	11	12	33	42	3

Font: Ortiz, J.M./Vanegas, I. (2001), p. 41-42

b) sistema político

	Muy desacuerdo en %	En desacuerdo %	De acuerdo %	Muy de acuerdo %	No lo se %
Al gobierno le preocupa mucho lo que piensan de las leyes nuevas	14	27	36	12	11

Font: Ortiz, J.M./Vanegas, I. (2001), p. 45

c) confianza en las instituciones

Cuanto tiempo puedo confiar en cada una de las siguientes instituciones	Nunca %	Sólo algunas veces %	La mayoría de veces %	Siempre %	No lo se %
El gobierno nacional					
<i>Internacional</i>	11	42	39	9	-
<i>Colombia</i>	9	36	21	15	19
El Consejo local o el gobierno de la ciudad o del pueblo					
<i>Internacional</i>	8	38	44	20	-
<i>Colombia</i>	7	41	33	13	7
Las Cortes de Justicia					
<i>Internacional</i>	7	28	44	20	-
<i>Colombia</i>	12	35	29	17	6
La policía					
<i>Internacional</i>	9	26	41	24	-
<i>Colombia</i>	10	33	29	26	2
Los partidos políticos					
<i>Internacional</i>	23	49	24	4	-
<i>Colòmbia</i>	28	42	17	8	5

El Congreso Nacional					
<i>Internacional</i>	13	49	24	4	-
<i>Colômbia</i>	13	37	27	12	10
La gente que vive en Colombia	6	33	28	28	4

Font: Ortiz, J.M./Vanegas, I. (2001), p. 46

d) participación y democracia: ciudadanía

Un adulto que sea un buen ciudadano...	No importante %	Relativamente no importante %	Relativamente importante %	Muy importante %	No lo se %
Obedece la ley	1	1	26	70	2
Participaría en una protesta pacífica contra una ley que se considera injusta	11	22	40	27	-
	9	9	36	40	6
Estaría dispuesto a ignorar una ley que viole los derechos humanos	21	9	19	36	15

Font: Ortiz, J.M./Vanegas, I. (2001), p. 54/Torney-Purta et al. (2001), p. 198

d) la escuela

	Muy desacuerdo en %	En desacuerdo %	De acuerdo %	Muy de acuerdo %	No lo se %
Si los compañeros de mi clase sintiesen que los han tratado injustamente yo estaría dispuesto a ir con ellos a hablar con el profesor	2	15	48	26	3

Font: Ortiz, J.M./Vanegas, I. (2001), p. 55

En la valoración que hacen los autores de los resultados colombianos destaca sobretudo la consideración que tiene para los jóvenes colombianos la obediencia de la ley. Consideran que para los jóvenes colombianos el ideal de buen ciudadano es el de una persona pasiva más que activa.

"Sobresale el acatamiento a las leyes como rasgo distintivo del buen ciudadano. Obedecer la ley fue la actitud que un porcentaje más alto, 70%, consideró muy importante para definir al ciudadano ideal, mientras que, en el otro extremo, "estar dispuesto a ignorar una ley que viole los derechos humanos" fue considerado por el 21% -el segundo más alto rechazo- como algo no importante para tal propósito. En igual sentido se pronunciaron cuando se les preguntó qué significa que la gente "se niegue a obedecer una ley que viola los derechos

humanos", a lo cual respondió el 69% que es algo muy malo o relativamente malo para la democracia, mientras que sólo 29% dijo que ello es relativamente bueno o muy bueno para la democracia". (Ortiz/Vanegas, 56-57).

La interpretación que hacen los autores de estos resultados pasa por una doble hipótesis: o bien el respeto a la ley es una mera formalidad –lo expresan con la frase "*se acata pero no se cumple*"- o bien los jóvenes no conocen suficiente bien los elementos constitutivos de un sistema político democrático e ignoran que su funcionamiento requiere, entre otras cosas, la división de poderes. Se inclinan por creer que la segunda es más plausible que la primera.

¿Qué conocimientos aporta esta investigación en relación con la nuestra? Nos parece importante destacar las siguientes aportaciones:

- la relación entre los estudiantes que disponen de más libros a casa y los resultados de sus pruebas: "*El número de libros en la casa se puede interpretar como representante del énfasis que se le da a la educación, los recursos disponibles para adquirir y apoyar la lectura y, en términos más generales, el apoyo académico que un estudiante encuentra en su familia*" (Torney-Purta et al., 2001: 65).
- la creencia de una gran mayoría de estudiantes de 14 años de que obedecer la ley es el atributo más importante de un buen ciudadano adulto.
- la comprensión de los principios básicos de la democracia es bastante fuerte en los estudiantes de 14 años de los 28 países, pero, en cambio, parece que tienen problemas para comprender las ideas más sofisticadas del proceso político democrático, (Torney-Purta, et al., 2001: 76)
- la facilidad que los estudiantes tienen para poder responder preguntas sobre la naturaleza fundamental de las leyes y los derechos políticos (más del 75% de los estudiantes de la muestra) (Torney-Purta, et al, 2001: 44);

SEGUNDA PARTE:
INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

4 INTRODUCCIÓN

El presente informe es, como ya he dicho, el resultado del trabajo de un grupo de investigación de la unidad departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona integrado por las profesoras Montserrat Casas, Montserrat Oller y Carme Valls y por el profesor Joan Pagès que ha sido el investigador principal.

Este informe incluye el análisis y la interpretación de las representaciones sobre el derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes de 4º de ESO de 8 centros públicos catalanes. Durante los meses de enero a mayo del año 2003 se pasaron los cuestionarios y durante junio, julio, y el primer trimestre del curso 2003-2004 se clasificaron, tabularon, e interpretaron las informaciones obtenidas. El informe final se redactó a finales de 2003 y durante los primeros meses del año 2004.

Además de los resultados del cuestionario, el informe incluye los objetivos y supuestos de la investigación, una exposición de los contenidos objeto de la investigación y una breve fundamentación metodológica centrada en el instrumento utilizado: el cuestionario. Asimismo se presentan las características de la población con la que hemos trabajado (localidad, centro y alumnado).

El análisis de las representaciones sigue las pautas del cuestionario. Las 20 preguntas están organizadas en cuatro bloques. Cada bloque está presidido por una breve introducción exponiendo el sentido de las preguntas. Este aspecto se concreta más en el inicio de cada pregunta. Cada pregunta acaba con unas consideraciones finales.

El informe concluye con unas conclusiones generales y unas sugerencias para el futuro.

4.1. Objetivos y supuestos de la investigación

Los objetivos de esta investigación son:

- a) averiguar las representaciones que los chicos y las chicas de 4º de ESO (+/- 16 años) tienen del derecho y de la justicia;
- b) comparar las representaciones, los conocimientos y las opiniones de estos adolescentes con las representaciones de jóvenes de otros países de nuestro entorno a partir de los resultados de otras investigaciones o estudios parecidos;
- c) sugerir propuestas para el tratamiento del derecho y de la justicia en el currículum de la enseñanza obligatoria.

Nuestro trabajo se inserta, como se ha podido comprobar, en las nuevas conceptualizaciones del currículum de ciencias sociales, en especial del currículum centrado en problemas sociales relevantes y de la educación cívica y ciudadana, y en una línea investigación centrada en la indagación de las representaciones sociales. Utiliza como instrumento para la obtención de información el cuestionario con una combinación de preguntas cerradas y abiertas e interpreta las informaciones obtenidas utilizando simultáneamente métodos cuantitativos y cualitativos.

Nuestro estudio parte de los siguientes supuestos:

- 1) los adolescentes catalanes tienen representaciones sobre el derecho, la justicia y la ley,
- 2) las representaciones de los adolescentes son una consecuencia del hecho de vivir en sociedad más que de las enseñanzas recibidas en la escuela,
- 3) determinadas conceptualizaciones y opiniones son una consecuencia directa de sus propias vivencias escolares, familiares y sociales, y en la influencia de los medios,
- 4) estas representaciones permiten a los adolescentes interpretar y valorar situaciones, problemas y conflictos relacionados con el derecho, la justicia y la ley, y
- 5) algunas representaciones están basadas en estereotipos.

4.2. Los contenidos de la investigación

Nuestra investigación ha pretendido averiguar los conocimientos y las representaciones de los adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley a partir de situaciones cotidianas, de problemas jurídicos cercanos a la ciudadanía, de conocimientos sobre la organización del sistema judicial español, de leyes de gran trascendencia y repercusión social, de acontecimientos divulgados por los medios, etc. Al lado de estos conocimientos hemos pedido también opiniones y valoraciones sobre determinadas situaciones y problemas. Los contenidos del cuestionario se desarrollan a través de 20 preguntas ordenadas en cuatro bloques: I) Conocimientos sobre la ley, el derecho y la justicia: ¿qué sabes?, II) ¿Qué piensas, qué crees, qué opinas?, III) Estudio de casos, y IV) ¿Qué más opinas, qué más sabes?

Los contenidos sobre los que se ha basado nuestra investigación forman parte de los contenidos de educación cívica y ciudadana en la inmensa mayoría de países de nuestro entorno. En algunos, como los USA por ejemplo, existen propuestas curriculares concretas de contenidos relacionados con la ley y el derecho. Lo habitual, como ya se ha podido comprobar, es que se incluyan en los programas de educación cívica y ciudadana o, en algunos casos, en los programas de educación ética y/o de filosofía, en especial cuando las situaciones que se plantean se refieren a aspectos morales y éticos.

Los conceptos que vertebran esta investigación son, como ya hemos planteado en la primera parte, el derecho, la justicia y la ley. La ley y la justicia son, según Audigier y Lagelée (1996) las dos nociones clave del orden jurídico. Plantean sus relaciones en los siguientes términos:

"Loi et justice sont les objets les plus visibles du système juridique. En effet, le droit s'incarne au travers du législateur (la loi) et des juges (la justice). De surcroît, ce sont deux concepts irréductibles l'un à l'autre: le juge rend des décisions en se conformant aux dispositions de la loi mais c'est la loi qui précise le rôle et les missions du juge qui doit respecter les règles de la procédure. Mais ce n'est pas le juge qui fait la loi au nom du principe de la séparation des pouvoirs." (p. 74).

En esta investigación entendemos por:

- **derecho**, el conjunto de leyes y normas que regulan las relaciones entre las personas en una sociedad. El derecho crea unos mecanismos y unas instituciones para asegurar su observancia y su correcto cumplimiento por la sociedad;
- **justicia**, la conformidad con el derecho ya sea como principio moral, como valor, como virtud o como institución. En ocasiones se trata como un valor, en otras como un poder y una organización para hacer respetar el derecho, y
- **ley**, la regla o el conjunto de reglas o normas emanadas del poder legislativo, poder que elabora, debate y aprueba las leyes para reglamentar los diferentes ámbitos de la convivencia entre los miembros de una sociedad. La ley es la expresión de la voluntad general.²⁸

Los contenidos del derecho, la justicia y la ley sobre los que se han averiguado las representaciones de una muestra de adolescentes catalanes son los siguientes:

I) Conocimientos sobre el derecho, la ley y la justicia: ¿qué sabes?

Preguntas	Contenido
1	legal, legalidad, ley
2	no es justo, sentimiento de injusticia, justicia
3	derechos humanos, agresión violenta
4	mayoría de edad
5	despido
6	Ley del Menor
7	juez
8	justicia, derecho, ley

²⁸ Hemos utilizado para definir –aunque de manera un poco esquemática– estos conceptos los trabajos siguientes: -*Diccionario de Derecho*. Biblioteca de consulta Larousse. Barcelona. SPES/RBA ; -ROCHE, G. (coord.) (2002): *L'éducation civique aujourd'hui: dictionnaire encyclopédique*. Issy-les-Moulineaux. ESF éditeur ; -TOZZI, M. (2001): *Réfléchir sur la Justice dans une perspective citoyenne*. Bruxelles. Fondation Roi Baudouin. Les éditions européennes

II) ¿Qué piensas, qué crees, qué opinas?

Preguntas	Contenido
9	hacer justicia
10	resolución de un problema : ¿qué hacer ante un despido?
11	resolución d'e un problema: ¿qué hacer ante una demanda laboral motivada por creencias religiosas personales?
12	valoración de situaciones derivadas de malos tratos

III) Estudio de casos

Preguntas	Contenido
13	imprudencia, castigo, cárcel, sanción, ley para menores,
14	hacer justicia, asesinato, "ojo por ojo, diente por diente", "ley de la calle", violencia gratuita, "hacer justicia por tu cuenta"

IV) ¿Qué más opinas? ¿Qué más sabes ?

Preguntas	Contenido
15	instituciones que informen sobre la justicia y el derecho
16	conocimientos que deberían enseñarse sobre el derecho, la justicia y la ley
17	¿qué se hace en un juicio? ¿quién interviene?
18	conocimiento de personas que hayan tenido tratos con la justicia
19	conocimiento de algún juicio importante
20	conocimiento de jueces o abogados famosos

4.3. El cuestionario.

El objetivo del cuestionario es obtener información a cerca de los conocimientos, las opiniones y las representaciones de alumnos de 4º de ESO de centros públicos catalanes sobre el derecho, la justicia y la ley.

Antes de optar por un modelo estudiamos diferentes encuestas y cuestionarios aplicados a conocimientos sociales e históricos a fin de poder optar por el modelo que nos permitiera recoger mejor las representaciones de los alumnos. Analizamos el modelo utilizado en la macroinvestigación *Youth and History* (Angvik y von Borries, 1997) y el utilizado en la investigación internacional sobre los conocimientos de educación cívica ya citada. Son modelos basados en preguntas cerradas pensados más para averiguar conocimientos que para indagar opiniones.

Los buenos resultados obtenidos en una investigación anterior (Oller y Pagès: 1998 y 2000 y Oller: 1998) nos hicieron inclinarse por un modelo de combinarse algunas preguntas cerradas con preguntas abiertas. El cuestionario se realizó en un período de tiempo corto y se pasó a dos centros de una ciudad del área metropolitana de Barcelona. Se vaciaron las respuestas y se analizaron los resultados. Como consecuencia de los mismos se hicieron algunas modificaciones con la pretensión de agilizarlo y de reducir el número de preguntas.

Para Arnal (1997), dentro de los métodos descriptivos, uno de los más utilizados en el ámbito educativo y social es la investigación por encuesta. Estas investigaciones utilizan el cuestionario como instrumento para la recogida de información: *"La metodología de l'enquesta o consultiva descansa en el supòsit que les persones es poden comunicar entre elles i comunicar-se, a més, allò que perceben, senten, saben, volen i valoren. Aquesta metodologia es basa en demanar a una persona respostes sobre alguna cosa. Allò essencial és que les dades obtingudes són suministrades per persones que realitzen un esforç conscient per contestar allò que els pregunten o consulten. Els estudis per enquesta semblen especialment apropiats per obtenir informació sobre fets, hàbits, opinions, creences i actituds socials i personals"* (p. 61-62).

El cuestionario nos ha permitido cuantificar y describir las representaciones, los conocimientos y las opiniones de los adolescentes y nos ha ofrecido la frecuencia estadística con la que aparecen así como, cuando lo hemos creído oportuno, medir la influencia de las diversas variables sociales como el género, el contexto social, etc.... Para evitar que el peso de la cuantificación escondiese la diversidad, hemos optado por incluir muchas preguntas abiertas y algunos estudios de caso. De esta manera, los alumnos han podido matizar y razonar sus respuestas y en los resultados aparecen tanto la diversidad de vivencias como de conocimientos y de representaciones.

Nos ha parecido que el cuestionario era el método más rápido y cómodo para averiguar los conocimientos y opiniones de los adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley. Como afirma Haymen (1981: 106) el cuestionario *"es muy útil cuando se le destina a su fin específico, es decir, la obtención de datos descriptivos que la gente puede proporcionar sobre su propia experiencia"*. Y añade, *"constituye, a menudo, el único medio por el cual se pueden obtener opiniones, conocer actitudes, recibir sugerencias"*. Nuestro cuestionario ha pretendido recoger datos específicos, conocimientos, pero también opiniones, actitudes y sugerencias de los adolescentes. Hay preguntas diseñadas para obtener conocimientos concretos y preguntas para averiguar ideas, actitudes y opiniones.

Algunas preguntas son cerradas. La mayoría, en cambio, son preguntas abiertas. Estas últimas permiten a los adolescentes construir su propia respuesta con lo cual hemos obtenido una diversidad elevada de opiniones y matices a un mismo problema, a una misma situación. Es evidente que el hecho de realizar un cuestionario con preguntas tan abiertas tiene muchas ventajas, en especial para poder mostrar la diversidad de conocimientos y de opiniones, pero también tiene algunos inconvenientes. La mayor parte de estos aparecieron en la interpretación y la categorización de las respuestas. Estos inconvenientes no se dieron en las preguntas cerradas.

Las preguntas del cuestionario están pensadas, como ya se ha señalado reiteradamente, para indagar las representaciones del alumnado. En su intencionalidad, y en su diseño, se tuvieron en cuenta las consideraciones de Tozzi (2001) en relación con la importancia de trabajar sobre las representaciones que tiene el alumnado de la justicia. Tozzi propone que las representaciones sean el eje vertebrador del trabajo del alumnado. No las presenta como objetos para la investigación pero en su planteamiento es bien evidente que lo pueden ser. Para este autor:

"Une représentation est très enracinée chez un individu. C'est un moyen de s'expliquer le monde et un repère pour y agir –les modifier nous coûte- d'où la force de nos préjugés, parce qu'ils répondent à des besoins de sens, de valeur, de connaissance, d'action.

Il est donc important, pour travailler sur nos représentations (et donc celle de la justice), d'aller chercher le noyau dur dans notre affectivité (pour cheminer de l'affect au concept, de l'émotion à la raison); de mobiliser le poids de notre imagination (en vue de cheminer de l'image et de la métaphore vers l'entendement); de s'appuyer sur les ressources du langage, sans lequel nous ne pouvons pas exprimer nos sentiments, analyser nos images (d'où l'importance de la verbalisation): nous pensons dans et par le langage, et c'est pourquoi nous proposons d'allier des mots comme notions, idées générales, aux concepts de la réflexion" (p. 39).

El cuestionario contiene también estudios de caso. Los estudios de caso son uno de los métodos más utilizados en la enseñanza del derecho y de la justicia (ver, por ejemplo, Audigier/Lagelée (1996) o *The Juvenile Justice Steering Commottee*, 2003). En general, piden a los estudiantes analizar situaciones problemáticas y extraer sus propias conclusiones sobre los resultados posibles. Pueden ser sobre casos legales basados en opiniones escritas de un juicio, situaciones hipotéticas que incluyen algún conflicto o algún dilema, y situaciones de la vida real extraídas de diarios, revistas, libros u otros recursos.

Nuestro cuestionario plantea dos estudios de caso: un sobre una situación hipotética creada por el equipo y otra sobre una situación real sacada de los medios de comunicación. A diferencia de los estudios de caso utilizados como actividades de enseñanza y aprendizaje, nuestros dos casos están destinados a conocer las ideas, las opiniones y las valoraciones del alumnado sobre los problemas que en ellos aparecen. En consecuencia, el estudio de caso está planteado de manera diferente de como se plantearía si fuese una actividad de aprendizaje donde se contemplen, entre otros, los pasos siguientes: la revisión de los hechos, la estructura del problema, la discusión de los argumentos y la elaboración de conclusiones.

En el análisis de las respuestas se han seguido, como podrá comprobarse en la segunda parte de este trabajo, procedimientos diferentes en función tanto de las propias preguntas como de las respuestas obtenidas y de su categorización. Se ha optado por utilizar diversos

modelos a fin tanto de enriquecer las interpretaciones como de presentar una fotografía lo más cercana posible a la realidad, es a decir, plural y heterogénea.

El cuestionario se pasó entre los meses de febrero y mayo de 2003. Lo pasaron personas ajenas a la escuela y a la clase si bien en el momento de pasarlo el profesor responsable de la docencia en la hora en que se pasó es estaba presente en el aula. Esta circunstancia, y el hecho que se explicitase con mucha claridad que no se trataba de una prueba, que no es pondría nota, nos permiten creer que las respuestas fueron contestadas con toda la sinceridad posible y que cada chico y cada chica escribió lo que sabía y manifestó con entera libertad su opinión. Expuso su pensamiento real. Las excepciones fueron tan pocas que no llegan al 1 %.

5 DATOS GENERALES: LOS CENTROS Y EL ALUMNADO

5.1. Los centros

El conjunto de centros que han participado en este trabajo ha sido diez, pero el informe final sólo incluye los resultados de los 8 centros en los que se pasó el cuestionario definitivo. Los dos centros descartados son un centro público y uno concertado de una ciudad del área metropolitana de Barcelona donde se pasó el pre-test, cuyos resultados permitieron elaborar el cuestionario definitivo.

Los ocho centros fueron elegidos fundamentalmente en función de la disponibilidad del profesorado a dejarnos pasar la encuesta y cedernos entre una hora y una hora y media de docencia y/o tutoría. Se decidió que los centros fueran públicos y que, dentro de lo posible, representaran la tipología de centros públicos existentes en Cataluña, tanto desde la perspectiva territorial como socioeconómica. De esta manera se seleccionaron tres centros públicos de Barcelona ubicados en tres tipos de barrios claramente diferenciados (uno de la parte alta de la ciudad y con un claro predominio de las clases medias altas- **centro 2**; uno de un barrio periférico construido a consecuencia de las migraciones de los años 60, de clase trabajadora y con una importante presencia de alumnos procedentes de la actual inmigración- **centro 3** ; y otro ubicado en el centro de la ciudad con un alumnado heterogéneo procedente de clases populares y de profesiones liberales y con una presencia importante de inmigrantes actuales- **centro 7**).

Otros tres centros se ubican en tres localidades del área metropolitana: dos en dos grandes ciudades y un tercero en una ciudad pequeña cuyo origen es, también, el flujo migratorio de los años 60. Los centros de las dos primeras ciudades están ubicados uno en un barrio de clase trabajadora también originado en los años 60 y con una fuerte inmigración actual – **centro 5** –, y el otro en un barrio céntrico con una población más heterogénea pero con predominio de clases populares y pequeña burguesía –**centro 8**. Los dos últimos centros pueden considerarse como prototipo de los pueblos grandes –**centro 4**– y medianos –**centro 6**– de Cataluña.

Hemos procurado contextualizar los centros a partir de datos demográficos de la localidad tales como la población total, el número de centros que imparten enseñanza secundaria y el nivel de instrucción de la población.²⁹

A continuación presentamos algunos datos significativos de las características del entorno dónde están ubicados estos centros.³⁰

El centro 1 se ubica en una localidad del área metropolitana con un censo de 14.600 habitantes, según datos del padrón municipal. En el año 2000 había en esta localidad 2 centros públicos de ESO, bachillerato y ciclos formativos.

El nivel de instrucción de la población de esta localidad era, en el año 1996 (15.335 habitantes), el siguiente:

Cuadro 1 Nivel de instrucción de la población de la localidad del Centro 1

Nivel de instrucción	Número de personas
No saben ni leer ni escribir	671
Primaria incompleta	2.408
1a etapa de EGB	6.574
2a etapa de EGB	2.400
FP-1	1194
FP-2	610
BUP/COU	1.065
Título medio	251
Título superior	162

El centro 4 se encuentra en una localidad que tenía 4.899 habitantes según datos del padrón municipal del año 2000. En esta localidad hay un solo centro público de enseñanza secundaria en el cual se realizó la encuesta. El nivel de instrucción de la población de esta localidad era, en el año 1996 (4.653 habitantes), el siguiente:

Cuadro 2 Nivel de instrucción de la población de la localidad del Centro 4

²⁹ Lamentablemente los datos sobre nivel de estudio de los barrios de la ciudad de Barcelona sólo refieren a los estudios primarios, secundarios y superiores, mientras que para el resto de los centros de Cataluña disponemos de datos más concretos.

³⁰ Los datos de todas las localidades catalanas, con la excepción de los de Barcelona, proceden del Instituto Estadístico de Cataluña (IDESCAT). Estadística Básica Territorial. Municipios. Se pueden consultar en <http://www.idescat.es/>. Los datos de los centros ubicados en Barcelona proceden de los servicios de estadística del propio Ayuntamiento.

Nivel de instrucción	Número de personas
No saben ni leer ni escribir	38
Primaria incompleta	333
1a etapa de EGB	2.881
2a etapa de EGB	456
FP-1	231
FP-2	220
BUP/COU	262
Título medio	140
Título superior	92

El nivel de comprensión del catalán se acercaba en el año 2001 al 100%, mientras que el porcentaje de personas que sabían escribirlo era de un 71.5%.

El centro 5 se localiza en una ciudad del área metropolitana de Barcelona, dónde en el año 2002 vivían 109.298 habitantes. Los datos sobre el nivel de instrucción de su población son las siguientes:

Cuadro 3 Nivel de instrucción de la población de la localidad del Centro 5

Nivel de instrucción	Número de personas
No saben ni leer ni escribir	4.052
Primaria incompleta	18.986
1a etapa de EGB	29.268
2a etapa de EGB	20.394
FP-1	4.647
FP-2	2.815
BUP/COU	6.512
Título medio	2.787
Título superior	2.476

El 92% de esta población entiende el catalán, pero sólo el 49.3% saben escribirlo. En esta localidad existían en el año 2000 19 centros dónde se podía cursar la enseñanza secundaria obligatoria. De éstos, 13 eran privados y 6 públicos.

El centro 6 está ubicado en una localidad dónde en el año 2002 vivían 2.166 habitantes, según el padrón municipal. Es una localidad de montaña que hace tiempo se dedicaba a la agricultura y a la ganadería. Actualmente predominan las actividades relacionadas con el ocio, el turismo y los deportes de montaña, tanto en invierno como en verano. Los jóvenes con edad de cursar la enseñanza secundaria asisten a un único centro, un IES fundado hace poco más de 10 años que acoge, además de jóvenes de la comarca, a otros de una comarca vecina de la Comunidad Autónoma de Aragón.

El nivel de instrucción de la población de esta localidad era, en el año 1996 (992 habitantes), el siguiente:

Cuadro 4 Nivel de instrucción de la población de la localidad del Centro 6

Nivel de instrucción	Número de personas
No saben ni leer ni escribir	22
Primaria incompleta	288
1a etapa de EGB	703
2a etapa de EGB	337
FP-1	113
FP-2	62
BUP/COU	239
Título medio	116
Título superior	112

Una gran mayoría de la población, cercana al 100%, entiende el catalán, pero no alcanza a la mitad (un 47.2%) la población que lo sabe escribir.

El centro 8 está ubicado en una ciudad del área metropolitana de Barcelona que en el 2002 contaba con 187.201 habitantes. El nivel de instrucción de la población de esta localidad era, en 1996 (168.066 habitantes), el siguiente:

Cuadro 5 Nivel de instrucción de la población de la localidad del Centro 8

Nivel de instrucción	Número de personas
No saben ni leer ni escribir	5.319
Primaria incompleta	29.015
1a etapa de EGB	60.619
2a etapa de EGB	26.239
FP-1	11.024
FP-2	6.860
BUP/COU	15.590
Título medio	7.268
Título superior	6.132

En esta localidad hay un total de 35 centros de enseñanza secundaria, de los cuales 12 son públicos y 23 privados.

Los tres centros ubicados en Barcelona se localizan en tres distritos con considerables diferencias³¹. Para ponerlas de relieve hemos escogido las siguientes variables: a) la cantidad de centros de secundaria ubicados en cada distrito; b) la proporción entre centros públicos y privados y c) el nivel de estudios de la población al año 2000. Nos parece que son datos suficientes por comprender las características del entorno de estos tres centros y, en consecuencia, de su alumnado.

El **centro 2** está ubicado en un distrito que en el 2001 contaba con 132.864 habitantes. El nivel de estudios de estos habitantes, en el año 2000 y en porcentajes, era el siguiente:

Cuadro 6 Nivel de instrucción de la población de la localidad del Centro 2

Nivel de instrucción	% personas
Estudios primarios	31.6%
Estudios secundarios	31.3%
Estudios superiores	36.7%
No consta	0.6%

En este distrito existe un elevado número de centros educativos. En el año 2003 se dedicaban a la ESO un total de 43 centros, de los cuales sólo 5 eran públicos (11.6%) y el resto privados (88.3%).

El **centro 3**, por su parte, está ubicado en un distrito que en el año 2001 tenía 164.163 personas. Su nivel de instrucción, con datos del 2000 y en porcentajes, era el siguiente:

Cuadro 7 Nivel de instrucción de la población de la localidad del Centro 3

Nivel de instrucción	% personas
Estudios primarios	72.1%
Estudios secundarios	21.3%
Estudios superiores	6.2%
No consta	0.4%

En este distrito el número de centros dónde se impartía la ESO en el año 2003 era de 28, de los cuales 10 eran públicos (35.7%) y 18 privados (64.2%).

Finalmente, el **centro 7** se localiza en un distrito habitado en el año 2001 por 114.018 habitantes. El nivel de estudios de su población era, al año 2000 y en porcentaje, el siguiente:

³¹ Los datos de los tres centros de Barcelona están extraídos de la guía estadística de la ciudad y aparecen en la Web de cada uno de los distritos: <http://www.bcn.es/>

Cuadro 8 Nivel de instrucción de la población de la localidad del Centro 7

Nivel de instrucción	% personas
Estudios primarios	49.7%
Estudios secundarios	28.2%
Estudios superiores	21.6%
No consta	0.4%

En este distrito había en el año 2003 14 centros dedicados a la ESO de los cuales 4 eran públicos (28.5%) y 10 privados (71.4%).

Creemos que estos tres distritos reflejan bastante fielmente la diversidad socioeconómica y cultural de Barcelona. Esta situación se da también entre el alumnado de los tres centros escogidos como se puede ver comparando algunos datos analizados que expondremos a continuación (en especial, los estudios de los padres y el número de libros en cada domicilio).

5.2. El alumnado

Los y las adolescentes de nuestro estudio son alumnos y alumnas de 4º de ESO de centros públicos catalanes. La elección de este grupo de adolescentes no ha sido casual. Un sector importante de adolescentes que cursan el último año de la enseñanza obligatoria están finalizando su relación con el sistema educativo formal y están a las puertas de su inserción en la vida adulta. Coincidimos con Prats y otros (2001: 15) en la caracterización de este grupo: *"Viven el momento en que se inicia la transición hacia la edad adulta, ese largo camino que lleva desde la infancia hasta la plena y total integración social. Desde el punto de vista psicológico, transitar a la vida adulta supone la progresiva obtención de autonomía personal y administrativa"*. Y, obviamente, su total autonomía ante la ley, su mayoría de edad legal y jurídica.

La primera parte del cuestionario pedía a los chicos y a las chicas datos personales. Se trataba de disponer de información sobre aquellas variables que, si hacía falta, nos permitieran comprender mejor las representaciones sobre el derecho y la justicia de estos adolescentes. Además de los datos clásicos sobre el sexo y la edad, se les pedía la localidad y el barrio de residencia con la intención de saber si estudiaban en la misma localidad y en el mismo barrio dónde vivían o bien se desplazaban. Como indicadores socio-culturales, que nos podían facilitar información más cualitativa sobre el origen y las

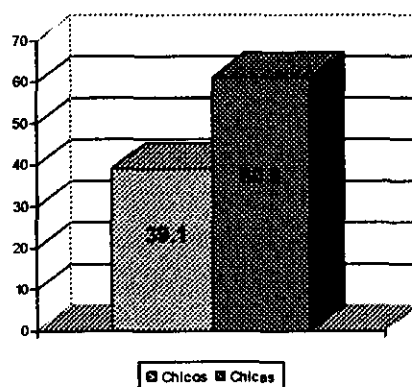
características de sus representaciones, se optó por pedir datos sobre los siguientes aspectos: los estudios del padre y de la madre, el número aproximado de libros que tenían en su casa, las lecturas de diarios y revistas que hacían habitualmente y lo que buscaban en esos medios y, finalmente, el número de horas diarias y del fin de semana que veían la televisión así como sus programas favoritos. Finalmente optamos por centrarnos en los datos cuantitativos debido a la gran heterogeneidad de la información cualitativa recogida.

1 Género

Como se puede comprobar en los siguientes datos, el total de chicos y chicas que contestaron el cuestionario es de 166, un 60,8% son chicas y un 39,1% chicos. Por lo tanto, casi 2/3 de las personas que respondieron son chicas mientras que poco más de un tercio son chicos.

Cuadro 9 Alumnos según género

Centro	Chicos	Chicas	Total
1	6	12	18
2	12	18	30
3	7	9	16
4	13	11	24
5	7	11	18
6	8	6	14
7	6	15	21
8	6	19	25
Total	65	101	166
%	39.1	60.8	100

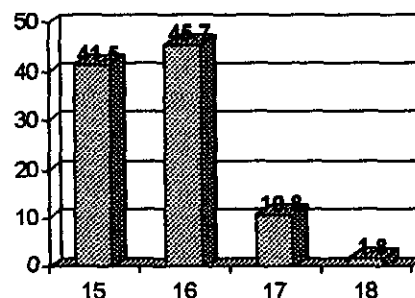


2 Edad

Las edades principales de este grupo de alumnas son las propias de 4to de ESO, 15 y 16 años (41,57% y 45,78%). Hay, sin embargo, un pequeño grupo de chicas y chicos de 17 y 18 años, probablemente procedentes de la inmigración.

Cuadro 10 Alumnos según edad

Centro	Edad				total
	15	16	17	18	
1	11	5	1	1	18
2	7	22	1		30
3	1	5	8	2	16
4	18	6			24
5	7	9	2		18
6	5	6	3		14
7	9	9	3		21
8	11	14			25
Total	69	76	18	3	166
%	41.57	45.78	10.84	1.81	100



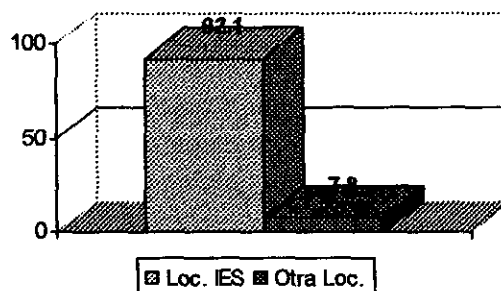
3 Residencia

La gran mayoría de estos chicos y chicas (un 92,1%) estudian a la localidad donde viven con la excepción del centro 6 que acoge alumnos de otras localidades de la propia comarca y de Aragón. En cambio, aumenta la movilidad cuando la relación es entre el barrio donde viven y el barrio donde estudian en especial en el alumnado de determinados centros urbanos (aunque también es el caso, como es lógico, de la mitad del alumnado del centro 6).

3.1 Localidad de residencia

Cuadro 11 Alumnos según localidad de residencia

Centro	Loc. IES	Otra loc.	Total
1	18		
2	29	1	1
3	16		
4	23	1	1
5	18	0	0
6	7	7	7
7	21	0	0
8	21	4	1
Total	153	13	10
%	92,1	7,8	100

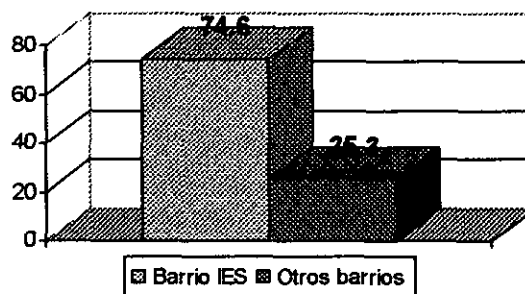


• Excluida la del IES

3.2 Barrio de residencia

Cuadro 12 Alumnos según barrio de residencia

Centro	Barrio IES	Otros	Total*
1	18		
2	22	8	4
3	15	1	1
4	23	1	1
5	14	4	2
6	7	7	7
7	19	2	1
8	6	19	6
Total	124	42	10
%	74,6	25,3	

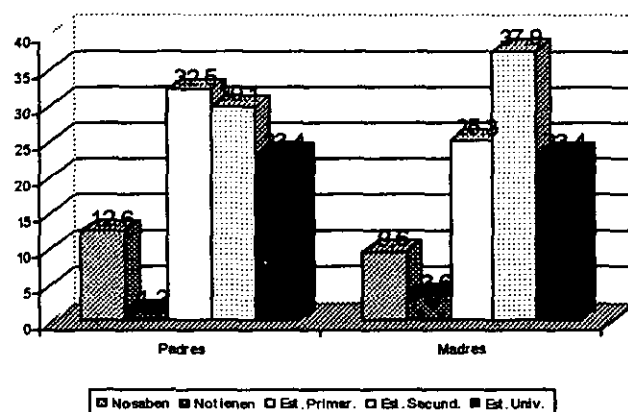


4 Estudios de los padres

Los datos de los estudios de padres y madres nos indican que el número de analfabetos es muy bajo tanto en el caso de las mujeres como en el de los hombres. Sorprende el mayor número de mujeres con estudios secundarios y la igualdad entre hombres y mujeres en lo referente a estudios superiores. También llama la atención el elevado número de padres y madres con estudios secundarios. Obviamente estos datos son diferentes en cada uno de los centros. En algunos casos, los centros con un número más elevado de padres y madres sólo con estudios primarios tienen un número muy bajo de padres y madres con estudios superiores (es el caso de los centros 1 y 5), aunque también tienen un número muy bajo de padres y madres con estudios superiores los centros 3 y 6. Sin embargo, en estos dos últimos centros el número más elevado no corresponde a estudios primarios sino a los secundarios. El caso inverso es el de los centros 2 y 7 con el número más alto de padres y madres con estudios superiores y con muy pocos casos de padres y madres sólo con estudios primarios. A un nivel intermedio se encuentran los centros 4 y 8 que, aunque el número más alto sea el de padres y madres sólo con estudios primarios, también tienen padres y madres con estudios secundarios y superiores.

Cuadro 13 Estudios de padres y madres por nivel educativo

	No saben		No tienen		Estudios primarios		Estudios secundarios		Estudios universitarios		Total		
Centro	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	total
1	3	2		2	10	6	4	8	1		18	18	36
2	3	3			4	3	9	5	14	19	30	30	60
3	3	2		1	4	2	8	10	1	1	16	16	32
4	3	1			9	6	8	15	4	2	24	24	48
5	1	1	1	1	9	9	6	6	1	1	18	18	36
6	3	2			6	2	3	8	2	2	14	14	28
7	1				2	3	6	8	12	10	21	21	42
8	4	5	1	2	10	11	6	3	4	4	25	25	50
Total	21	16	2	6	54	42	50	63	39	39	166	166	332
%	12.6	9.6	1.2	3.6	32.5	25.3	30.1	37.9	23.4	23.4			

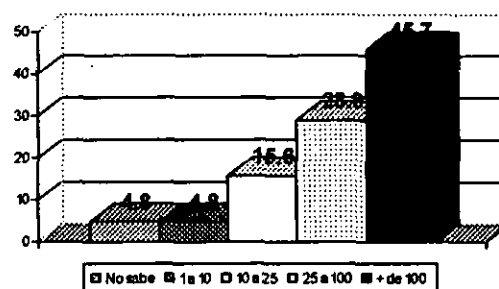


5 Número aproximado de libros

Este indicador nos permite conocer mejor el nivel cultural de los alumnos de la muestra. Cerca del 50% de los alumnos afirman tener más de 100 libros en su casa mientras que sólo un 4,8% dicen tener entre 1 y 10. También en este caso, existen diferencias entre los centros ocupando el primer lugar con más de 100 libros los dos centros con mayor número de padres con estudios superiores. Por el contrario, los centros 1, 3 y 5 son los que tienen menos alumnos con más de 100 libros en casa.

Cuadro 14 Número aproximado de libros

Centro	No sabe	1-10	10-25	25-100	+100
1		2	6	5	5
2	1		1	6	22
3		1	8	5	2
4	4	1	2	6	11
5	1	2	5	7	3
6	1	1	2	3	7
7				5	16
8	1	1	2	11	10
Total	8	8	26	48	76
%	4.8	4.8	15.6	28.9	45.7



6 ¿Lees algún diario o revista?

Otro indicador cultural es la lectura de diarios y revistas. Como se puede comprobar en los datos y gráficos siguientes, casi un 80% de estos adolescentes dicen que leen diarios y revistas con una periodicidad elevada (el 17,1% de los que contestan dicen que los leen diariamente y un 49,2% que lo hacen semanalmente). En este caso no se presentan contrastes demasiados claros entre el alumnado de los diferentes centros en lo que hace al hábito de lectura y a la periodicidad, aunque sorprende el número relativamente alto de no lectores en algunos centros como el 2 (9 alumnos), el 5 (7) y el 8 (15).

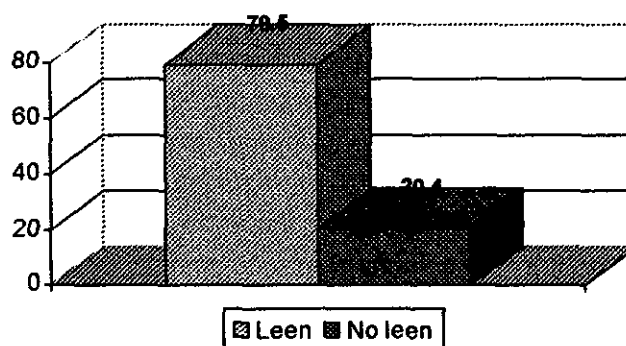
En cuanto a los títulos de diarios y revistas, más de un 75% saben decir el nombre de uno o más títulos y un 21,6% no sabe —no cita— ninguno. Citan un total de 17 diarios entre generalistas, deportivos y gratuitos y 56 revistas de toda clase y características. Los tres diarios más citados son La Vanguardia, El Periódico y El País. Las tres revistas Bravo, Súper pop y Vale.

También en este caso se puedan encontrar algunas diferencias entre los centros. El alumnado de los centros 2 y 7 es el que cita más diarios mientras que el de los centros 5 y 8 es el que cita menos. También es significativa la selección de las revistas hecha por el alumnado de los diferentes centros, si bien la característica principal corresponde a la gran heterogeneidad de intereses de estos adolescentes a pesar de la existencia de un cierto predominio de las revistas de tipo musical.

7 Leen...

Cuadro 15 Alumnado que lee o no

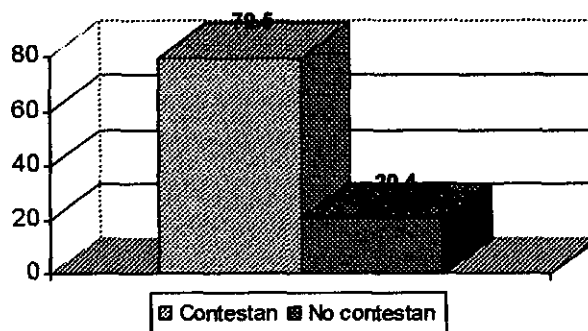
Centro	Si	No
1	16	2
2	21	9
3	16	
4	20	4
5	11	7
6	13	1
7	20	1
8	15	10
Total	132	34
%	79,5	20,4



7.1 Periodicidad

Cuadro 16 Alumnado que contesta o no periodicidad de lectura

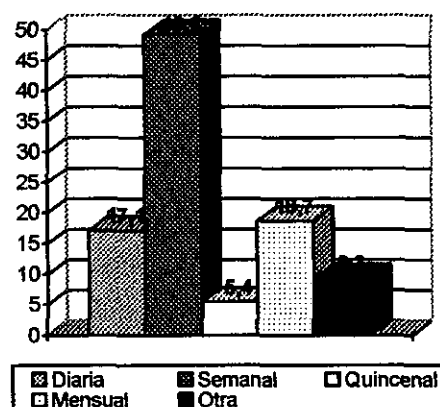
Centro	No Contestan	Contestan
1	3	15
2	9	21
3		16
4	4	20
5	9	9
6	1	13
7	1	20
8	11	14
Total	38	128
%	22,8	77,1



7.2 Contestan

Cuadro 17 Periodicidad de lectura

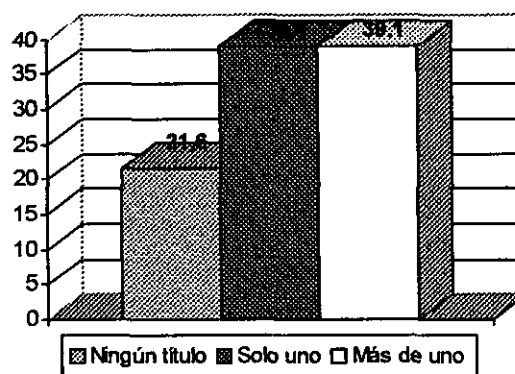
Centro	Diaria	Semanal	Quincenal	Mensual	Otras
1	2	9	3	1	
2	4	11	2	1	3
3	3	6		5	2
4	2	8	1	7	2
5		6		3	
6	6	5		1	1
7	5	12		2	1
8		6	1	4	3
Total	22	63	7	24	12
%	17,1	49,2	5,4	18,7	9,3



7.3 ¿Qué leen?

Cuadro 18 Número de títulos citados

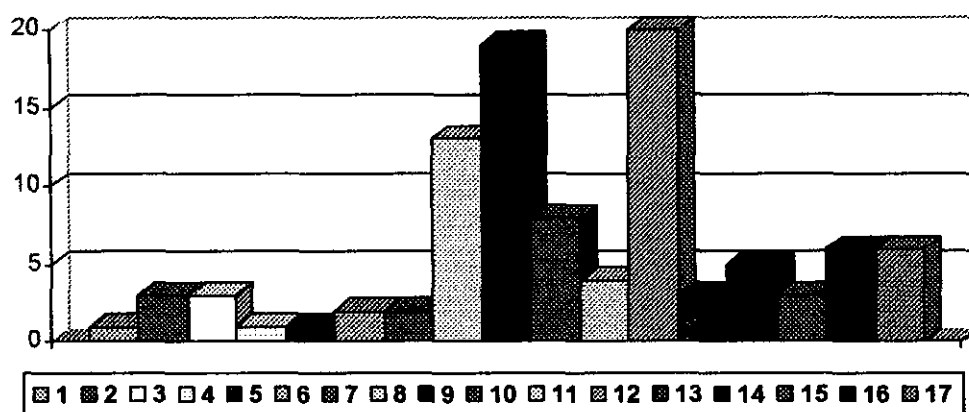
Centro	Ninguno	Sólo 1	Más de 1
1	2	10	6
2	9	13	8
3		8	8
4	4	12	8
5	9	4	5
6	1	4	9
7	1	3	17
8	10	11	4
Total	36	65	65
%	21,6	39,1	39,1



7.4 Número y nombre de los diarios que leen

Cuadro 19 Número y nombre de diarios leídos

Diarios	Centros								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1. 20 Minutos							1		1
2. As	1			1		1			3
3. Avui		1					2		3
4. Diari de Sabadell	1								1
5. Diari de Terrassa								1	1
6. El Heraldo de Aragón						2			2
7. El Mundo			1				1		2
8. El País		7		1		1	4		13
9. El Periódico	2	5	2		2	1	7		19
10. El Periódico del Estudiant	6				1	1			8
11. El Segre						4			4
12. La Vanguardia		5	3	1		1	9	1	20
13. Marca					1	1		1	3
14. Metro		1	3				1		5
15. Mundo Deportivo				1	1		1		3
16. Regió 7				6					6
17. Sport	2			2		1		1	6

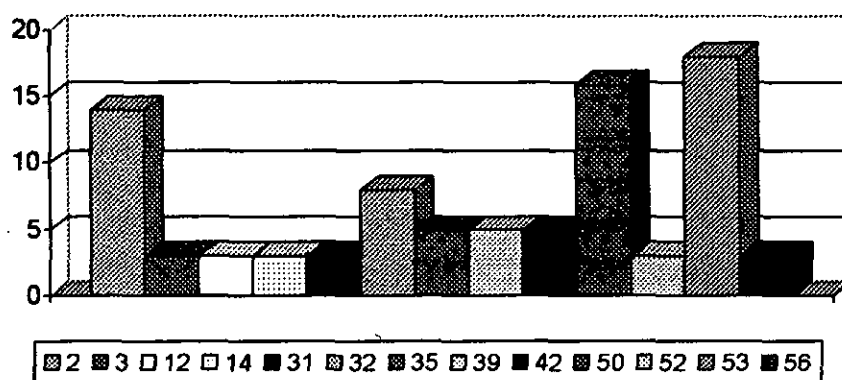


7.5 Número y nombre de revistas leídas

Cuadro 20 Número y nombre de revistas leídas

Revistes	Centro								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1. Bike a fondo				1					1
2. Bravo	1		4	2	1		3	3	14
3. Cañamo				1			2		3
4. Cavall Fort		1					1		2
5. Caza Mayor						1			1
6. Cinturón Negro							1		1
7. Cosmopolitan		1							1
8. Dirigido por...				1					1
9. Diez Minutos							1		1
10. Dokan								1	1
11. Elle								1	1
12. Enderrock				2		1			3
13. Extreme						1			1
14. Fotogramas		2					1		3
15. Galimaties						2			2
16. Glamour				1				1	2
17. Guía Marca Liga Fútbol				1					1
18. Guru guru					1				1
19. Habby					1				1
20. Harde Rock		1							1
21. Health & Fitness			1						1
22. Heavy Rock				1					1
23. Hip-hop			1		1				2
24. Hobby consolas				1					1
25. Kale borria							1		1
26. El crak			1						1
27. El Jueves							1		1
28. La Revista				1					1
29. Loca					1				1
30. Los Cuadernos de Hachxcrack							1		1
31. Magazine		2					1		3
32. Maxi Tuning	1		4			1	1	1	8
33. Moto Verde				2					2
34. Muy interesante							2		2
35. National Geographic		3		1			1		5
36. Nintendo-acción				1					1
37. Off Road		1							1
38. PC paso a paso							1		1
39. Pronto	1				1	2		1	5
40. Què fem							1		1
41. Qué me dices				1				1	2
42. Ragazza		1		1	1		1	1	5
43. Rolling Stones		1							1

44. Rooksoun				1				1	
45. Sapiens						1		1	
46. Serra d'Or						1		1	
47. Silueta			1					1	
48. Skateboarding					1			1	
49. Solo Bici			1					1	
50. Super pop	4		4	1	3		3	1	16
51. Teleindiscreta				1					1
52. Top Music			1		1	1			3
53. Vale	4		6		3	1		4	18
54. Vogue							1		1
55. Woman							1		1
56. You		1		1			1		3



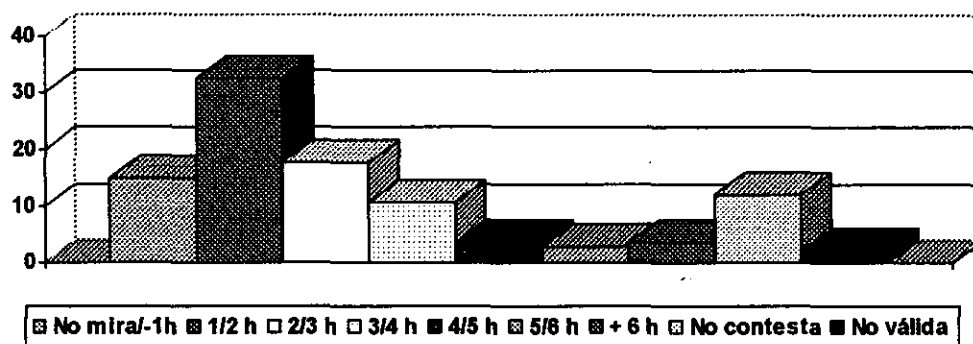
8 Televisión

Las dos últimas preguntas del apartado de datos personales pretendían averiguar el número de horas diarias y del fin de semana que estos adolescentes dedican a la televisión así como los programas televisivos favoritos. Pensábamos que estos datos también facilitarían información para comprender mejor sus representaciones del derecho y de la justicia.

Cuadro 21 Horas de TV diarias

Nº horas de TV diarias	1	2	3**	4	5	6***	7	8*i	total	%
No la mira o menos 1 h.	0	12*	0	1	0	0	8		21	14,89
1-2 horas	7	11	2	7	7	6	6		46	32,62
2-3 horas	5	1	3	7	2	3	4		25	17,73
3-4 horas	2	0	1	4	3	3	2		15	10,63
4-5 horas	2	1	1	1	0	0	0		5	3,54
5-6 horas	1	1	1	1	0	0	0		4	2,83
más de 6 horas	1	0	3	1	0	0	0		5	3,54
No contesta	0	4	4	2	6	0	1		17	12,05

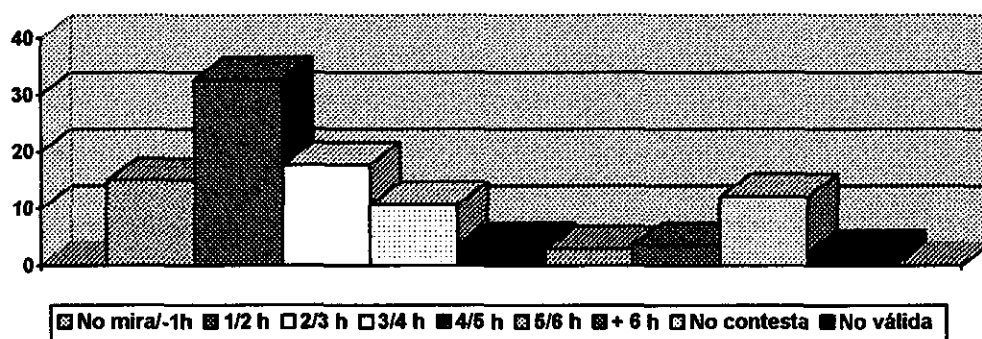
*Un alumno escoge ninguno y otro dice que no tiene TV. ** Hay una respuesta no válida. ***Hay dos respuestas no válidas. (2.12). *i No se dispone de datos del centro 8



Cuadro 22 Horas de TV en fin de semana

Nº horas de TV fin de semana	1	2	3	4	5	6**	7	8	total	%
No la mira o menos 1 h.	1	21	0	0	1	0	4***		8	5,67
1-2 horas	2	10	1	7	3	4	5		32	22,69
2-3 horas	4	8	2	4	1	4	1		24	17,02
3-4 horas	3	2	1	3	0	2	3		14	9,92
4-5 horas	1	1	2	2	1	0	2		9	6,38
5-6 horas	2	1	2	1	2	0	1		9	6,38
más de 6 horas	4	1	4	3	2	2	2		18	12,76
No contesta	1	5	4	4	8	0	3		25	17,73

1. Un alumno no en tiene TV. ** Hay dos respuestas no válidas: 1, 41. *** De 4, 3 dicen que no la ven



El número de horas diarias que dedican a la televisión no es relativamente alto. Las dos primeras opciones (nunca o menos de una hora y entre 1 y 2 horas) llegan casi la mitad (un 47,5%) mientras que el número de tele adictos es bajo. Las proporciones cambian en relación con los fines de semana disminuyendo sensiblemente el número de alumnos ubicados en las dos primeras opciones (un 28,36%) y aumentando el número de tele adictos y, en especial, el de la última opción (más de 6 horas) que pasan de un 3,54 % a un 12,76% los fines de semana.

También en este caso hay algunas diferencias por centros. Posiblemente la más clara es la que se refiere al número más alto de alumnos de las dos primeras opciones diarias (nunca o menos de una hora y entre 1 y 2 horas): los alumnos de los centros 2 y 7 son, con 23 y 14 alumnos respectivamente, los que menos horas dedican diariamente a la televisión.

Respecto a los programas televisivos más vistos predomina la heterogeneidad como en el caso de las revistas. Hay, sin embargo, una cierta preferencia en todos los centros por los programas musicales o los denominados "basura" como *Operación Triunfo*, *Hotel Glamour*, *Crónicas Marcianas*, *La batidora*, *Diario de Patricia* o *la Isla de los Famosos*. También son muy citados programas cómicos como *Los Simpson*, *Una Altre Cosa*, *Plats Bruts* o *Jet Lag* y tele-series como *Siete Vidas*, *El Cor de la Ciutat*, *Ana y los siete*, etc. Además, se citan películas y programas deportivos, en especial de fútbol. En cambio, estos adolescentes son poco consumidores de programas informativos (telediarios o telenoticias), de programas policiacos vinculados a los delitos y a su persecución (tres alumnos de dos centros citan la serie *El Comisario*, uno menciona *Policías* y dos de dos centros *Detective Conan*). Finalmente, nadie cita programas o series vinculados al derecho y a la justicia.

6 CONOCIMIENTOS SOBRE EL DERECHO, LA LEY Y LA JUSTICIA: ¿QUÉ SABES?

El primer bloque del cuestionario está pensado para conocer el sentido que los chicos y las chicas otorgan a las expresiones relacionadas con el derecho, la justicia y la ley y para averiguar los conocimientos que tienen sobre algunos derechos, algunas leyes y algunos aspectos de nuestro sistema jurídico.

Las preguntas 1 y 2 están dedicadas fundamentalmente al primer objetivo mencionado. Son preguntas abiertas. La 1 contiene 4 apartados, dos totalmente abiertos y dos con elección de respuesta. La 2 contiene 5 apartados, todos con respuestas totalmente abiertas. Estas dos preguntas pretenden, también, indagar cómo los adolescentes se representan estos conceptos, los utilizan por expresar diferentes situaciones relacionadas con la vida cotidiana, y si les dan un único significado o diversos. En definitiva, se pretende averiguar la relación que cada uno de los chicos y de las chicas tiene, o ha tenido, con lo que genéricamente entendemos por justicia y cómo, a partir de estas vivencias, ha construido una definición de los conceptos justicia e injusticia.

Las preguntas 3, 4, 5, 6 y 7 son preguntas cerradas, con cinco posibles respuestas. Se refieren, como se ha dicho, a diferentes aspectos del marco legislativo. Las preguntas 3 y 4 piden que se argumente la respuesta escogida. Las otras tres sólo que se seleccione la respuesta considerada correcta. Estas cinco preguntas pretenden averiguar algunos conocimientos muy concretos pero también actuales y relativamente próximos a los adolescentes. Finalmente, la pregunta 8 contiene tres de las definiciones posibles de derecho, justicia y ley y se pide que identifiquen a qué concepto corresponde cada una.

PREGUNTA 1

Seguro que en más de una ocasión has oído expresiones como estas: "Pedro es un tío legal...", "Mónica es una persona legal", etc.

Algunas de las expresiones utilizadas en el argot juvenil hacen referencia a situaciones relacionadas con la ley y la legalidad. Es necesario conocer el sentido que los adolescentes dan a estas expresiones habituales en su mundo -como es el caso de "ser legal"- y ver si la relacionan con conocimientos del mundo del derecho y de la justicia. Se trata de averiguar:

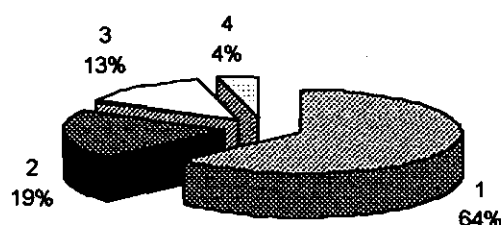
- ¿Cómo interpretan la expresión "ser legal"? ¿La utilizan en un único sentido? ¿Tienen claro su significado?
- ¿Relacionan el término legalidad con un comportamiento o actitud que tiene en cuenta la ley establecida?
- ¿Ven la necesidad de la ley? ¿La interpretan como una garantía para regular la vida colectiva y conseguir una mejor convivencia?

1 ¿Qué crees que significa esta expresión?

Los chicos y las chicas utilizan a menudo la expresión "ser legal" tanto al hablar de otras personas como de situaciones que afrontan. Se trata de conocer inicialmente qué significado tiene para ellos esta frase hecha.

Cuadro 23

Centro	Alumnos	1. Atributos personales óptimos		2. Conductas sociales óptimas		3. Relación con la justicia		4. Otras	
			%		%		%		%
1	18	10	55,5	4	22,2	3	16,6	1	5,5
2	30	17	56,6	8	26,6	4	13,3	1	3,3
3	16	11	68,75	1	6,25	3	18,75	1	6,25
4	24	14	58,3	6	25	2	8,3	2	8,3
	18	11	61,1	4	22,2	1	5,5	2	11,1
6	14	8	57,1	5	35,7	1	7,1	0	-
7	21	13	61,9	3	14,2	4	19	0	-
8	25	20	80	1	4	4	16	0	-
Total	166	104	62,6	32	19,2	22	13,2	7	4,2



La primera constatación es que esta pregunta ha sido contestada por la totalidad de los chicos y chicas consultados. Con toda seguridad se debe al hecho de hallarse al inicio del cuestionario. Para poder analizar de una manera coherente las respuestas se han establecido unos criterios que analizamos a continuación:

1.1 Atributos personales óptimos

La mayoría de chicos y chicas (62,6%) atribuye a la expresión "ser legal" un significado relacionado con la manera de ser de una persona, es decir, con un conjunto de atributos personales que se pueden considerar óptimos. Por esto, a la hora de explicar cómo son Pedro y Mónica -nombres utilizados como ejemplos en el enunciado de la pregunta- hacen referencia a diferentes calificativos como: "ser buena persona", "una persona que lo hace todo correctamente", "ser amable", "ser educado", "ser agradable, sincero, simpático, cariñoso", ... También hay una respuesta que cita "ser inteligente". Algunas respuestas son más explícitas aunque en esencia el significado va en la misma dirección: "una persona que no tiene trapos sucios escondidos", "que no hace nunca nada malo", o que "se sabe comportar". Este conjunto de ejemplos ilustran suficientemente el significado que mayoritariamente dan a esta expresión.

1.2 Conductas sociales óptimas

Un segundo grupo de respuestas atribuyen el significado de "ser legal" a la conducta que se observa al relacionarse con los demás (19,2%). En todos los casos se cita el sentido positivo de esta conducta. Estos son algunos de los ejemplos que se pueden incluir en este grupo:

	Ejemplos
Centro 1	- "que no hace daño a nadie y ayuda siempre que puede"
	- "que es una persona que no tiene problemas con nadie, que si le dejas una cosa te la devuelve en buen estado, que puedes contar con él"
	- "que no se mete en llos"
Centro 2	- "que no te defrauda ni te delata en ninguna circunstancia"

	- "es gente que piensa en los otros y no desprecia a nadie por su manera de ser" - "es un tío que no hará cabronadas y se llevará bien con todo el mundo" - "que no te hará malas pasadas, que es una buena persona que piensa en los demás y no encuentra correcto ir perjudicando a la gente"
Centro 4	- "que no molesta a los demás y va con buena fe" - "que les puedes decir cualquier cosa y les puedes pedir un favor y te ayudarán sin putearte"
Centro 6	- "que es una persona que no se pasa con nadie, que no busca llos" - "que es una persona que no hiere otros por la espalda" - "que nunca traicionará a sus amigos y les ayuda siempre que puede"
Centro 7	- "chico como Dios manda, te ayuda con lo que puede y siempre va con la verdad por delante"
Centro 8	- "que no falla a sus amigos y i que no es traidor"

1.3 Relación con la justicia

Son pocos los chicos y chicas (13,2%) que atribuyen a ser legal un sentido relacionado con la justicia y la legalidad. En estos casos, la expresión va más allá de la propia persona tanto en el sentido individual como social y se hace referencia a una actuación de acuerdo con la ley establecida. Lo expresan de la siguiente manera:

Centro 1	- "Que lo tiene todo en orden, que no tiene problemas ni familiares ni con la justicia" - "Que va de buen rollo, es buena persona y no tiene muchos problemas con la justicia" - "Que tiene todos los papeles en regla"
Centro 2	- "Una persona que es legal, es una persona que respeta tus derechos y reivindica tus deberes sin contemplaciones ni para bien ni para mal" - "Que todas las cosas las hace de una manera justa"
Centro 3	- "Una persona que no hace nada ilegal" - "Que a estos chicos no les gustan las injusticias" - "Que les gusta ser justos y no les gustan las cosas incorrectas"
Centro 4	- "Que esta persona lo hace todo legal y no hace nada ilegal" - "Que no se saltan las normas, hacen el bien"
Centro 6	- "Que es un tío que todo lo que hace es justo"
Centro 7	- "Que sigue las leyes" - "Que no hace tonterías, que no rompe las normas" - "Que intenta ser justa, trata a todo el mundo por un igual"
Centro 8	- "Que cumplen la ley, que puedes confiar en ellos" - "Que no infringen la ley de ninguna manera" - "Persona correcta que no va con tonterías o hipocresías, que es justa, educada. También acata todas las leyes"

Estas respuestas relacionan el "ser legal" con *orden, derechos, deberes, ser justos, normas o leyes,...* palabras que forman parte del conjunto de conceptos que se atribuyen al campo semántico de la justicia.

A pesar que el número de respuestas de este grupo es relativamente pequeño, es interesante destacar la respuesta de un alumno del centro 1 que hace referencia a "tener

papeles". Seguramente esta respuesta indica que se conoce la problemática de una buena parte de los inmigrantes a los que se conoce también como los "sin papeles" o los que están en una situación "ilegal". Es probable que los ejemplos de Pedro y Mónica le hayan sugerido que se trata de personas que no viven esta problemática muy difundida por los medios de comunicación a partir de imágenes casi diarias de detenciones de inmigrantes para ser devueltos a su lugar de origen.

1.4 Otras

Finalmente este último grupo incluye respuestas variadas respecto al significado de "ser legal" (4,2%). Por un lado, hay que señalar las que citan algún delito concreto y, por tanto, relacionan el ser legal con no cometer este delito:

Centro 1	- <i>"que no haga trapicheos (sic), no tome drogas ni robe"</i>
Centro 4	- <i>"que es una buena persona, que no está metido en follones, no toma drogas ilegales"</i>
Centro 5	- <i>"que no roba ni hace cosas ilegales como traficar, vender (por ejemplo CD's)"</i> - <i>" que no toma droga ni nada de esto? persona que es buena"</i>

Los chicos y chicas que plantean estas respuestas parecen tener clara la ilegalidad de determinados hechos y, en consecuencia, atribuyen el "ser legal" a una conducta claramente contraria a estas situaciones delictivas.

Otras respuestas, también incluidas en este grupo, no tienen la consistencia de las anteriores. En algún caso incluso se puede dudar de si realmente se conoce el significado: "en sentido coloquial creo que es una expresión para decir que de tal persona no te puedes fiar" (Centro 2).

Una respuesta diferencia el significado según si el término "ser legal" se aplica a un hombre (Pedro) o a una mujer (Mónica): "cuando habla Pedro es una expresión coloquial y cuando lo hace Mónica se refiere a que tiene todos los documentos que la ley pide" (Centro 3). Es difícil interpretar el significado de esta respuesta y las razones del distinto trato.

Finalmente, otro alumno del Centro 4 dice que "ser legal" es "que aquel tío no hace nada, que es legal". También en este caso la falta de más información imposibilita una interpretación más ajustada de su significado. Sin embargo, podría pensarse que hace referencia a una conducta correcta.

2 ¿Qué crees que significa esta expresión?

Para acabar de precisar el sentido que los chicos y las chicas dan a la expresión "ser legal" se pide en una segunda pregunta que indiquen hasta tres sinónimos referidos a la misma. Por este motivo se han conservado los mismos criterios de clasificación de las respuestas que en la pregunta anterior. Los resultados globales son:

Atributos personales óptimos*		
	Número de respuestas	Características de las expresiones que citan:
Bondad	95	"Buen tío/buena persona" (92), "buen pavo" (3)
Calidades personales	63	"enrollado/buen rollo" (10), "agradable" (4), "educado" (4), "responsable" (4), "solidario" (3), "como díos manda/me cae bien" (5), "guay" (4), "genial" (3), "simpático" (3), "majo" (3), "competente" (2), "amable" (2), "correcto" (2), "pacífico/tranquilo" (2), "gran persona", "respetuoso", "noble", "de principios", "maravilloso", "normal", "divertido", "santo", "tiene juicio", "vale la pena", "que es feliz", "buena pieza", "tiene los pies en el suelo", "sabe lo que se hace", "realista", "verdadero", "increíble", "seguro", "coherente", "entretenido", "formal", "leal", "ser el rey", "ser la bomba", "tiene criterios propios", "pensativo", "inteligente", "puro"

*Se incluye entre paréntesis el número de respuestas excepto cuando sólo ha habido una respuesta.

Como en la pregunta anterior, la mayoría de adolescentes otorgan a "ser legal" un conjunto de atributos que configuran la excelencia de la persona a pesar de expresarlo, a veces, con palabras propias del vocabulario empleado por los jóvenes como "enrollado" o "guay".

La mayor parte de atributos tienen relación con la actitud y los valores propios de cada persona, pero también hay algunas respuestas que se refieren a su potencial como es el caso de "genial", "inteligente" o "pensativo". También cabe destacar la respuesta que considera un atributo "ser feliz", quizás porque quien responde no se considera así y lo señala como una manera de ser que cree que es óptima.

Conductas sociales óptimas*		
	Número de respuestas	Características de las expresiones que citan:
Confianza	66	"puedes confiar/ honesto" (58), "va con la verdad por delante", "sincero", "te lo puedes creer", "juega limpio", "es una tumba", "no engaña", "no es picaplatitos" (¿podría querer decir picapleitos?), "no falso"
Sociabilidad	20	"colega" (5), "buen amigo" (4), "no tiene problemas con nadie" (2), "es de los nuestros", "puedes contar con él", "comprensible" (sic), "no te hará ningún daño", "no te falla", "nunca te miente"

*Se incluye entre paréntesis el número de respuestas excepto cuando sólo ha habido una respuesta.

La mayor parte de estas respuestas se refiere a la confianza y a la sociabilidad que les inspiran las personas a las que se puede atribuir la expresión "ser legal". Se trata de significados relacionados con la verdad y la seguridad que les inspiran estas personas porque consideran que nunca les podrán traicionar. Es interesante la respuesta que considera "comprensible" como un atributo que quiere referirse a que esta persona comprende a los demás.

Relación con la justicia*		
	Número de respuestas	Características de las expresiones que citan:
Ley, derecho, justicia	19	"es justo" (13), "es legal" (4), "hace lo que se puede hacer", "juzga".
Actitudes antidelictivas	5	"no es un chorizo", "no es un camello", "no es infractor de la ley", "no roba", "no hace nada malo"

*Se incluye entre paréntesis el número de respuestas excepto cuando sólo ha habido una respuesta.

Como en la pregunta anterior no son muy numerosos los chicos y chicas que relacionan "ser legal" con la justicia. Algunos responden nuevamente con "ser legal", y no indican, por tanto, un sinónimo del término sino que se limitan a repetirlo. Tampoco es clarificadora la respuesta "juzga" que permite interpretaciones muy diversas.

Un grupo de respuestas se han clasificado como sinónimos considerados antidelictivos en el sentido que se hace uso de expresiones que indican atributos de las personas que no infringen la ley.

Otras*		
	Número de respuestas	Características de las expresiones que citan:
Expresiones que tienen una amplia gama de sentidos	28	"de puta madre/bien parido" (11), "cojonudo" (6), "es la hostia" (5), "es la coña", "no es nada cabrón", "que te cagas", "payaso", "chachi", "no es idiota"
Significados contradictorios	2	"no se puede confiar", "no es buena persona", "un tío loco", "sin personalidad", "está fatal"

*Se incluye entre paréntesis el número de respuestas excepto cuando sólo ha habido una respuesta.

En este grupo se recogen de un lado los sinónimos que pueden querer expresar diferentes significados como pueden ser "cojonudo" o "que te cagas", habituales en la manera de expresarse de los jóvenes, pero con una amplia posibilidad a la hora de aplicarlos, lo cual permitiría incluirlos en más de uno de los grupos citados anteriormente.

En otro grupo hemos incluido las respuestas con significados contradictorios. La lectura que se puede hacer de las expresiones recogidas es que han confundido el significado del

término sinónimo por antónimo y por eso se expresan con las formas citadas. Se trata, pues, de errores conceptuales.

Como conclusión se puede afirmar que los resultados obtenidos en esta pregunta ratifican las respuestas dadas en la pregunta anterior con la que se iniciaba el cuestionario.

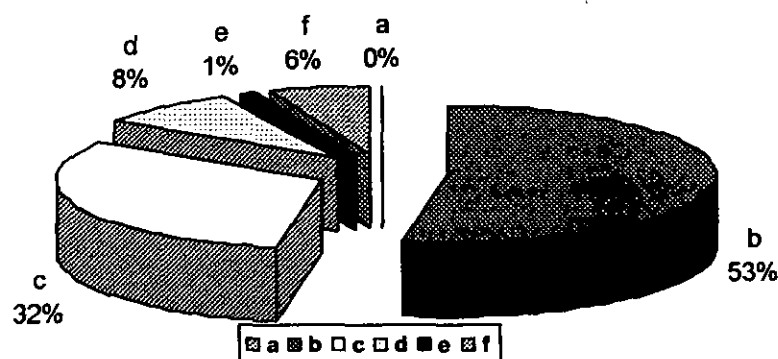
3 ¿Qué idea de legalidad puede desprenderse de la expresión "ser legal"?

Una vez constatado que los chicos y chicas saben interpretar la expresión "ser legal" y conocen otros sinónimos, se trataba de comprobar la correlación que establecían entre esta expresión y el significado relacionado propiamente con la justicia. Para esto se propusieron cinco opciones diferentes de las que una —"que actúa siempre de acuerdo con la ley establecida"— era la respuesta que se podía considerar válida. Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Cuadro 24

Centro	Total	a) que ha nacido en BCN		b) que es educado y buen chico		c) que actúa siempre de acuerdo con la ley establecida		d) que siempre hace lo que quiere, según su criterio		e) que siempre hace lo que los otros le dicen		f) No responde o anulada*	
			%		%		%		%		%		%
1	18	0	-	10	55,5	6	33,3	2	11,1	0	-	0	-
2	30	0	-	17	56,6	9	30	3	10	0	-	1	3,3
3	16	0	-	10	62,5	4	25	2	12,5	0	-	0	-
4	24	0	-	11	45,8	10	41,6	1	4,1	1	4,1	1	4,1
5	18	0	-	11	61,1	3	16,6	2	11,1	2	-	2	11,1
6	14	0	-	6	42,8	3	21,4	2	14,2	2	7,1	2	14,2
7	21	0	-	10	47,6	5	23,8	2	9,5	3	-	3	4
8	25	0	-	12	48	12	48	0	-	1	-	1	4
Total	166	0	-	87	52,4	52	31,3	14	8,4	2	1,2	10	6,02

*se consideran nulas las respuestas que han incluido más de una opción.



- a) que ha nacido en BCN
- b) que es educado y buen chico
- c) que actúa siempre de acuerdo con la ley establecida
- d) que siempre hace lo que quiere, según su criterio
- e) que siempre hace lo que los otros le dicen
- f) No responde o anulada

Nuevamente los resultados obtenidos en esta pregunta confirman las ideas que los chicos y chicas tienen respecto la expresión "ser legal" y que han reflejado en las preguntas anteriores.

En ninguno de los centros, "ser legal" se relaciona con el lugar de nacimiento. El significado que obtiene más unanimidad (52,4%) es "...es educado y buen chico". Esta respuesta se corresponde con los criterios seleccionados para la clasificación de las respuestas anteriores referentes a atributos personales y comportamientos sociales considerados óptimos.

La respuesta que se podía considerar válida —"*actúa siempre de acuerdo con la ley establecida*"— ha sido elegida por el 31,3% de los chicos y chicas. Se trata, pues, de un significado que consideran secundario. Esto indica que cuando utilizan el término "legal" no lo identifican inicialmente como un término relacionado con la justicia.

Las otras dos opciones —"*siempre hace lo que quiere, según su criterio*" y "*siempre hace lo que los otros le dicen*"— han recibido el 8,4% y el 1,2% de elecciones respectivamente. Es interesante destacar la observación realizada por un chico del Centro 7 que elige "*hacer siempre lo que le dicen según su criterio*", pero añade "*siempre que el criterio sea correcto*". Esta aclaración insiste en la necesidad de acordar previamente qué es correcto o qué no lo es. Por tanto, está cerca de elegir la opción correcta ya que la legalidad sería lo que marca la validez de las diferentes opciones.

4 Si no existiese la ley, ¿qué crees que pasaría?

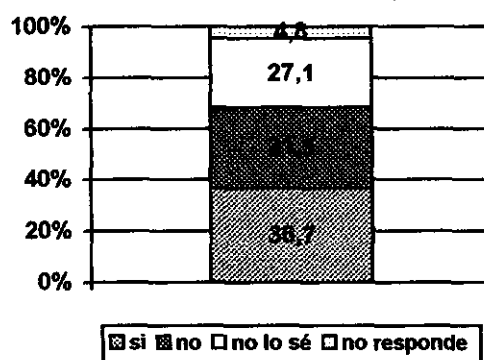
La última parte de esta pregunta quiere averiguar cuál es la opinión de los chicos y las chicas en el supuesto caso de que no existiese la ley, de acuerdo con las tres únicas opciones que se le ofrecen: afirmativa, negativa o duda.

Cuadro 25

	Sí		No		No lo sé		No responde	
		%		%		%		%
Dominaría el sentido común	61	36,7	52	31,3	45	27,1	8	4,8
Se viviría mejor	25	15,0	81	48,7	49	29,5	11	6,6
sería más difícil que las personas se entendieran	81	48,7	52	31,3	24	14,4	9	5,4
Las personas se organizarían mejor	25	15,0	97	58,4	35	21,0	9	5,4
Cada uno podría tomarse la justicia por su cuenta	128	77,1	21	12,6	12	7,2	4	2,4
La sociedad sería más justa	88	53,0	41	24,6	29	17,4	8	4,8

4.1 Dominaría el sentido común

Las respuestas de los chicos y chicas se dividen en tres tercios casi equivalentes. La respuesta afirmativa (36,7%) indica la creencia de una parte de los adolescentes consultados en el criterio razonable de las personas, pero hay que destacar el 31,3% que indican no estar de acuerdo y la duda –no lo sé- que junto con quienes no responden (4,8%) equivalen a otro tercio.



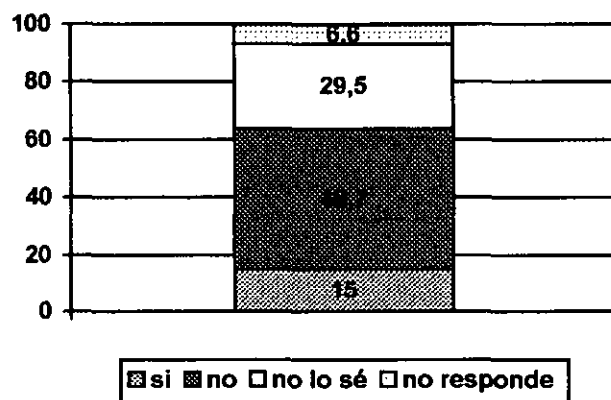
Seguramente la falta de precisión de lo que se entiende por "sentido común" de las personas ha hecho que muchos chicos y chicas dudasen o no estuviesen de acuerdo con esta propuesta.

4.2 Se viviría mejor

Casi la mitad de los chicos y chicas (48,75%) consideran que sin ley no se viviría mejor. Parece, pues, que se puede afirmar que estos jóvenes están dispuestos a aceptar la ley como una necesidad para la vida en común. Solamente un 15,0% tiene una mentalidad que

podríamos calificar como "ácrata" y, en consecuencia, defiende que la ley es un obstáculo para vivir mejor.

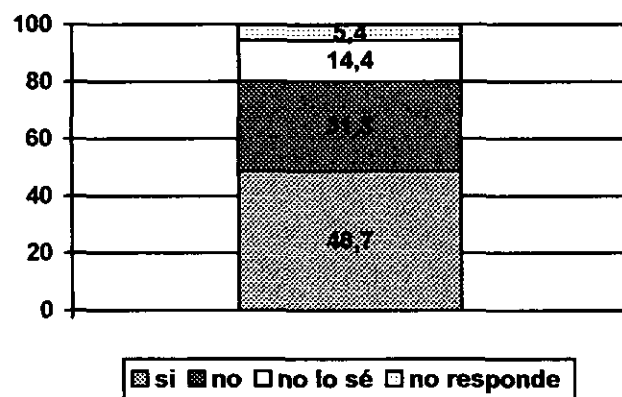
Como en la opción anterior, un poco más de un tercio de los chicos y chicas optan por no responder o nos indican sus dudas al no saber qué opinar respecto a esta afirmación.



4.3 Sería más difícil que las personas se entendieran

Como en la opción anterior, casi la mitad de los chicos y chicas ven la ley como una necesidad para que las personas se entiendan. Por tanto, defienden que es imprescindible como un elemento regulador de la vida en común. Los porcentajes que están de acuerdo con esta afirmación se corresponden matemáticamente con los de la opción anterior, un 48,7% en ambos casos. Hay un elevado número de coincidencias entre quienes creen que sin ley no se viviría bien con los que también contestan que sin ley sería difícil el entendimiento entre los miembros de la sociedad.

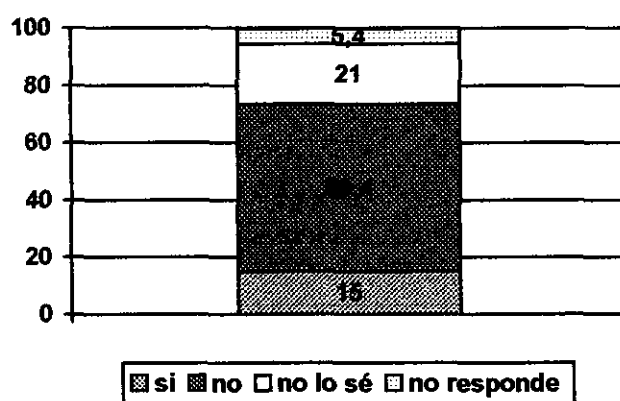
Casi un tercio de respuestas (31,3%) creen que sin ley las personas podrían entenderse y un 14,4% y un 5,4% respectivamente son los que expresan sus dudas o no responden.



4.4 Las personas se organizarían mejor

Un 58,4% de los chicos y chicas creen que no habría una mejor organización social sin ley. El porcentaje es alto por lo que podemos afirmar que estos chicos y chicas ven la ley como una necesidad imprescindible para la convivencia social.

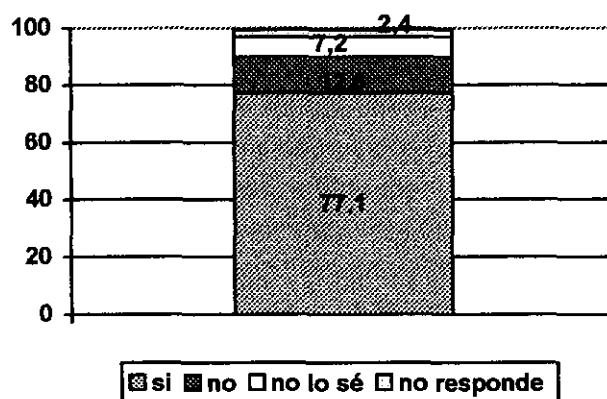
Quienes creen que sin ley habría una mejor organización son el 15,0%. El 21,0% y el 5,4%, respectivamente, no tienen las cosas claras y expresan su duda o bien omiten la respuesta.



4.5 Cada uno podría tomarse la justicia por su cuenta

Un 77,4% de los chicos y chicas creen que sin ley cada persona podría tomarse la justicia por su cuenta. Se trata del porcentaje más alto obtenido entre todas las opciones planteadas. Por tanto, parece que estos adolescentes interpretan que mediante la ley es posible conseguir una sociedad más equitativa en la que la justicia sea igual para todo el mundo.

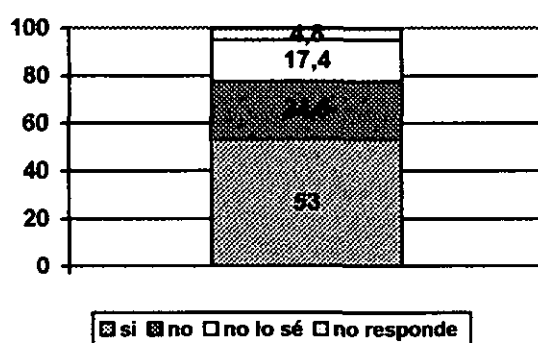
Quienes opinan lo contrario son sólo el 12,6% y los que dudan o no responden el 7,2% y el 2,4% respectivamente. Se trata de los porcentajes más bajos dados a todas las opciones de las respuestas que se les planteaban.



4.6 La sociedad sería más justa

La última opción propone que sin ley la sociedad sería más justa. Aquí aparece una notable contradicción ya que el 53,0% de los chicos y chicas indican estar de acuerdo con esta proposición y, en consecuencia, se contradicen con las valoraciones anteriores. Las respuestas parecían mostrar a unos adolescentes que tenían clara la necesidad de la ley y el papel que ésta juega como reguladora de la convivencia.

Las otras respuestas —no, un 24,6%; “no lo sé”, un 17,4% y no responde, un 4,8%-constituyen caso la otra mitad de las opciones de estos chicos.



Como síntesis final de estas seis opciones, parece que se puede pensar que mayoritariamente estos chicos y chicas defienden:

- que sin la ley dominaría el sentido común (36,7%),
- que la sociedad sería más justa (53,0%),

Pero:

- que no se viviría mejor (48,7%),
- que las personas no se organizarían mejor (58,4%), y
- que cada uno podría tomarse la justicia por su mano (77,1%).

Así pues, la necesidad de la ley se puede interpretar como un mal menor que facilita un conjunto de cosas, pero que ejerciendo sólo el sentido común la sociedad podría ser más justa.

5 Consideraciones finales:

1. Los chicos y chicas consultados interpretan la expresión “ser legal” mayoritariamente en un sentido que podríamos denominar cívico o políticamente correcto y en el que destacan las cualidades personales. Los atributos citados referentes a este sentido cívico o de corrección son muy numerosos.

2. "Ser legal" implica también un sentido de observar una conducta social y una relación con los demás óptima de manera que se tiene en cuenta la amistad, la *confianza en el grupo o el sentirse apoyado en los demás porque se sabe que no fallarán jamás*.
3. Hay un número bastante bajo de respuestas que relacionan "ser legal" y la justicia y, en algunos casos, aunque pocos, esta relación se establece a partir de citar conductas delictivas (no robar, no traficar, etc.).
4. Se observa una posición contradictoria respecto al valor de la ley y la legalidad. Si bien muchas respuestas consideran que la ley regula aspectos de la vida en común y, por tanto, es una necesidad, otras también indican que se podría prescindir de ella y sólo con el sentido común de las personas la sociedad sería más justa.

PREGUNTA 2

¿Te has sentido alguna vez víctima de una injusticia? ¿Has tenido que utilizar en alguna ocasión la expresión “esto no es justo”?

La finalidad de los cinco apartados de esta pregunta es averiguar la representación de los conceptos justicia e injusticia que tiene el alumnado de 4to de ESO de nuestra muestra. Partimos de la creencia que tanto la representación como sus orígenes estarán fuertemente vinculados a experiencias de vida cotidiana y se expresarán en un lenguaje coloquial, popular.

Conocer las representaciones que tienen los chicos y las chicas de lo que es justo y de lo que es injusto nos permitirá entender mejor cómo conceptualizan el mundo y pensar estrategias por poder intervenir y provocar el cambio conceptual.

Comenzamos indagando el sentimiento de injusticia porque, coincidiendo con Tozzi (2001), consideramos que es un sentimiento muy fuerte en los niños y las niñas y los y las adolescentes. La evocación mental y escrita de alguna injusticia vivida facilita un conocimiento importante y altamente relevante para averiguar la configuración de su propio concepto de justicia. Nuestra intención es caracterizar las situaciones en las que para el alumnado se da o se produce una injusticia y, como contraste, aquellas en que lo que sucede es considerado justo. A partir de esta caracterización queremos también comprobar su capacidad de generalización y de aplicación de estos conceptos a otras situaciones. Pretendíamos, por lo tanto, encontrar respuestas a las preguntas:

- ¿Qué experiencias generan sentimientos de injusticia y de justicia en los y las adolescentes?, ¿Cómo las representan y las interpretan en relación con sus causas, protagonistas y consecuencias?
- ¿Cómo intervienen estas experiencias en la conceptualización de la injusticia y de la justicia, en su generalización y aplicación a otras situaciones?
- ¿Con qué vocabulario cuentan y cómo lo han construido los adolescentes de 4to de ESO relacionado con el derecho, la justicia y ley?

El número de respuestas de cada centro a los cinco apartados de esta pregunta es el siguiente:

Cuadro 26

Centro	Alumnado	A	B	C	D	E
1	18	13	12	14	15	5
2	30	26	25	24	25	17
3	16	14	14	13	11	7
4	24	21	21	23	23	16
5	18	13	12	11	14	4
6	14	12	12	12	12	8
7	21	21	20	21	20	12
8	25	20	18	18	20	14
Total	166	140	134	136	140	83
%	100	84,33	82,72	81,92	84,33	50

1 Describe el recuerdo que tengas de una experiencia o de una situación vivida en la que hayas tenido un vivo sentimiento de injusticia

Con esta actividad pretendíamos hacer emerger las representaciones del alumnado sobre el sentimiento de injusticia. Pedíamos evocar el recuerdo de alguna experiencia o situación cotidiana, vivida y sentida por los chicos y las chicas como injusta. Creíamos que las respuestas irían fundamentalmente en el sentido de la falta de respeto por sus derechos y de la carencia de equidad así como que se referirían fundamentalmente a situaciones de la vida cotidiana, en especial situaciones familiares y escolares.

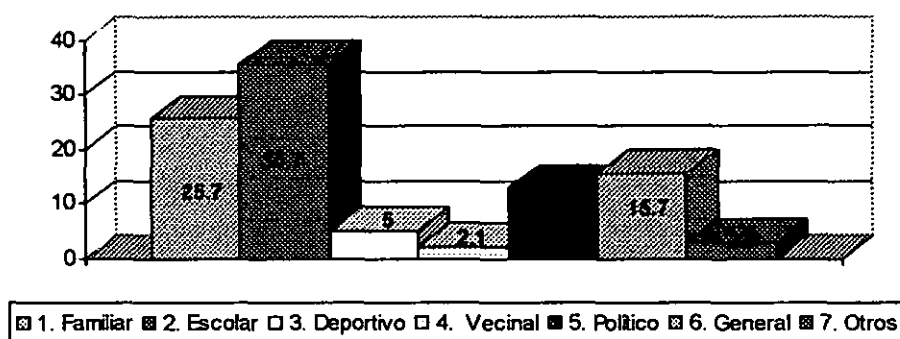
El sentimiento de injusticia nos parecía que respondería a la idea que tienen los y las adolescentes de lo que es justo, de lo que entienden por justicia en un sentido moral, como valor y no en su sentido jurídico. Las respuestas nos acercarían a la manera como los chicos y las chicas van construyendo su conciencia moral y a cómo la proyectan en la descripción, análisis y valoración de sus comportamientos y de los de otras personas así como a la comprensión de lo que entienden por derechos y deberes personales. Probablemente –y dado que la muestra la forman adolescentes de 16 años al final de su escolaridad obligatoria- aparecerán situaciones relacionadas con la justicia social, es decir, el sentimiento de injusticia probablemente se asocie con la solidaridad y la equidad en el sentido expuesto por Paillole (2002: 187) cuando afirma: *“Inséparable du sentiment, on parle du sentiment, on parle du sentiment de justice o d’ injustice, cette conception de la justice porte sur les relations entre les individus et s’ associe à la solidarité, la charité et la fraternité pour dépasser l’égoïsme individuel et réaliser un idéal humain et social”*.

Creemos que el sentimiento de injusticia está fuertemente arraigado en los y las adolescentes. Han vivido suficientes situaciones –y suficientemente variadas- para que

podamos comprobar cómo han construido el significado de "tener razón" y cómo, cuando ésta les es negada emerge lo que Tozzi (2001:39) denomina la *"voix de la conscience"*.

La lectura de las respuestas de los ocho centros nos ha permitido realizar una clasificación de las situaciones descritas según el contexto dónde se han producido:

- 1) familiar, es decir que han sucedido al interior de la familia y han sido protagonizadas por sus miembros (padres, hermanos y hermanas, etc.);
- 2) escolar, que han sucedido al interior del centro educativo y han estado protagonizadas básicamente por el profesorado y el alumnado,
- 3) deportivo y de ocio, protagonizadas en el seno de grupos o equipos deportivos y entre sus miembros y protagonistas (otros equipos, árbitros);
- 4) vecinal, que han sucedido en el barrio o en la localidad y sus protagonistas son sus vecinos o vecinas
- 5) ideológico, político, social, incluye toda clase de situaciones de cariz político, social (discriminaciones por género, edad, etnia), relacionadas con la convivencia, etc. Los protagonistas son heterogéneos y van desde cuerpos de seguridad hasta personas concretas sin ninguna relevancia social
- 6) general, incluye situaciones que puedan suceder en diferentes contextos sociales
- 7) otras, las que no se incluyen en ninguna de las categorías anteriores.

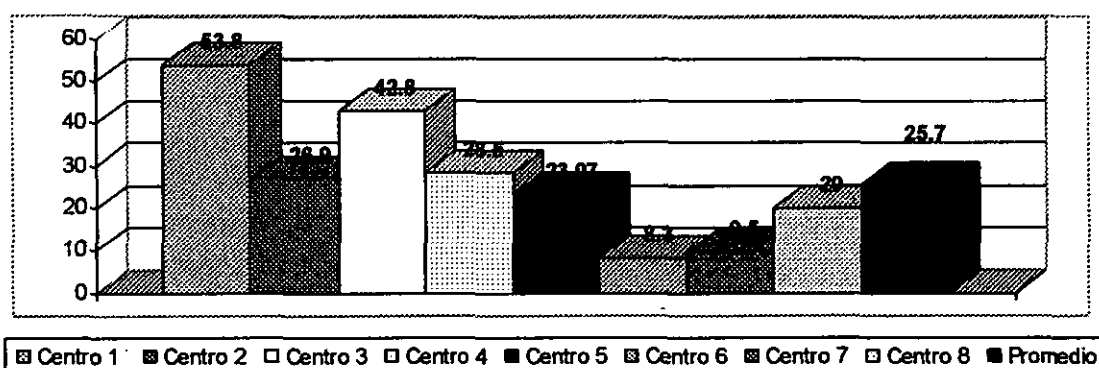


Analizamos, a continuación, los resultados de cada uno de los ámbitos:

1.1 Familiar

El total de respuestas de cada uno de los centros es el siguiente:

Centro	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Respuestas	7	7	6	6	3	1	2	4	36
%	53,8	26,9	42,8	28,5	23,07	8,3	9,5	20	25,7



Como se puede comprobar en el gráfico de la página anterior éste es el segundo ámbito dónde se ubican las injusticias vividas y sentidas por el alumnado de 4to de ESO de los centros donde se ha pasado la encuesta. La familia es, sin duda, el principal núcleo de convivencia de los adolescentes y, consecuentemente, donde se producen toda clase de situaciones y, en concreto, las situaciones que se podan considerar como injusticias son muy numerosas a consecuencia de los conflictos propios de estas edades en especial con los padres y entre hermanos.

Sorprende, de todas maneras, la distribución de los resultados por centros. Es la primera opción de los centros 1, 2, 3 y 4, centros con características muy diferenciadas. En cambio, es de las últimas opciones elegidas por los centros 6 y 7. El centro 5 ocupa una situación intermedia entre estos dos extremos. A priori, las encuestas no facilitan información para poder plantearse con rigor el por qué de esta situación. Permiten, en algunos casos, adelantar determinados supuestos que, en cualquier caso, se tendrían que comprobar con otra información de la que ahora no se dispone.

Según estos adolescentes, las causas por las cuales se producen injusticias en la familia derivan de:

a) La existencia de discriminaciones por parte de los padres en el tratamiento entre hermanos tanto en las tareas domésticas como en las salidas y retornos nocturnos (opción más común en la mayor parte de casos).

Centro 1	<i>"Cada día digo esta frase, porque mi madre siempre me hace poner la mesa a mí mientras que mi hermano mira la televisión"</i> <i>"Yo debo ordenar mi habitación siempre y mi hermana no lo hace nunca y no le pasa nada"</i> <i>"A mi hermano que sólo tiene un año más que yo lo dejan salir mucho más que a mí"</i>
Centro 2	<i>"A mi hermano le dan cada jueves un euro y medio y mis padres le dicen que si consigue ahorrarlos le darán dos euros. En cambio yo no recibo ni un céntimo de mi padres aunque dicen que me pagan el autobús"</i>
Centro 3	<i>"Mi madre siempre me manda hacer las cosas a mí y no soy hija única. Tengo dos hermanos, una hermana y un hermano, y siempre me manda a mí hacerlo todo"</i>
Centro 5	<i>"Cuando, por ejemplo, a mi hermana le dejan hacer algo y a mí no"</i>

b) Acusaciones por cosas o actos no realizados acompañados a menudo de castigos (también puede considerarse de las injusticias más comunes)

Centro 3	<i>"Una mañana mi tía empezó a buscar su dinero. Dijo que yo se lo había cogido y me dijo que no podía ir a la escuela hasta que encontrara su dinero"</i>
Centro 4	<i>"Me sentí mal, pero ya estoy acostumbrada, porque en mi casa siempre me culpan por todo lo que pasa".</i>
Centro 5	<i>"Cuando te meten una "bronca" por algo que no has hecho o cuando realmente el que tiene la culpa es tu hermano pero al ser el hermano mayor las culpas son para ti"</i>
Centro 8	<i>"Mi hermana me acusa de que no hago nada en casa, cuando es ella la que no hace nada"</i> <i>"Cuando mi prima hace algo mal y me regañan a mí"</i>

c) Conflictos con los padres y entre hermanos. Conflictos entre obligaciones familiares e intereses personales

Centro 1	<i>"No me dejan conectar a Internet porque no quieren mis padres"</i>
Centro 2	<i>"Una vez mi hermana pequeña no me dejaba tranquilo y al final me enfadé con ella. Mis padres se enfadaron conmigo cuando vieron que estábamos discutiendo"</i>
Centro 3	<i>"Tener que ir con mis padres a una reunión de familiares en lugar de irme con mis amigos, a quienes no había visto hace mucho tiempo, a la playa"</i>
Centro 7	<i>"A veces cuando mis padres hacen algo que no creo que tengan razón pero como son los padres no se les puede decir nada "</i>
Centro 8	<i>"Cuándo mis padres dicen que soy mayor para algunas cosas y, en cambio, soy pequeña para otras"</i>

d) Incumplimiento de promesas

Centro 4	<i>"Cuando alguien te promete algo y, entonces no lo hace o no te lo deja hacer. Por ejemplo: que tu madre te diga que te deja ir a la discoteca y después te diga que no"</i>
Centro 7	<i>"Cuando mi hermana, sólo un año más grande que yo, fue a Francia el año pasado a casa de unos amigos teóricamente a aprender francés. Me habían dicho que iría yo puesto que estoy estudiando francés y ella no"</i>

e) Deudas económicas familiares

Centro 4	<i>"Un familiar mío que, cuando cerró la empresa, no le pagaron la mensualidad. Además la Generalitat no pagó lo que tenía que pagar y ahora lo tenemos que pagar nosotros. Nos debe 500.000 pesetas y no nos las devuelve porque debe otras cosas. Creo que esto es muy injusto".</i>
----------	--

f) Problemas derivados de herencias familiares

Centro 6	<i>"En cuestión de herencias, un familiar compró un juez por quedarse la mejor parte"</i>
----------	---

g) Otras situaciones

Centro 1	<i>"Mi madre cuando marcha a las cinco de la madrugada e intenta dejarlo todo recogido y yo no lo veo justo porque yo también puedo hacer la faena"</i>
----------	---

Como se puede comprobar, la mayor parte de respuestas tienen relación con las discriminaciones, las acusaciones y los conflictos. Parece que todavía es habitual un trato diferenciado —discriminatorio— delante de determinadas tareas domésticas o responsabilidades personales según el género, la edad o ambos aspectos.

El resto de aspectos tienen menos respuestas. Destacan, sin embargo, las dos que se refieren a situaciones donde el derecho y la justicia tiene un papel relevante: las consecuencias del cierre de empresas y las herencias. También destaca la respuesta dada por una alumna del centro 1 ubicada en el apartado de otras respuestas. Esta alumna demuestra en las dos situaciones que incluye en esta respuesta un nivel de madurez bastante más alto que el resto de sus compañeros y compañeras. En ninguno de los dos casos se considera protagonista de ninguna injusticia. En el primero, es su madre la que sufre una injusticia. En el segundo puede ser todo un pueblo: "Ahora, por ejemplo, con la guerra que no es justa, las cosas se podían solucionar de mil maneras diferentes, sin guerra".

Llama la atención la casi total ausencia de injusticias realizadas en el seno de la familia entre el alumnado del centro 6, con una excepción que tiene más relación con la justicia que con los problemas mencionados por los adolescentes de los otros centros. Se pueden aventurar tres explicaciones posibles: a) que los chicos y las chicas de este centro no vivan en sus familias situaciones que los adolescentes en general consideran "injustas", cosa bastante improbable y que no se explica ni por las características socioculturales del medio donde se ubica este centro —es el centro más distante de Barcelona y su área metropolitana— ni por el tipo de IES —reúne alumnos de diferentes localidades; b) que no recuerden ninguna, también improbable; y c) que consideren que esta clase de situaciones forma parte de su

privacidad y no se deben exponer públicamente ni siquiera en una encuesta anónima. Posiblemente esta última explicación sea la más factible aunque debería haberse comprobado a través de entrevistas al alumnado.

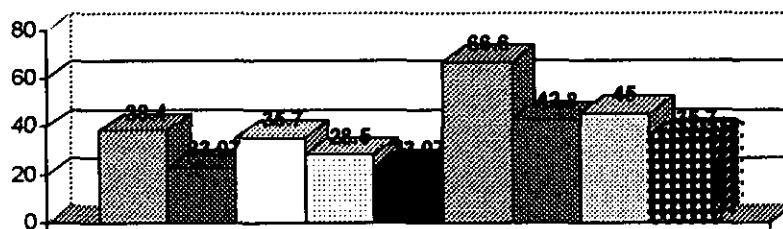
Si la privacidad es la posible razón de la ausencia de menciones de injusticias familiares, sorprende la referencia a problemas relacionados con las herencias realizada por un alumno de este mismo centro. De hecho, es un buen ejemplo para reivindicar el papel de la enseñanza del derecho en la resolución de problemas y conflictos cotidianos.

1.2 Escolar

El total de respuestas de cada uno de los centros es el siguiente:

Cuadro 27

Centro	1	2	3	4	5	6	7	8	totales
Respuestas	5	6	5	5	3	8	9	9	50
%	38,4	23,07	35,7	23,8	23,07	66,6	42,8	45	35,7



■ Centro 1 ■ Centro 2 □ Centro 3 □ Centro 4 ■ Centro 5 ■ Centro 6 ■ Centro 7 □ Centro 8 ■ Promedio

Los alumnos del centro 6 son los que mayoritariamente consideran que la escuela es el lugar donde se viven más injusticias. Les siguen los de los centros 7 y 8 y, a un poco más de distancia, los de los centros 1 y 3. La situación es casi la inversa del ámbito familiar anterior.

Las causas por las cuales se producen injusticias a los centros se pueden clasificar en los grupos siguientes:

a) Tratamiento discriminatorio por parte del profesorado

Centro 1	<i>"Hace poco en clase, mientras todo el mundo charlaba y reía, el profesor me hizo sentar al final de la clase"</i>
Centro 2	<i>"Cuando repetí 4º de ESO, había mucha gente con resultados académicos como los míos y había peores y no se les hacían repetir el curso. A mí en cambio me hicieron repetir"</i>

Centro 3	"Una vez me salía sangre del brazo y le dije a la profesora que si me dejaba ir al lavabo a lavarme y sacarme la sangre. Y seguro que si es una mujer sí que la dejaba ir"
Centro 4	"Hay una maestra que me tenía manía y, con sólo abrir la boca me mete un negativo" "En el instituto muchas veces tratan más o menos bien a los alumnos según como les caigas y esto me hace sentir que no es justo"
Centro 5	"En la escuela hicieron un viaje de fin de curso a Italia y a mí no me dejaron ir por la trayectoria en el Instituto desde 2º de ESO"
Centro 6	"Cuándo a un curso les dejan hacer algo y en el mío no". "Cuándo me han expulsado de clase injustamente" "Al ver que a un chico con peores calificaciones que yo le ponen mejores notas"
Centro 8	"Me dejaron sin fin de curso porque un amigo rompió la manecilla de una puerta"

b) Acusaciones y castigos por acciones / actos no cometidos

Centro 2	"Que te saquen de clase sin ninguna explicación sin que tú hayas hecho nada e intentas que el profesor te explique por qué lo ha hecho y no sabe qué decir"
Centro 3	"Sí, que me culpen de que yo he pegado a una chica del colegio"
Centro 6	"A la hora de comer estábamos un grupo de amigos y una de las monitores vino hacia mí y me empezó a gritar y me dijo que tenía una incidencia por fumar y yo no había fumado"
Centro 7	"Cuándo un profesor te regaña por una cosa que no has hecho y para acabar de tocarte las narices te dice: "esto vale por alguna vez que lo haz hecho y no te hemos visto""
Centro 8	"Una vez me castigaron sin haber hecho nada"

c) Abusos de autoridad / represalias

Centro 1	"Cuando en el cole hicieron un cursillo de mediación y lo hacían lunes, las dos "profes" que tenían que darnos clase hacían el cursillo y no podían dar clase y nos hicieron recuperar el jueves de 15:15 a 17:30, cuando por la mañana habíamos entrado a las 8 de la mañana y salimos a las 2:25 con sólo tres cuartos de hora para llegar a casa y comer".
Centro 2	"Sí, muchas veces cuando algún profesor/a te castiga o te pone un "parte" por algo ridículo sin importancia y es injusto"
Centro 5	"Cuando intentas ganar la razón a un maestro y te es imposible porque tiene más poder sobre tu que tú sobre él"
Centro 6	"Cuándo hacía primaria, una profesora me suspendió un examen cuando había sacado un ocho y medio"
Centro 7	"Una profesora de mi IES llamada "x" nos "putea mucho". Tiene mucha manía a la gente y a mí. Suspende a mucha gente. Le dije que la nota de un examen no era justa, ella se dio cuenta que se había equivocado pero no me pidió ni perdón" "Aunque yo tenía razón, el profesor no quiso reconocer un error suyo en un examen"

d) Notas, evaluaciones

Centro 1	"Tenía tres exámenes en un mismo día y no se pueden tener más de dos"
Centro 2	"En algún examen que había alguna pregunta que estaba medianamente bien, me

	<i>han puesto cero puntos"</i>
Centro 6	<i>"Había una vez en un país muy lejano, un profesor que no me aprobó con un cuatro setenta y cinco y, a una alumna que no asistía casi nunca a clase, la aprobó con un cuatro con dos"</i>
Centro 7	<i>"Es una profesora del IES que se llama "x1". Es una persona odiada por todos los alumnos, o casi todos. Siempre se hace la graciosa y no lo es. En sus clases no se puede hablar si no te lo dice ella. Me suspendió un trimestre con dos suficientes y un insuficiente y debería haber aprobado como más gente de mi clase". "En un examen la profesora que me tenía manía me suspendió teniéndolo todo casi bien. Me suspendía porque le cala mal"</i>
Centro 8	<i>"En educación física, hay personas que hacen los procedimientos muy mal y les ponen la misma nota que a otra gente que lo hace mejor"</i>

e) Falta de libertad

Centro 4	<i>"No me dejaron decir lo que pensaba sobre el viaje de final de curso y se hizo lo que unos cuantos quisieron"</i>
----------	--

f) Peleas

Centro 1	<i>"Cuando era pequeño siempre me peleaba con un chico de la clase. Yo no me quería pelear pero siempre me culpaban a mí"</i>
Centro 8	<i>"Una vez me peleé con unas "amigas" que me tenían amargada en el cole. Y los profesores no hacían nada"</i>

Como se puede comprobar, la mayor parte de respuestas corresponden a las cuatro primeras problemáticas. Todas ellas tienen como protagonistas alumnos y profesores y suceden en actividades de la vida cotidiana de los centros educativos. A veces ha sido difícil saber si una respuesta debía ubicarse en a), c) o en d) puesto que los límites entre ellas son, en la práctica, imprecisos.

Nos ha sorprendido el tono de las críticas del alumnado del centro 7 delante de las injusticias escolares, con 9 respuestas. El nivel de crítica de este alumnado se puede ejemplificar con la denuncia de las actitudes y el tratamiento de determinadas profesoras, a dos de las cuales se las cita con nombres y apellidos por parte de cuatro alumnos.

Sólo en los dos últimos ámbitos los protagonistas son los propios alumnos: los responsables de la carencia de libertad a la que se refiere al alumno del centro 4 en el apartado e) son sus propios compañeros. Y quienes se pelean en las respuestas del apartado f) también.

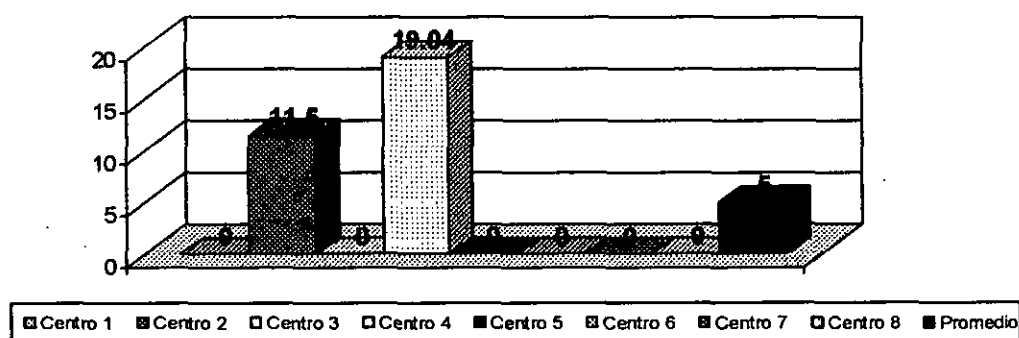
El resto de ámbitos obtuvieron menos respuestas que el familiar y el escolar y, como se comprobará, no afectan a todos los centros.

1.3 Deportivo y de ocio

Sólo el alumnado de dos centros –el 2 y el 4– escoge, en sus respuestas, situaciones injustas relacionadas con sus actividades deportivas y de tiempo libre como se puede comprobar en el cuadro y en la gráfica siguientes.

Cuadro 28

Centro	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Respuestas	0	3	0	4	0	0	0	0	7
%	0	11,5	0	19,4	0	0	0	0	5



Tres alumnos se refieren a injusticias relacionadas con resultados deportivos. Dos son del centro 2 y el otro es del 4. Dos alumnos del centro 4 también consideran injusta una situación deportiva vivida. En un caso se acusa al árbitro de la injusticia y en el otro a los compañeros. Finalmente el resto de respuestas incluyen situaciones más heterogéneas como un juego de ordenador o la situación vivida en una excursión.

a) Resultados deportivos

Centro 2	<i>"En el final de un partido de voley, en el que yo jugaba, el árbitro regaló los puntos al otro equipo"</i>
Centro 4	<i>"Un día que un árbitro me robó un partido y perdimos "</i>

b) Otras situaciones

Centro 2	<i>"Los monitores de mi CAU³² nos dividieron en tiendas de campaña de 7 personas. A mí me separaron de mis amigas y estaba sola con seis chicos. Esto "no fue justo" para mí en aquel momento"</i>
Centro 4	<i>"Cuándo unos compañeros y yo participábamos en un juego on-line sobre la Unión"</i>

³² . Esta es una expresión catalana para referir al lugar de reunión de un grupo scout.

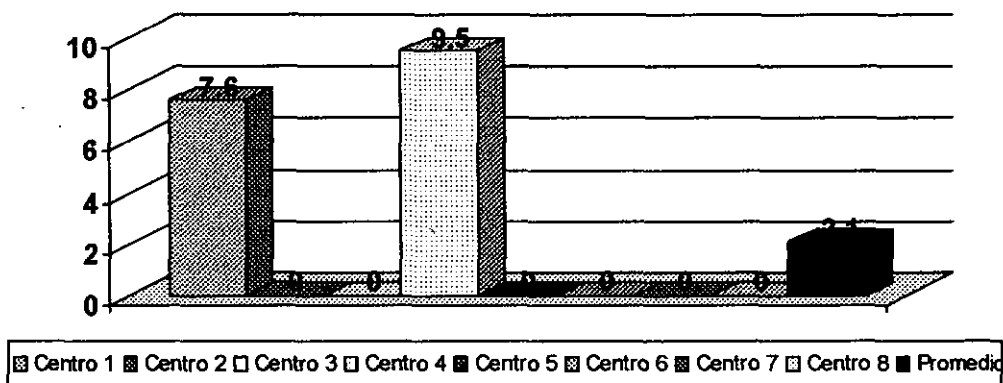
Europea y una persona conocida nuestra nos hizo una gran putada, haciéndonos perder el viaje para 30 personas"

1.4 Vecinal

Tampoco en este ámbito hay demasiadas respuestas. Sólo el alumnado de dos centros –1 y 4– ejemplifica alguna situación injusta refiriéndose a sus relaciones con los vecinos.

Cuadro 29

Centro	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Respuestas	1	0	0	2	0	0	0	0	3
%	7,6	0	0	9,5	0	0	0	0	2,1



Las injusticias vividas por estos alumnos en el ámbito vecinal son bastante anecdóticas. A pesar de todo no dejan de ser consideradas por los que las vivieron como situaciones injustas. Dos tienen relación con travesuras infantiles. El otro, con un cierto abuso de autoridad de una persona mayor.

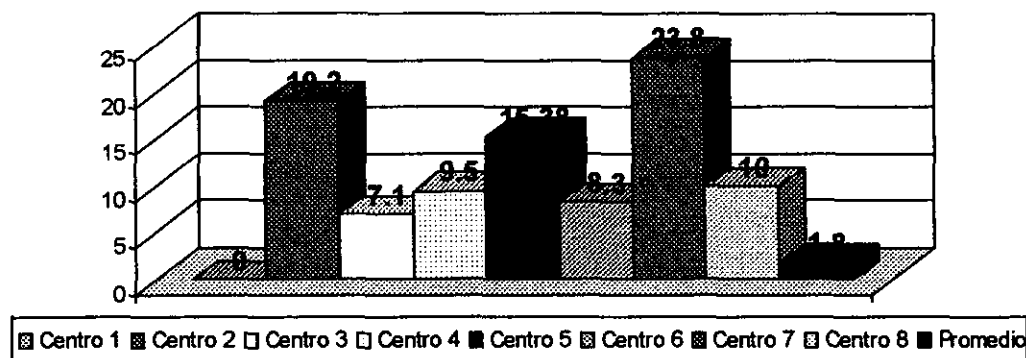
Centro 1	<i>"Cuando era más pequeña, jugando a fútbol rompimos un vidrio y la mujer del piso nos lo hizo pagar a todos, cuando quien lo rompió sólo fue uno".</i>
Centro 4	<i>"Cuándo era pequeño, un niño de mi edad o un año más, estropeó una puerta de madera de un huerto y dijo, e hizo creer, que había sido yo y la tuve que pagar (bueno, mis padres)"</i> <i>"Cuándo era pequeña me encontré 1000 pesetas delante de casa y mi vecina (una cotilla) dijo que eran suyas y no lo eran (está comprobado)"</i>

1.5 Político / Social

Las respuestas que hemos ubicado en este ámbito son más numerosas que las de los dos ámbitos anteriores. Cualitativamente reflejan, además, un nivel de concienciación bastante considerable por parte de los alumnos que escogen esta tipología de injusticias.

Cuadro 30

Centro	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Respuestas	0	5	1	2	2	1	5	2	18
%	0	19,2	7,1	9,5	15,4	8,3	23,8	10	12,8



Hemos agrupado las respuestas según el objeto de la injusticia y de la crítica:

a) La guerra y la paz:

Centro 1*	<i>"Ahora, por ejemplo, con la guerra, que no es justa, las cosas se podrían solucionar de mil maneras diferentes, sin guerra"</i>
Centro 4	<i>"Yo he dicho muchas veces que la guerra es injusta, perder vidas por petróleo pienso que es una tontería"</i>
Centro 7	<i>"La más reciente es ver a todas aquellas personas que se aprovechan de otras a cambio de bienes y que crean masacres porque las conviene seguir gobernando. A parte de Bush, Blair y Aznar que no son los únicos culpables sino todos los que los apoyan"</i>

* Esta respuesta no está cuantificada porque el alumno contestó con dos ejemplos y sólo se ha contabilizado el primero

Tres alumnos manifiestan sus reflexiones sobre la guerra de Irak como consecuencia probablemente de las movilizaciones que estaban sucediendo en el país. Son actitudes claramente pacifistas que denuncian la guerra como solución de conflictos. Sorprende el escaso número de respuestas en este sentido teniendo en cuenta la movilización de una gran mayoría de centros de enseñanza secundaria de Catalunya.

b) Problemas políticos:

Sólo un alumno cita como injusto un problema político que lo puede afectar directamente. Es un alumno del centro 2 y se refiere a la Ley de Calidad. Estas son sus palabras: *«Que el PP ponga la Ley de Calidad es una injusticia»*.

La poca atención a los problemas políticos del país o del mundo de nuestros adolescentes, con las excepciones señaladas, es una situación común a la mayor parte de países del

mundo como han puesto en evidencia investigaciones recientes. Esta situación ha causado, y está causando, preocupación en importantes sectores del mundo educativo y político y es una de las razones por las cuales se están reforzando las propuestas curriculares de educación cívica o ciudadana y, dentro de ella, aspectos más concretos como los que se relacionan con la participación y la justicia social o en el conocimiento del derecho.

c) La represión policiaca:

Centro 2	<i>"En una manifestación un policía me pegó con una porra por correr, sin ninguna razón. Aunque tampoco creo que haya ninguna razón por hacer esto"</i> <i>"Estaba subiendo a casa en bici y de pronto me paró la policía, me empezó a insultar y a pegar porque no sabía dónde había nacido y pensaba que me rela de él"</i>
Centro 3	<i>"Una vez iba corriendo por la calle y la policía me paró. No hacía nada pero me "cacharon", me hizo sacar los zapatos y todo"</i>
Centro 5	<i>"Cuando un mosso d'esquadra"³³ me paró y me quería multar porque no llevaba el DNI, cuando iba tranquilamente por la calle"</i> <i>"Unos policías me echaron del parque porque patinábamos. Creo que más bien era por nuestras pintas. Fueron muy injustos porque no estorbábamos a nadie, aunque después, a unos chicos que molestaban con la pelota a la gente, no les dijeron nada"</i>

Parece que algunos adolescentes ya conocen de cerca los efectos de la represión policiaca. En un caso, durante una manifestación, es decir, en un acto de naturaleza política. En el resto, ante actitudes bastante características de la vida de los adolescentes. Parece que determinadas actitudes y comportamientos, ciertas estéticas en el vestir, son objeto de una especial atención por parte de los cuerpos y fuerzas de seguridad cuando tratan con adolescentes y, más concretamente, con adolescentes de determinados barrios (los centros 3 y 5 están ubicados en barrios obreros que, a veces, aparecen en los medios de comunicación como conflictivos).

d) Discriminaciones / injusticias sociales, étnicas, de género, de salud o de edad:

Hemos agrupado en una misma categoría las injusticias señaladas por los chicos y chicas que se refieren a la carencia de justicia social, la demanda de solidaridad, y a la pertenencia a etnias minoritarias, al género femenino o a una edad como la de los adolescentes.

³³. Cuerpo de seguridad autonómica de Cataluña.

Centro 2	<i>"Cuando he comparado mi vida fantástica, sin ningún problema, con la de personas muy próximas a mí que han tenido muy mala suerte. He pensado muchas veces que el mundo está muy mal repartido"</i>
Centro 3	<i>"Cuando me dijeron que era una extranjera y que venía a robar trabajo de otras personas".</i>
Centro 7	<i>"Cuando pararon a un amigo mío en el metro por ser negro. Decían que se había colado" "Cuándo se llevaban a una amiga a un centro de acogida". "Cuando fui a una tienda y un señor se "coló" "Cuando fui a sacarme el DNI. Estaba a la cola a punto de entrar y vino otro extranjero que no había hecho la cola y lo pasaron y le dieron el DNI antes que a mí" "Cuando no me dejan hacer algo o no puedo porque no veo bien. Cuando trabajas o te esfuerzas más que otro por conseguir una cosa y el otro te gana"</i>
Centro 8	<i>"Quieres entrar en una discoteca y por faltarte un mes para la edad no te dejan entrar"</i>

Los ejemplos evidencian la existencia de una fuerte sensibilidad social en determinados sectores –minoritarios, sin embargo, según los resultados de esta encuesta- de los jóvenes catalanes. En unos casos próximos a la utopía, como en el del alumno del centro 2, pero en la mayoría basados en situaciones cada vez más frecuentes a nuestra realidad, como la anécdota de la discoteca. Los adolescentes del centro 7 son los que han puesto de manifiesto más situaciones dentro de esta categoría.

e) Accidentes, robos:

Esta última categoría permite ilustrar situaciones sociales en las que se han encontrado los chicos y las chicas y que, considerando su desarrollo y sus repercusiones, consideran injustas. Fundamentalmente tienen relación con algún robo y algunos accidentes de circulación.

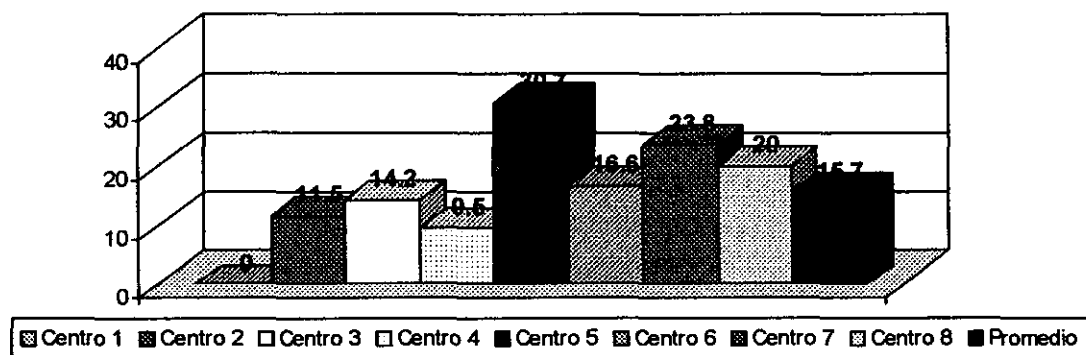
Centro 4	<i>"Cuando me robaron la cámara de la bici"</i>
Centro 6	<i>"Cuando caí de la bici y no me ayudaron a levantarme"</i>
Centro 8	<i>"Tuvimos un accidente de coche. La chica que chocó contra nosotros iba en moto y no llevaba las luces. Era de noche, no la vimos, salimos del stop y fue cuando tuvimos el accidente. Cómo eramos nosotros quien teníamos el stop, nos la cargamos"</i>

1.6 General

Hemos clasificado con el nombre de "general" ejemplos de injusticias que pueden aplicarse a situaciones diversas, a ámbitos sociales diferentes. Las hemos denominado de esta manera porque consideramos que se pueden generalizar.

Cuadro 31

Centro	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Respuestas	0	3	2	2	4	2	5	4	22
%	0	11,5	14,2	9,5	30,7	16,6	23,8	20	15,7



Hemos agrupado las respuestas en tres categorías: la primera tiene como objeto de la injusticia, por activa o por pasiva, al propio alumno y dentro de ella hemos incluido situaciones que van desde la autoestima hasta la «mala suerte», pasando por el sentido de culpabilidad, una cierta dosis de masoquismo, etc. La segunda categoría está centrada en las injusticias derivadas de acusaciones por actos no cometidos (sin explicitar en qué ámbito social). Y la tercera categoría incluye otras injusticias también generalizables derivadas de la edad o de la posición social de las personas.

Sólo en un caso —el alumno del centro 5 de la segunda categoría— se habla de una situación concreta pero al no ubicarla socialmente hemos considerado que se debía situar en este grupo. Una cosa parecida pasa con los dos ejemplos de la última categoría referidos a diferencias de edad y de posición social de las personas que, si bien podían ubicarse en otros grupos, nos ha parecido que plantean situaciones generalizables.

a) Injusticias centradas en la persona

Centro 2	<i>"Cuando, por alguna razón, se me ha valorado menos que a otra persona"</i>
Centro 5	<i>"Pensar que todas las cosas "malas" que le pueden pasar a alguien, me puedan pasar a mí"</i>
Centro 6	<i>"No me dieron un premio que me merecía"</i>
Centro 7	<i>"Cuando no han respetado mis derechos" "En algún momento que he tenido mala suerte" "Muchas veces, en casa con los padres, o en la escuela con algún profesor, he sentido mucha impotencia pero algunas veces me he dado cuenta que tenían razón"</i>

b) Acusaciones por actos no cometidos

Centro 2	<i>"Cuando alguna persona te regaña o te castiga por una cosa de la cual no te sientes culpable o no la has hecho tú"</i>
Centro 3	<i>"Cuando culpan de algo a una persona sin tener culpa. Porque siempre culpan al más tonto, porque los que se crean listos siempre quieren que los demás lo pasen mal"</i>
Centro 4	<i>"Que te acusen de una cosa que no has hecho"</i>
Centro 5	<i>"Me dijeron que había hecho una cosa muy fuerte a una persona sin tener pruebas y me metieron en un llo un poco gordo. Toda la gente se puso en contra mía"</i>

c) Injusticias relacionadas con diferencias de edad o de posición social

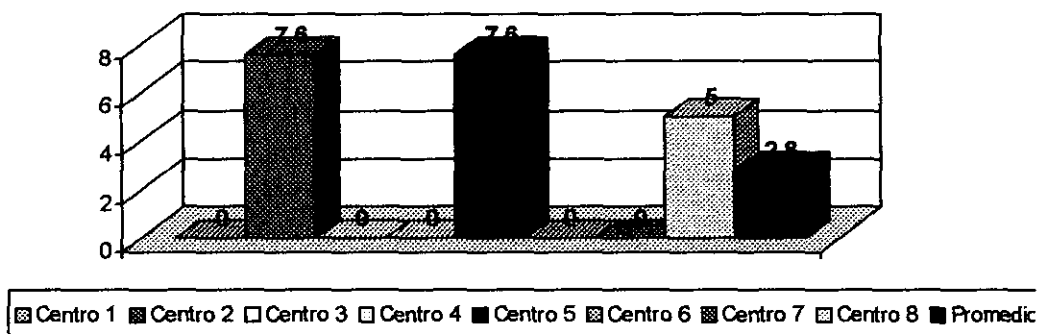
Centro 2	<i>"Cuando una persona mayor te contesta con malas maneras y tú no te puedes quejar. Y, en cambio, si eres tú el que contestas mal ellos te podan castigar y regañar"</i>
Centro 4	<i>"Hay muchas situaciones en que utilizas esta frase. Una de las situaciones principales es cuando se hacen diferencias entre las personas. Si no dices que es injusto como mínimo lo piensas"</i>

1.7 Otros

Este último grupo incluye aquellas respuestas que no hemos sabido incluir en ninguno de los grupos precedentes. Como se podrá comprobar, se trata de las respuestas de cuatro chicos y chicas que no recuerdan haber vivido ninguna injusticia o que relativizan, en un caso, las que ha vivido cuando las comparan con injusticias sociales o económicas mucho más graves.

Cuadro 32

Centro	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Respuestas	0	3	2	2	4	2	5	4	22
%	0	11,5	14,2	9,5	30,7	16,6	23,8	20	15,7



Centro 2	<i>"La verdad es que yo no he vivido ninguna experiencia fuerte en la cual haya dicho que algo era injusto, sino por mínimas cosas que no tienen gran importancia"</i> <i>"No me acuerdo de ninguna"</i>
Centro 5	<i>"No lo he sentido en ningún caso"</i>
Centro 8	<i>"No recuerdo ninguno"</i>

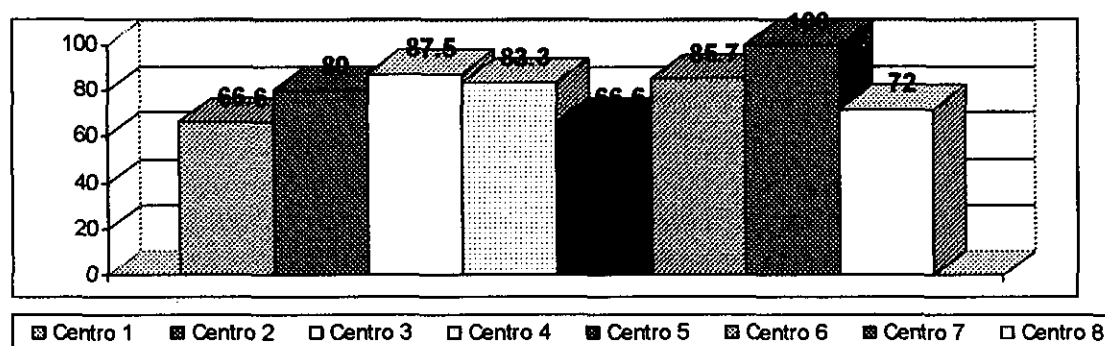
2 ¿Cómo se solucionó la injusticia de la que te sentiste víctima? ¿Quién intervino en su solución?

Queríamos saber si la situación injusta descrita en el apartado anterior se solucionó o no, cómo se solucionó (qué se hizo y cómo), quién intervino en la solución, quién la impidió o dificultó, y cómo acabó (de manera positiva o negativa para ellos), si es que acabó, en opinión de cada chico o chica.

El número de respuestas por centro fue el siguiente:

Cuadro 33

Centros	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Total	12	24	14	20	12	12	21	18	133
%	66.6	80.0	87.5	83.3	66.6	85.7	100	72	80.12



Como se puede comprobar la inmensa mayoría de chicos y chicas que describieron un conflicto también describieron su solución. Las excepciones son prácticamente anecdóticas (6 personas) e incluyen las tres que no recordaban ninguna.

En el cuadro siguiente se podan observar los datos sobre las injusticias resueltas (S), no resueltas (N) o sin explicitar (?) por ámbitos y por centros:

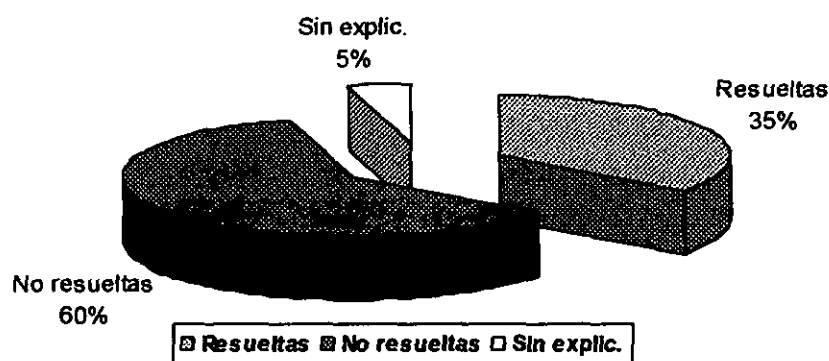
Cuadro 34

Ámbito	Familiar			Escolar			Deportivo			Vecinal			Político			General			total
Centro	S	N	?	S	N	?	S	N	?	S	N	?	S	N	?	S	N	?	
1	4	2	-	3	2	-	-	-	-	1	-	-	-	1*	-	-	-	-	12
2	6	1	-	1	5	-	1	2	-	-	-	-	-	5	-	1	2	-	24
3	3	3	-	2	3	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	14
4	4	2	-	1	4	-	-	4	-	-	2	-	-	1	-	1	1	-	20
5	2	-	-	-	3	-	-	1**	-	-	-	-	1	1	-	2	2	-	12
6	-	1	-	1	7	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	12
7	-	2	-	1	6	2	-	-	-	-	-	-	1	3	1	2	2	1	21
8	2	1	1	-	8	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1	2	-	18
Total	21	12	1	9	38	3	1	7	-	1	2	-	4	12	1	11	9	1	133

*Esta respuesta no se contabiliza puesto que corresponde a un alumno que expone dos situaciones, de las que sólo se ha contabilizado la primera ** En la pregunta anterior, este alumno da dos respuestas (una familiar y una deportiva) pero ahora sólo responde a la deportiva.

Como se puede comprobar en la gráfica siguiente, las situaciones injustas no resueltas (60,15%) casi doblan a las resueltas (35,33%).

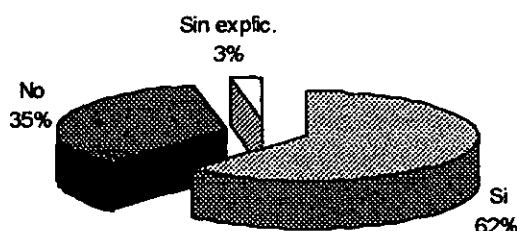
Por ámbitos, sólo en el familiar y el general las injusticias resueltas son superiores a las no resueltas. En el resto de ámbitos, parece que la mayoría de injusticias no se resuelven, al menos en la opinión de los adolescentes de la muestra. Analicemos los resultados ámbito por ámbito.



2.1 Familiar

Cuadro 35

Centro	Si	No	?	Total
1	4	2	-	
2	6	1	-	
3	3	3	-	
4	4	2	-	
5	2	-	-	
6	-	1	-	
7	-	2	-	
8	2	1	1	
Total	21	12	1	34
%	61,8	35,3	2,9	100



Las injusticias familiares se solucionan en un porcentaje alto de casos (61,76%) y en la mayoría de centros. Sólo en los centros 6 y 7, con muy pocos ejemplos de injusticias en este ámbito, no se solucionaron. En casi todas las respuestas se afirma que la solución se consiguió hablando (15 respuestas), es decir, a través del diálogo. En otros casos se dice que se logró "discutiendo", "por convencimiento", "llegando a acuerdos", o "haciendo el numerito". Estas son algunas de las respuestas:

Centro 1	<i>"Hablando con ella" (se refiere a la madre)</i>
Centro 2	<i>"Hablé con mi madre y escogimos una solución"</i> <i>"Hice entender a mis padres que quien habla iniciado el conflicto había sido mi hermana, no yo. Por suerte me entendieron"</i>
Centro 3	<i>"Hablando todo se soluciona"</i>
Centro 4	<i>"Llorando y diciendo que yo no había sido"</i> <i>"Se solucionó cuando hablamos tranquilamente"</i>
Centro 5	<i>"Hablando con mi padre y mi madre"</i>
Centro 8	<i>"Llegamos a un acuerdo entre mis padres y yo"</i>

Los protagonistas de las soluciones fueron, como es evidente, los propios implicados: los padres y los chicos o las chicas, los hermanos y otros familiares. En muy pocos casos se cita la figura de alguna o algunas personas que hubieran asumido tareas de mediación: "intervinieron mis amigos y hermanos" afirma un chico del centro 3.

Los resultados suelen ser valorados positivamente por los chicos y las chicas. Tienen, sin embargo, concreciones diferentes según el tipo de injusticia o problema a resolver. Por ejemplo:

Centro 1	<i>"Asumiendo las responsabilidades domésticas porque si no la madre la castiga sin ordenador"</i> <i>"Consiguiendo la reivindicación"</i> <i>"Ayudando a la madre"</i>
Centro 3	<i>"Como mi tía me acusó injustamente, sin pruebas, se dio cuenta que yo no podía haber hecho una cosa como esta"</i>
Centro 4	<i>"Te hacen entender que es mejor para mí y que más adelante los entenderé. Son superiores a mí y los debo obedecer"</i> <i>"Recordé a mi madre que me lo había prometido y entonces me dejó ir pero me hizo volver temprano"</i>
Centro 5	<i>"Al final, tras muchas discusiones mis padres me creyeron"</i>

El 35,29% de adolescentes que afirman que la injusticia no se resolvió son menos explícitos que los que afirman que se resolvió. Es lógico dado que para ellos la injusticia continúa. Estas son algunas de sus respuestas:

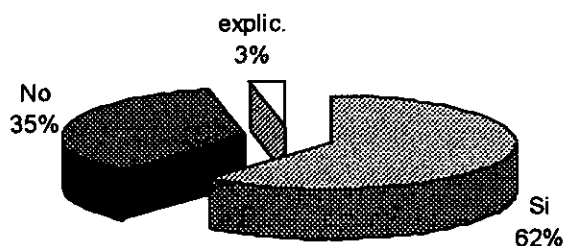
Centro 1	<i>"Se mantiene la misma situación"</i> <i>"Incumplo la sanción cuando no hay nadie en casa"</i>
Centro 2	<i>"No creo que se solucione"</i>
Centro 3	<i>"No se resolvió, mi madre no dijo nada"</i> <i>"Intervinieron nuestros padres. Me dieron una paliza con dos palos y a ella sólo con uno"</i>
Centro 4	<i>"Cuándo pague se habrá acabado"</i> <i>"No me dejaron ir"</i>
Centro 6	<i>"Ya se sabe. Por desgracia el dinero mueve el mundo y la gente no se da cuenta que el dinero no se puede comer"</i>
Centro 7	<i>"No se solucionó. ¡Bueno! Me han dicho que el próximo verano que se pueda ir, iré yo"</i>

Las respuestas se relacionan con el tipo de injusticia sufrido por cada chico y chica tal y como se han expuesto en la pregunta anterior.

2.2 Escolar

Cuadro 36

Centro	Si	No	?	Total
1	3	2	-	
2	1	5	-	
3	2	3	-	
4	1	4	-	
5	-	3	-	
6	1	7	-	
7	1	6	2	
8	-	8	1	
Total	9	38	3	54
%	18,0	76,0	6	100



En el ámbito escolar, a diferencia del familiar, las injusticias no se solucionan en un porcentaje muy alto de casos (el 76%). Sólo en un 18% de respuestas los chicos y las chicas afirman que las injusticias vividas y sentidas en la escuela se han solucionado. Nos parece un problema preocupante que, al margen de que se ajuste más o menos a la realidad, no se puede negar que obedece a un estado de opinión muy generalizado en los adolescentes, al menos en los de nuestra muestra. En todos los centros, excepto en el 1, el número de respuestas negativas supera a las positivas.

¿Cómo se solucionaron las nueve situaciones injustas? No parece que el diálogo sea la estrategia más utilizada en los centros de enseñanza al menos en la opinión de los adolescentes que dicen que la injusticia que vivieron se resolvió. De las nueve situaciones, sólo se utilizó en cuatro. El resto de soluciones fueron: "un castigo", "levantando el castigo", "pidiendo perdón" o "buscando testigos", en este último caso para probar la inocencia. Estas son algunos ejemplos:

Centro 1	<i>"Fui a hablar con la profesora"</i> <i>"Castigando a toda la clase"</i> <i>"Mi madre fue a hablar con la maestra y se solucionó"</i>
Centro 2	<i>"Se soluciona cuando te perdonan y te quedas en clase"</i>
Centro 3	<i>"Le tuve que pedir perdón"</i> <i>"Intervino mi amigo porque en aquella hora yo estaba con él"</i>
Centro 4	<i>"Se solucionó cuando la maestra intervino y yo le expliqué que no había sido. Que había sido mi amiga"</i>
Centro 6	<i>"Yo hablé con el profesor"</i>

La apuesta de los alumnos por el diálogo, por hablar, afecta tanto a las injusticias con solución como a las que no la tuvieron. Los adolescentes afirman que apuestan por el diálogo pero parece que su apuesta no encuentra eco en el profesorado. Probablemente por esto, la percepción que tienen la mayoría de chicos y chicas es que las injusticias no se resuelven (76% de respuestas). Acaban aceptando este hecho como un hecho casi natural. Y, probablemente también por esta razón, les cuesta explicar por qué no se ha resuelto la injusticia. Los ejemplos que reproducimos a continuación nos indican qué sucedió y, en algunos casos -los menos-, por qué sucedió lo que sucedió:

Centro 1	<i>"Tuvimos que hacer los exámenes"</i> <i>"No se resolvió porque una de las profes era la jefa de estudios"</i>
Centro 2	<i>"No me dieron ninguna razón"</i> <i>"No se solucionó. Me sacaron fuera y ya está"</i> <i>"Me discutí con el profesor, se enfadó todavía más y tuve que acabar callando"</i> <i>"No se solucionó, quien tenía que repetir ha repetido (como yo) y quien no, pues no"</i>

Centro 4	<i>"No se puede solucionar"</i> <i>"Quieras o no, siempre habrá diferencias entre las personas y esto es injusto"</i> <i>"Hablé pero no me hicieron caso"</i> <i>"Me tuve que fastidiar"</i>
Centro 5	<i>"La chica que me cogió el examen decía que la culpa no había sido mía (...) pero la profe decía que yo debía de haber guardado el examen y así eso no hubiera pasado. Me bajó igualmente algo la nota"</i> <i>"La mayoría de veces el maestro sigue con su idea"</i>
Centro 6	<i>"Me expulsaron y punto"</i> <i>"Me di de baja del comedor"</i> <i>"Como siempre era su palabra [la del profesor] contra mi y aquí lo que dicen los compañeros no sirve de nada, así que fui expulsada del comedor dos semanas injustamente"</i>
Centro 7	<i>"No hubo ninguna solución. Me jodió y ya está"</i> <i>"Con esta mujer no se puede razonar para nada del mundo"</i> <i>"Porque con esta mujer no se puede hablar, es una mujer imposible y siempre tiene que tener la razón"</i> <i>"tuvimos que callar. quiso tener la razón ella"</i> <i>"Muchos profesores se van y no escuchan. Hacen que si con la cabeza y después ni caso"</i> <i>"Lo mejor que podía hacer era pasar (...) puesto que el profesor en cuestión es un hombre difícil y podía tener problemas"</i>
Centro 8	<i>"No se solucionó, se fue olvidando"</i> <i>"No se ha solucionado y a cada evaluación pasa lo mismo"</i> <i>"No se ha solucionado, el profesor todavía tiene la revista"</i>

En la mayor parte de respuestas de los adolescentes se evidencia una cierta decepción por la falta de diálogo con su profesorado, acompañada en algunos casos –como en el centro 7– de algunos juicios de valor duros sobre esta actitud del profesorado y sobre determinados profesores a los cuales se cita, como ya se ha dicho, por sus nombres. Esta decepción también va acompañada de una cierta –y preocupante– resignación. Parece que un buen número de adolescentes piensan que es absolutamente igual todo, puesto que quien manda –el profesorado– manda y no atiende a razones, al menos si estos proceden del alumnado.

Las injusticias, los conflictos escolares, están protagonizadas fundamentalmente por profesoras y profesores y alumnos. En algunos casos, además de los profesores directamente afectados, intervienen los tutores (nunca, sin embargo, los directores de los centros). A menudo, como hemos podido comprobar en las frases reproducidas en los dos cuadros anteriores, intervienen los padres de los adolescentes. No creemos, sin embargo, que esta intervención se pueda considerar una mediación puesto que, en la mayor parte de los casos, parece que los padres piden explicaciones al profesorado sobre el conflicto. Veamos alguna situación en la que han intervenido los padres:

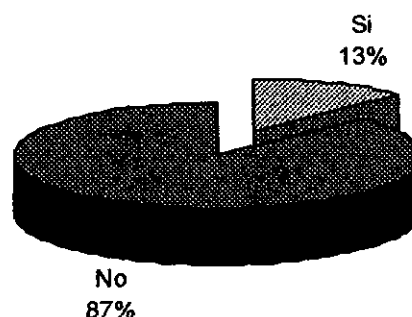
Centro 1	<i>"Mi madre fue a hablar con la maestra y se solucionó"</i>
Centro 6	<i>"intervino mi madre"</i>
Centro 7	<i>"Mi padre se fue al colegio y dijo que sin pruebas no me podían suspender"</i>
Centro 8	<i>"Intervinieron los profesores y los tutores"</i> <i>"Mis padres"</i>

Sólo en un caso, intervino una persona ajena a la escuela, un amigo (centro 3), que actuó en calidad de testigo de una alumna acusada, según ella, injustamente.

2.3 Deportivo y de ocio

Cuadro 37

Centro	Si	No	?	Total
1	-	-	-	
2	1	2	-	
3	-	-	-	
4	-	4	-	
5	-	1**	-	
6	-	-	-	
7	-	-	-	
8	-	-	-	
Total	1	7	-	8
%	12,5	87,5		



También en el ámbito lúdico-deportivo las injusticias no solucionadas predominan por encima de las solucionadas (7 a 1) en opinión de los adolescentes de nuestra muestra. El único caso en que la injusticia se solucionó no fue tanto en una actividad propiamente deportiva sino en una situación derivada de una actividad más lúdica, una excursión, y la distribución de sus participantes en las tiendas. Se solucionó hablando: *"Sólo fue necesario hablar y nos entendimos perfectamente. Aprendimos a convivir con los otros aquel día"* (centro 2).

Las situaciones injustas no resueltas –cinco- tienen relación con actividades deportivas de competición en las cuales la resolución de los conflictos suele estar a cargo de una persona especialmente preparada por hacer de mediador entre los competidores, el árbitro. Esta clase de actividades no se suelen resolver hablando, no existe diálogo. Los otros dos casos no solucionados son de diferente naturaleza: uno forma parte de una actividad lúdica –el

juego de dardos- y el otro de un juego *on-line*. ¿Qué pasó en estos casos? Estas son algunas respuestas:

Centro 2	<i>"No se solucionó. Todo el mundo se quejaba y el árbitro no hacía nada"</i>
Centro 4	<i>"Quedó igual" [se perdió el partido] "Me marché" [en el juego de dardos] "Todavía no se ha solucionado. No ha intervenido nadie en nuestra solución puesto que el delito era suficientemente importante como por poder traer a los mossos d'esquadra³⁴ o algo por el estilo" [juego on-line]</i>
Centro 5	<i>"Me fui al vestuario"</i>

En todos los casos deportivos intervino, como ya hemos señalado, el árbitro, a quien se acusa, implícita o explícitamente, de ser el responsable de la injusticia.

2.4 Vecinal

Las tres injusticias en las que intervinieron alumnas de dos centros y sus vecinos tuvieron, en un caso, desenlace y en dos no. En el primero caso (centro 1), se resolvió dialogando (*"se resolvió porque nuestros padres fueron a hablar con la mujer"*) y haciéndose cargo del gasto ocasionado por parte de los padres del alumno. Las razones por las cuales no se solucionaron los otros dos casos las podemos leer en las propias palabras de los alumnos:

Centro 4	<i>"No se pudo solucionar porque ya era, y es, una familia muy... no lo sé, una familia dejada" "No, no intervino nadie. Se las quedó ella [se refiere a 1000 ptas. encontrados por el alumno] cuándo las había encontrado yo. Como mínimo las podía haber compartido"</i>
----------	--

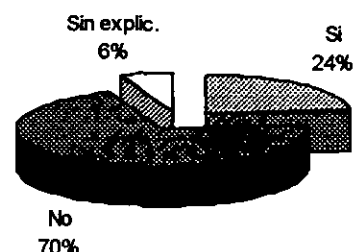
No parece, sin embargo, que las injusticias expuestas en los tres casos ilustren los problemas, los conflictos, y también las injusticias, que a menudo se producen en nuestros barrios, en nuestros bloques de pisos, como consecuencia de una convivencia difícil y en la que todavía queda mucho por recorrer a fin de convertirla en una convivencia más democrática. Las tres situaciones son situaciones que podríamos considerar más propias del mundo de los niños que del de los adolescentes o de los adultos.

³⁴ Véase nota 33

2.5 Político

Cuadro 38

Centro	Si	No	?	Total
1	-	1	-	
2	-	5	-	
3	1	-	-	
4	-	1	-	
5	1	1	-	
6	1	-	-	
7	1	3	1	
8	-	2	-	
Total	4	12	1	17
%	23,5	70,6	5,9	



También las injusticias de naturaleza política o social son difíciles de solucionar en opinión de los adolescentes (70,58%). Las cuatro resueltas –un 23,52%- se solucionaron de la siguiente manera:

Centro 3	<i>"Los polis marcharon sin decirme nada"</i> <i>"Pasando de la ignorancia de la gente y no haciendo caso a nadie" [caso de racismo]*</i>
Centro 5	<i>"Dialogué con él [con el mosso d'esquadra] y todo quedó con un aviso por parte suya"</i>
Centro 6	<i>"Vino una chica muy guapa y me ayudó" [cuando cayó de la bicicleta y nadie la ayudaba]</i>
Centro 7	<i>"No, vino una señora y hizo que el "segurata" nos dejase" [a una chica que pararon al metro con un amigo negro]</i>

* Respuesta no contabilizada dado que el alumno dio dos respuestas de las cuales ya se ha contabilizado una.

Parece que en un par o tres de casos la vía del diálogo funcionó. Sobre todo en casos protagonizados por el cuerpos de seguridad. En cambio, el diálogo no funcionó en los casos no resueltos que son, como ya hemos visto, la mayoría de este ámbito político y social (70,58%). ¿Por qué no se solucionaron? ¿Qué pasó?

Las personas que citaron explícitamente la guerra como injusticia respondieron recurriendo a la realidad:

Centro 1	<i>"La guerra todavía existe"</i>
Centro 4	<i>"Por el momento nadie lo ha solucionado [se refiere a la guerra] pero espero que no tarden demasiado"</i>

* Respuesta no contabilizada dado que el alumno dio dos respuestas de las cuales ya se ha contabilizado una.

En los casos derivados de otras injusticias políticas no resueltas o de la represión policial, sucedió lo siguiente:

Centro 2	"Seguí yendo a las manifestaciones pero creo que no sirvió de nada" [se refiere a las manifestaciones en contra de la Ley de Calidad] "Siempre que me paran [se refiere a la policía] es lo mismo. No vale la pena poner denuncia, porque es una mierda de país y de gobierno"
Centro 5	"No hubo solución. Hablamos con los policías pero no nos hicieron caso y dijeron que si no nos íbamos nos pedirían el DNI y nos pondrían una multa. Tuvimos que marchar"

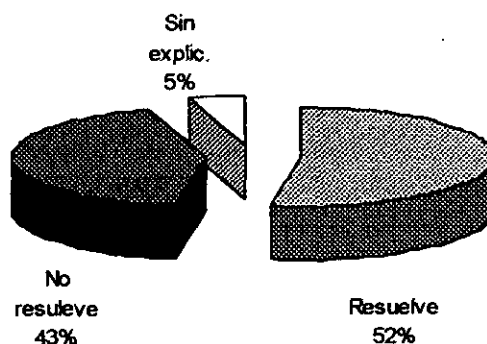
Finalmente, y en relación con las injusticias derivadas de discriminaciones o de accidentes, los alumnos que manifiestan su opinión, dicen:

Centro 2	"No tiene solución. Toca a quien toca" [se refiere a personas que han tenido más mala suerte]
Centro 7	"Con el tiempo se solucionará. Me propongo esperar" [alumna con problemas de vista]
Centro 8	"Fuimos yo y mi novio a su casa y nos lo pasamos mejor" [negativa a entrar en una discoteca por problemas de edad] "Nadie intervino. La chica era hija de un señor importante" [accidente de coche]

2.6 General

Cuadro 39

Centro	S	N	?	Total
1	-	-	-	
2	1	2	-	
3	2	-	-	
4	1	1	-	
5	2	2	-	
6	2	-	-	
7	2	2	1	
8	1	2	-	
Total	11	9	1	
%	52,4	42,8	4,8	



Como ya hemos señalado anteriormente, en este ámbito los SI sobrepasan a los NO (52,38% y 42,85%). Parece que cuando se trata de injusticias que pueden suceder en diferentes situaciones o que son generalizables a varios ámbitos, los adolescentes creen que es más fácil encontrar soluciones. Sólo en el centro 1 no se citan injusticias que se puedan agrupar dentro de este ámbito. ¿Cómo se solucionaron? Analizaremos las respuestas globalmente, al margen de las categorías que hemos establecido en la pregunta anterior:

Centro 2	<i>"Interviniendo, haciendo ver esta injusticia a los otros" [se refiere a aquellas personas que no la valoran suficiente]</i>
Centro 3	<i>"Que al final salga el culpable del problema y le den su castigo. Intervinieron los amigos de esa persona que creían que era tonta pero ellos no sabían que era muy lista" [En el caso de una persona acusada de una cosa que no había hecho] "Se soluciona aclarando las cosas, haciendo intervenir a cualquier familiar o amigo" [ante acusaciones injustas]</i>
Centro 4	<i>"Se solucionó hablando con la otra "víctima" y con la persona que había causado el problema" [no concreta ninguna situación más allá de acusaciones genéricas]</i>
Centro 5	<i>"Pensando al revés porque hay cosas peores. Yo misma lo pensé y quizás con la ayuda de amigos" [persona que piensa que le puedan pasar todas las cosas malas] "Hablando con la otra gente"</i>
Centro 7	<i>"Yo mismo lo arreglé no poniéndome a su nivel" "Siempre se han solucionado por su propio pie, hablando la gente se entiende y muchas veces me he dado cuenta que no tenía razón y otros sí que la tenían y he acabado llegando a un acuerdo".</i>
Centro 8	<i>"Se solucionó hablando"</i>

Parece que las soluciones, cuando vienen, lo hacen gracias al diálogo y la reflexión así como a la colaboración, o la mediación, de otras personas como amigos o familiares. El diálogo permite llegar a acuerdos, pero para ello se tiene que tener una actitud como la que tiene el alumno del centro 7. Se tiene que pensar que algunas veces tienes razón y otras no, pero que, en ambos casos, *"hablando la gente se entiende"*.

No parece que sea la situación de las injusticias no resueltas en este ámbito. Así lo expresan los alumnos que consideran que la injusticia no se resolvió:

Centro 2	<i>"No hubo solución. Tuve que aguantar el castigo y encima no te escucha cuando intentas explicar la verdad" [no expone, sin embargo, ninguna situación concreta]</i>
Centro 4	<i>"No intervino nadie y no se solucionó" [acusación de una cosa que no has hecho]</i>
Centro 5	<i>"No se solucionó. Intervinieron varias personas que decían que fueron "testigos" del que se supone que yo dije" [ante una acusación injusta]</i>
Centro 6	<i>"No se solucionó. Me quedé sin premio"</i>
Centro 7	<i>"No se solucionó. Te lo tragas" [cuando has tenido mala suerte]</i>
Centro 8	<i>"No se solucionó. Ella se salió con la suya [cuando "tengo la razón y no me la dan"]</i>

La falta de soluciones a aquellas situaciones sentidas por los adolescentes como injustas tiene, sin duda, un importante papel a la hora de construir los conceptos de justicia y de injusticia como veremos a continuación.

3 A partir de tus experiencias personales, ¿Qué crees que es la justicia? ¿Y la injusticia?

Después de haber descrito alguna experiencia o alguna situación vivida considerada como injusta, o muy injusta, por los adolescentes de 4º de ESO de los centros seleccionados, les pedíamos pasar de situaciones concretas a una cierta conceptualización, a una definición de la justicia y de su contrario, la injusticia.

Se trataba de averiguar qué definición han construido de la justicia y de su contrario, la injusticia, y de establecer relaciones entre su constructo y las definiciones más habituales de estos conceptos. Para poder analizar y contrastar sus definiciones hemos consultado varias fuentes (por ejemplo, los trabajos de Tozzi, 2002, y de Roche, 2002, la Enciclopedia Larousse y el Diccionario de Maria Moliner) y hemos establecido dos perspectivas posibles dentro las cuales ubicar las definiciones dadas por el alumnado en sus respuestas: una perspectiva ética o moral y una perspectiva jurídica.

En primer lugar, no obstante, hemos considerado aquellas respuestas que:

- 1) manifiestan explícitamente que no saben definir ambos conceptos;
- 2) contienen palabras o expresiones inapropiadas que las invalidan y hacen que las consideramos respuestas no válidas o nulas;
- 3) no se adecuan a la pregunta porque no definen los conceptos pedidos, ofrecen interpretaciones incorrectas que no se ajustan a los conceptos, incluyen en la definición los propios conceptos, o describen una situación que no se relaciona con lo que se pedía.

Desde la perspectiva ética y moral, entendemos por justicia el principio que exige el respeto del derecho individual de las personas, de los derechos humanos y de la equidad, es decir de la igualdad de las personas. Dentro de esta perspectiva incluimos aquellas respuestas que se refieren a:

- 4) la igualdad ante la ley,
- 5) la aplicación y el respeto de los derechos humanos y la actuación de las personas según los valores, las leyes, las normas y las convenciones sociales existentes,
- 6) el derecho de las personas a recibir de los otros un trato adecuado, según sus méritos,
- 7) otros aspectos relacionados con esta perspectiva.

Desde la perspectiva jurídica, nos referimos a la justicia como el sistema responsable de aplicar / hacer cumplir las leyes, de perseguir y juzgar a quienes las incumple. Dentro de ella incluimos las respuestas que se refieran a:

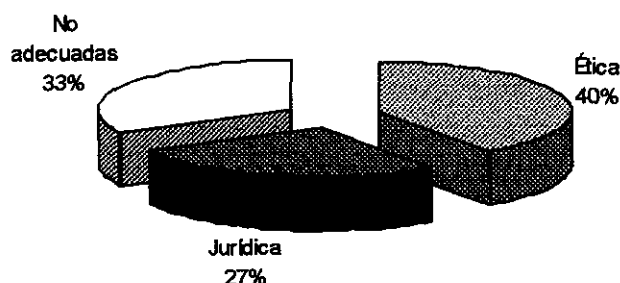
8) el sistema judicial en general entendido como el poder judicial y como el conjunto de leyes y normas y su cumplimiento,

9) la acción de juzgar, de poner orden y de cumplir o de hacer cumplir la ley y el veredicto.

El total de las 136 respuestas de los 8 centros se reparten de la siguiente manera:

Cuadro 40

Centros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
1	1	-	3	2	3	1	-	1	3	14
2	-	-	5	3	3	2	2	3	6	24
3	1	2	3	-	1	1	-	-	5	13
4	-	1	6	4	5	-	-	4	3	23
5	1	-	3	2	1	-	1	1	2	11
6	-	-	5	1	3	1	-	2	-	12
7	-	1	7	2	4	1	3	1	2	21
8	-	-	10	1	2	3	-	1	1	18
	3	4	42	15	22	9	6	13	22	136



Exceptuando las respuestas que afirman explícitamente que no saben definir los dos conceptos y las que hemos considerado nulas (columnas 1 y 2), el total de respuestas válidas es de 129. En el cuadro siguiente aparecen ordenadas en tres grandes grupos: la perspectiva ética (columnas 4, 5, 6 y 7), la perspectiva jurídica (columnas 8 y 9) y las respuestas no correctas (columna 3).

Cuadro 41

	Nº respuestas	%
Perspectiva ética	52	38,23
Perspectiva jurídica	35	25,73
Respuestas que no se adecuan a la pregunta	42	30,88
Total	129	93,84

Como puede comprobarse, el mayor número de respuestas corresponden a la perspectiva ética, a la suma de los totales de sus cuatro variables. El segundo lugar lo ocupan las respuestas incorrectas y, finalmente, las respuestas que hemos agrupado en la perspectiva jurídica.

Expondremos a continuación las respuestas más significativas de los tres ámbitos empezando por las dos perspectivas y acabando con las respuestas incorrectas.

3.1 La igualdad ante la ley

Para 15 alumnos - de todos los centros con la excepción del 3- lo que mejor define la justicia es la igualdad ante la ley. Y, contrariamente, lo que define la injusticia es la desigualdad.

Centro	Justicia	Injusticia*
1	<i>"Es igualdad, comprender y escuchar"</i> <i>"Igualdad para todos"</i>	<i>"Es todo lo contrario, la desigualdad, el racismo"</i> <i>"Los derechos o deberes diferentes para cada persona según clase social, color de la piel,..."</i>
2	<i>"Es un trato igual para todo el mundo"</i> <i>"Aquello que es igual para todo el mundo sin importar la edad, el sexo, la nacionalidad,..."</i>	<i>"Es al revés"</i> <i>"Al contrario"</i>
4	<i>"Tratar a todo el mundo por igual"</i> <i>"Que todos tengamos el mismo derecho a decidir, que todos seamos tratados de igual manera"</i> <i>"Es la manera para que todas las personas sean iguales"</i>	<i>"Hacer diferencias entre las personas"</i> <i>"Que haya gente a la que se la trate diferente, que no te dejen decidir, etc."</i> <i>"Son las diferencias que se hacen entre una persona y otra"</i>
5	<i>"Es aceptar a cada uno como es, sin desigualdades [sic] ni nada, todos somos iguales"</i>	<i>"Es hacer mal a una persona sólo por ser diferente"</i>
6	<i>"Cuando una cosa es igual para todo el mundo y no hay ningún tipo de discriminación"</i>	<i>"Cuándo a alguna persona por tener alguna característica se la trata diferente que a otros"</i>
7	<i>"Se basa en la igualdad"</i>	<i>"Cuando la gente trata a una persona de diferente manera por cualquier cosa"</i>
8	<i>"Es cuando hay igualdad para todo el mundo"</i>	-

* Daremos ambas definiciones siempre y cuando consten en las respuestas de los alumnos

La identificación de justicia con igualdad es la constante en estas respuestas, del mismo modo que la desigualdad, la diferencia o la discriminación lo son de la de injusticia. Las respuestas no profundizan en el significado ni de justicia o injusticia ni de los conceptos con los cuales los identifican. Se limitan a constatar sus acciones y sus consecuencias.

3.2 La aplicación y el respeto de los derechos humanos

Hemos identificado aplicación y respeto de los derechos humanos con actuación conforme a los valores, leyes, normas, etc. porque entendemos que la Constitución permite hacer esta identificación. En ella se recogen los principales derechos humanos y se organiza la convivencia democrática a través de la creación de marcos y estructuras legislativas propias de un sistema democrático, de un estado de derecho. Hemos interpretado que se podían incluir en esta variable las respuestas que se refirieran a aspectos como el bienestar social y el nivel de satisfacción, o de autosatisfacción, ante del bien personal y común.

Han optado por identificar justicia con derechos humanos y con niveles de satisfacción 22 alumnos de todos los centros.

Centro	Justicia	Injusticia*
1	"Tener los mismos derechos de otras personas" "Que todo el mundo acabe satisfecho y que si alguien hace una cosa mal que se le castigue"	"Cuando uno solo acaba contento"
2	"Aquello que moralmente es adecuado. Aun cuando esto es muy complicado puesto que todo el mundo tiene su respectivo punto de vista" "Una situación justa es aquella en la que nadie abusa de nadie y no son violados los derechos de nadie"	"Es una situación contraria, es decir, cuando alguien se cree con derecho de no respetar a los otros o culparlos sin pruebas de cosas que no han hecho"
3	"Es hacer lo que es bueno para mí y también para los otros. Respetar las normas".	"Hacer lo que se quiere sin respetar ninguna norma. No respetar la opinión del otro. Hacer el mal a otras personas"
4	"Es el conjunto de derechos que tiene que tener una persona" "Una manera de hacer las cosas ordenadamente, para el nuestro beneficio" "Es hacer las cosas tal y como se tienen que hacer"	"Es negar estos derechos" "No hacer las cosas ordenadamente, hacer lo que quieras" "Al revés"
5	"Hacer una cosa que estés seguro que es conveniente"	—
6	"Que todo el mundo se ayude y que todo sea por el bien de todos" "Es que todos tenemos los mismos derechos"***	"Que nadie escuche tus problemas" —

7	<i>"Que todo el mundo tenga las mismas oportunidades y los mismos derechos a hacer algunas cosas. Que todo el mundo sea feliz con sus actos"</i> <i>"Es aquello que una persona hace bien, y los otros también lo ven bien, sin imponerse"</i> <i>"Es aquello que complace al máximo número de personas, siguiendo unos principios de lógica y coherencia, siguiendo la ley"</i>	
8	<i>"Tus derechos"</i>	<i>"Cuando se meten contigo, atentando contra tus derechos"</i>

* Daremos ambas definiciones siempre y cuando consten en las respuestas de los alumnos.

**Añade: *"Hoy en día, la gente que tiene más dinero es la que se lleva la justicia a su casa. Los otros tenemos que padecer la injusticia"*.

La identificación de justicia con aplicación y respecto de los derechos humanos—y de injusticia con su no respeto—, va acompañada, como ya hemos dicho, de respuestas donde se consideran como justas, como manifestaciones de justicia aquellas situaciones basadas en el bienestar social —*"el bien de todos"*, *"lo que es adecuado"*, *"lo que complace al máximo número de personas"*, *"lo que se hace bien"*, *"lo que hay que hacer"*, *"lo que es conveniente"*,...- que, en nuestra opinión, indican que el alumnado que ha apostado por estas respuestas tiene un gran sentido de la justicia social y de la justicia basada en la igualdad y en la aplicación y respecto de los derechos humanos en el marco de una sociedad democrática.

3.3 El derecho de las personas a recibir de los otros un trato adecuado según sus méritos

Los nueve alumnos, que han optado por identificar justicia con un trato adecuado según el mérito de cada cual, son de todos los centros excepto del 4 y del 5. Entendemos que para estos alumnos la identificación de justicia con mérito tiene relación con la satisfacción de las personas de ser consideradas adecuadamente y de ser juzgadas en función de ellas mismas. Estas son sus respuestas:

Centro	Justicia	Injusticia
1	<i>"Es ver que te escuchan"</i> **	—
2	<i>"Es una situación en la que todo el mundo tiene lo que se merece"</i>. <i>"Es la capacidad de otorgar a una persona lo que se merece"</i>.	<i>"Es cuándo unos abusan de otros otorgándose derechos que no son suyos"</i>. <i>"Se da cuando no se otorga a cada persona aquello que se merece"</i>.
3	<i>"El derecho de una persona a ser atendida como se merece"</i>	<i>"El acto de negar este derecho"</i>
6	<i>"Todo lo que no atenta contra la libertad, el bienestar y lo que cada persona se merece"</i>	<i>"Son los actos que atentan contra lo que las personas se merecen"</i>
7	<i>"Es aquello que se merece"</i>	<i>"Es aquello que no se merece"</i>

8	<i>"Yo creo que sirve por intentar que todo el mundo tenga lo que se merece, pero no siempre es así"</i> <i>"Es tener lo que te mereces"</i>	<i>"Es cuando alguien tiene una cosa que no se merece"</i> -
---	---	---

**A continuación añade: "No todo el mundo tiene, no obstante, el mismo concepto de justicia o de injusticia"*

Con la excepción de la primera respuesta, el resto explicita claramente el mérito como uno de los elementos más significativos de la justicia.

3.4 Otros aspectos relacionados con la perspectiva ética

Hemos colocado en este grupo todas aquellas respuestas que no se podían ubicar en las variables anteriores. Las respuestas son heterogéneas y, en general, muy originales. Pertenecen a seis alumnos de tres centros (el 2, el 5 y el 7).

Centro	Justicia	Injusticia
2	<i>"Es una calidad de una persona que muy poca gente tiene"</i> <i>"Es un valor de la convivencia. Se necesita por convivir"</i>	<i>"Es un contravalor, es la parte opuesta a la justicia"</i>
5	<i>"La justicia y la injusticia no las puede decir nadie. ¿Qué es justo y qué es injusto? En un principio se tienen que hacer las cosas con sentido común y de vez en cuando dejar correr el orgullo por poder abrir los ojos"</i>	-
7	<i>"Es ambigua y no la puedo describir"</i> <i>"Creo que a veces no existe. Cada cual tiene una manera de interpretar la justicia y la injusticia. No es una cosa que tenga una única explicación"</i> <i>"Lo que se cree ético"</i>	<i>"A veces se le dice justicia, depende de quien la ejerce"</i> <i>"El que va contra tus esquemas, contra tu moralidad ética"</i>

Estos alumnos han querido dar a su respuesta un cariz, un tono, filosófico.

3.5 El sistema judicial como poder judicial y como conjunto de leyes y normas y su cumplimiento

Esta primera categoría de la perspectiva jurídica incluye las respuestas que se refieren al sistema judicial en general, al conjunto de leyes y normas de un país y a su nivel de cumplimiento. Han identificado justicia como sistema y como legislación un total de 13 alumnos, de todos los centros excepto del 3.

	Justicia	Injusticia
1	"Un conjunto de reglas que se tienen que cumplir"	"Que no se cumplen estas leyes"
2	"Para mí la justicia es una ciencia que regula las leyes de un país" "Es el método que usaron un día los hombres por organizar la vida y los derechos de todo el mundo"* "Es un conjunto de normas que por sentido común se tiene que seguir para que nadie salga perjudicado. El problema es que seguir la justicia cuesta esfuerzo y si alguien se salta las normas es penalizado"	- - "Es el abuso de poder de alguien contra otro que se siente impotente y no puede hacer nada"
4	"Es aquello que marca la ley" "Es cumplir las leyes o, bueno, ser legal, decir la verdad" "Es el conjunto de leyes que se tienen que cumplir"	"Es aquello que no te deja hacer algo" "Hacer lo que quieras de alguna manera" "Es lo que no se hace de acuerdo con las leyes"
5	"Es cuando la ley defiende a alguna persona ante algo malo que le ha pasado"	"Es cuando te pasa una cosa mala"
6	"La verdad, la legalidad"	"La mentira, la ilegalidad"
7	"Es una ley relacionada con muchas leyes más pequeñas que la definen (en términos generales)"	-
8	"Es el cumplimiento de las normas"	"Es el incumplimiento de las normas"

* Añade: "Todavía hoy día no hemos llegado más lejos, no hemos visto la realidad"

3.6 La acción de juzgar, de poner orden y de cumplir o de hacer cumplir el veredicto o el castigo

La otra categoría de la perspectiva jurídica se refiere al hecho de administrar justicia, de tomar una decisión y de hacerla cumplir cuando una persona no ha actuado de acuerdo con la norma. Han optado por identificar justicia con administrar justicia 22 alumnos de todos los centros excepto del 6.

Centro	Justicia	Injusticia
1	"Cuando haces algo malo te hacen pagar por lo que has hecho" "Si has hecho algo mal, lo tienes que pagar"	"Que tengas que pagar sin haber hecho nada" "Que no te traten como te mereces"
2	"Cuando uno es culpable de un delito y se sabe que ha sido él, la justicia lo condena" "Es hacer lo que es coherente y que se castigue o penalice de alguna manera lo que ha hecho mal" "Es aquello que interviene cuando hay alguna acción fuera de lo normal para poner orden" "Es la virtud de saber analizar objetivamente una situación y encontrar la solución más adecuada"	"Cuándo alguien hace algo mal y todo el mundo lo sabe pero nadie lo corrige o interviene" - "Es cuando te hacen pagar por algo que no has hecho" -
3	"Es cuando una persona hace algo malo y cumple su justicia y su culpa a la vez" "Es cuando castigan al que tiene la culpa de todo" "Es cuando salen en defensa tuya"	"Que culpan a alguien que no ha hecho nada y le hagan cumplir una condena sin razón" "Es hacer lo contrario" "Es que no se cumpla la regla establecida"
4	"Es pagar por una cosa ilegal que has hecho y te han pillado" "Es cuando juzgan a una persona que ha hecho una cosa"	"También es pagar pero por una cosa que no has hecho y te culpan injustamente" "Cuando juzgan a alguien que no ha hecho nada"
5	"Cuando alguien es castigado por hacer algún mal a alguien o a la sociedad" "Es que por medio de pruebas o personas (investigando) se sepa quién ha sido el culpable"	"Cuándo alguien hace algo que no gusta a un superior suyo" "Es que te acusen de algo que tú no has hecho sin tener pruebas que lo indiquen"
7	"Es cuando a una persona se la hace responder por los actos cometidos" "Es que tienes que escuchar a los dos, el acusado y el acusador, y que sólo puedes acusar si tienes pruebas de culpabilidad"	"Es cuando alguien paga las consecuencias de los actos de otra persona" -
8	"Es cuándo a una persona la culpan de algo que no ha hecho"	"Es cuando culpan a una persona que no ha hecho nada"

3.7 Respuestas no adecuadas a la pregunta

Finalmente, las respuestas que hemos considerado que no se adecuan a la pregunta ya sea porque no definen los conceptos que se piden, porque ofrecen interpretaciones incorrectas y no se ajustan a los conceptos, porque incluyen en la definición los propios conceptos, o porque describen una situación que no se relaciona con lo que se pide. Probablemente algunas de las respuestas que hemos agrupado en las categorías anteriores también podrían haberse agrupado en esta. El alto número de respuestas que hemos incluido en este grupo (42, un 30,88%), indica la enorme dificultad que tienen los adolescentes de 4to

de ESO para definir conceptos tan abstractos como justicia e injusticia; para ir, en definitiva, más allá de los hechos, de las acciones o situaciones, que identifican como justos o injustos.

a) no definen los conceptos

Centro	Justicia	Injusticia
2	"No tendría que haber justicia, todo el mundo es responsable de sí mismo" "Es muy abstracto. Depende de cuándo y de cómo te la quieras tomar. Está claro, sin embargo, que para nosotros, sea lo que sea in-/justicia, la justicia siempre nos será favorable y la injusticia siempre nos perjudicará"	-
4	"Yo creo que en un mundo como éste la justicia es para unos y la injusticia es para otros" "No es nada" "A veces se pasa mucho" "A partir de mi experiencia, no creo nada"	"Lo es todo" "No es nada" -
6	"Es el que dicen algunos"	-
7	"Hace un mundo más maduro y respetable" "Es lo que tú quieres obtener" "Para mí no existe (para unos pocos, si)"	"Te perjudica" "Es lo que no te dejan obtener" "Es lo que vivimos cada día"
8	"Es una cosa que pocas veces se cumple" "Es difícil de definir puesto que en muchos casos no actúa la ley" "Una cosa que nunca pasa"	"Es una rutina diaria" - "Algo que pasa siempre"

b) ofrecen interpretaciones incorrectas

Centro	Justicia	Injusticia
2	"Imputar tus criterios personales en una sociedad en que todo el mundo los tiene diferentes" "Es favorecer a una persona en algunos términos" "Es alguien que culpa a aquellos que no tienen tan buen aspecto como otros".	"Es desfavorecer a una persona" -
3	"Es solucionar un problema o un asunto como dos personas humanas"	-
4	"Es cuando estamos de acuerdo con una cosa"	"Cuando no estamos de acuerdo o no nos gusta lo que hacen"
5	"Es la acción que actúa a favor de una persona que ha hecho, ha dicho, etc. algo que no está bien o no es correcto" "Es cuando haces una cosa mala, o no la has hecho, entonces te castigan, o si es lo contrario, no"	"Cuando actúa en contra de alguien que no se lo merece, porque no ha hecho nada mal" -

6	<i>"Es cuándo alguien actúa con las pautas que yo creo que se tienen que seguir"</i> <i>"Es lo que una persona cree que es una cosa buena"</i> <i>"Es cuando alguien cae en un error y otra persona lo corrige"</i>	<i>"Es cuándo alguien actúa sin estas pautas"</i> <i>"Es todo lo contrario"</i> <i>"Cuando el mal gana al bien"</i>
7	<i>"Es el que cada cual quiere o cree que está bien"</i> <i>"Es que no te digan lo que tienes que hacer"</i> <i>"Una cosa que puedes hacer porque puedes y porque es lo más coherente y de sentido común"</i>	<i>"Es aquello que la gente no cree que esté bien, que no le guste y que no lo quiera"</i> <i>"Es lo que llaman "justicia" en este país"</i> <i>"Una cosa que no te han dejado hacer por más que tengas razón y sea lo más lógico o de sentido común. Es decir, sentirse pisado por alguien o ser la víctima"</i>
8	<i>"Cuando tienes razón y no hay perspectivas"</i> <i>"Cuando dentro de unos límites, uno hace lo que quiere"</i> <i>"Es una situación en la que todo el mundo está de acuerdo"</i>	<i>"Cuando no te dan la razón, cuando la tienes"</i> - <i>"Es una situación en la que hay alguien que no está de acuerdo"</i>

c) incluyen en la definición los propios conceptos

Centro	Justicia	Injusticia
1	<i>"Es una cosa que es justa"</i>	<i>"Es un hecho injusto, no justo"</i>
3	<i>"Es lo justo, lo verdadero"</i>	<i>"Injusto, que no se justo, es lo falso"</i>
6	<i>"Es todo el que es justo"</i>	<i>"Es todo el que es injusto"</i>
7	<i>"No puede ser siempre justa y sobre todo si actúa el dinero (no es mi caso)"</i>	-
8	<i>"Son las cosas buenas y justas dentro de la ley"</i>	<i>"No dejar hacer el que quieres"</i>

d) describen una situación que no se relaciona con la pregunta

Centro	Justicia	Injusticia
1	<i>"Es que son justos contigo y que te ayudan"</i>	<i>"Cuando no te dejan hacer nada"</i>
3	<i>"Es que dé la misma hora para llegar a casa a las dos"</i>	<i>"Es que esta situación no se cumpla y decime que soy de otro país en un mal sentido"</i>

Como se puede comprobar respuestas muy variadas, muy heterogéneas.

4 ¿Cuándo oyes expresiones tales como "esto no es justo" y "qué injusticia", ¿a qué crees que se refieren? ¿Por qué?

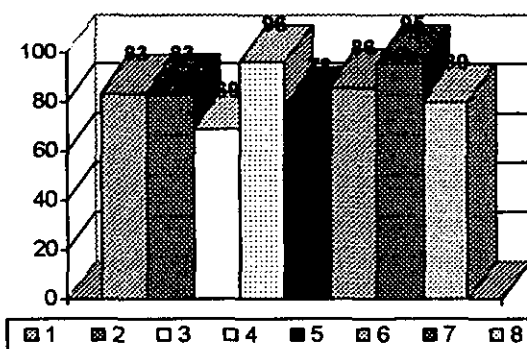
Con esta pregunta pretendíamos completar la información recogida y acabar de fijar el nivel de conceptualización de las palabras injusticia-injusto / justicia-justo alcanzado por los

adolescentes que contestaron nuestra encuesta. De alguna manera queríamos comprobar si la interpretación de estas dos expresiones se adecuaba a las definiciones realizadas anteriormente.

Las respuestas, sin embargo, tienen muy poca relación con las definiciones de justicia e injusticia dadas por los adolescentes en el apartado anterior. En general, la respuesta al "a qué crees que se refieren" remite a situaciones o acciones concretas, no a definiciones. Los alumnos se limitan a describir situaciones posibles y en muy pocos casos las argumentan. El número de respuestas es, como se puede comprobar, alto.

Cuadro 42

Centro	total	%
1	15	83,33
2	25	83,33
3	11	68,75
4	23	95,83
5	14	77,77
6	12	85,71
7	20	95,23
8	20	80,00
Total	140	83,74



Del total de 140 respuestas, no hemos considerado diez a la hora de establecer categorías para interpretar su contenido: cuatro porque afirman explícitamente que no saben el significado de estas expresiones y otras seis porque las hemos considerado como respuestas no válidas al contener expresiones improcedentes. En 2 de las 4 primeras, sin embargo, se tiene que relativizar el "no lo sé" puesto que añaden una explicación complementaria: "No lo sé, estas frases se dicen en muchas situaciones que ni siquiera tienen nada a ver" (Centro 6) y "No lo sé. Depende de cada persona" (Centro 7).

El resto de las 130 respuestas las hemos agrupado en función del significado que dan a las dos expresiones. Hemos establecido cinco grupos según consideren que ambas expresiones se refieren a:

1) Cosas, acciones o situaciones diferentes a las que se esperaba (o a las previsibles o a las que se pensaban que sucederían) y desacuerdos o desavenencias entre personas por la aplicación de determinadas normas, por lo que ha pasado, por la solución adoptada. Total 27 respuestas (20,76%)

2) Situaciones en las que se culpa, se acusa y/o se castiga por acciones no cometidas, se prohíbe hacer determinadas acciones y se niega o se cuestiona la razón a las personas. Total 20 respuestas (15,38%)

3) Acciones y hechos que no están bien, que no son justos, que no los han gustado, que se considera que no han sido tratados con justicia (en muchas ocasiones, las respuestas incluyen los propios conceptos que se trata de explicar). Total: 35 respuestas (26,92%)

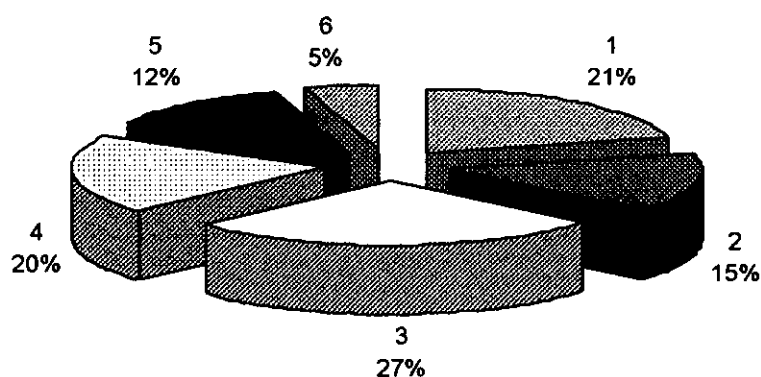
4) Acciones y situaciones que generan tratamientos desiguales, inmerecidos y perjudiciales. Total: 26 respuestas (20 %)

5) Otras respuestas y respuestas incomprensibles o poco claras. Total: 16 (12,30%)

6) Además, hemos establecido un sexto grupo, formado por 6 respuestas (4,61%) que contienen descripciones personales y originales de estas dos expresiones (columna 6). La clasificación de las respuestas por centros puede observar en el cuadro siguiente:

Cuadro 43

Centro	No sabe	No válido	1	2	3	4	5	6	total
1			7	5			1	2	15
2		2	7		5	7	3	1	25
3	1		1	3	4	2			11
4			4	7	8	3	1		23
5	1		2	2	3	3	1	2	14
6	1	1	1		3	1	5		12
7	1	2	1	1	5	6	3	1	20
8		1	4	2	7	4	2		20
total	4	6	27	20	35	26	16	6	140



4.1 Respuestas originales y relativizadores

Empezamos por las que hemos considerado en último lugar: las que contienen descripciones personales y originales del significado de estas dos expresiones. Hemos considerados originales las dos del centro 1 porque son las únicas que se refieren al sistema legislativo, al nivel de cumplimiento o de incumplimiento de la ley: *"No se puede hacer una cosa si la justicia o las leyes mandan otra cosa"* y *"A un incumplimiento de las leyes"*. Las otras cuatro, en cambio, lo son porque apuestan por relativizar el significado que habitualmente dan los y las adolescentes a estas dos expresiones. El alumno del centro 2 afirma que se utilizan para referirse a "tonterías", uno del centro 5 considera que se utilizan de forma "abusiva" y con "victimismo". El otro alumno del centro 5 afirma que el que "es injusto" es la hipocresía de hacer ver que nos creemos lo que decimos cuando en realidad no lo creemos. Y, finalmente, el del centro 7 cree que el significado depende del contexto. El tono de estas respuestas no se mantiene, no obstante, en la inmensa mayoría de las otras.

Centro 2	<i>"Normalmente cuando oyes estas expresiones, oyes tonterías, se refieren a algo que en aquel momento no les va del todo bien a ellos mismos y en lugar de buscarle la solución se quejan"</i>
Centro 5	<i>"Se refieren a casos en los que creemos que lo que estamos diciendo es lo justo, lo verdadero, pero en realidad no lo creemos. Y eso es injusto"</i> <i>"Algunos veces estas frases / expresiones son utilizadas de forma abusiva y las personas que hacen uso de ellas siempre utilizan el victimismo"</i>
Centro 7	<i>"Estas expresiones podan variar mucho según el contexto. Cuando lo dice un joven significa que no está de acuerdo con la norma o normas que le han impuesto. O cuando creemos que alguien ha actuado de forma injusta"</i>

4.2 Situaciones diferentes a las esperadas y desacuerdos

Esta categoría incluye un conjunto de respuestas que tienen en común considerar que se ha cometido una injusticia, y por lo tanto se está ante de un hecho injusto, cuando:

- lo que ha sucedido no era lo que se había previsto,
- no se está de acuerdo con lo que ha sucedido, con lo que alguien ha hecho,...
- no parece bien lo que ha sucedido

Han contestado un total de 27 alumnos (20,76%) de todos los centros. Estos son algunos ejemplos de respuestas:

Centro 1	<i>"Han decidido una cosa que no es la que él o ella se pensaban"</i> <i>"Que algo no les parece bien o no están de acuerdo con la solución de algún problema o conflicto"</i>
----------	---

Centro 2	<i>"Quiere decir que no están de acuerdo (según su criterio)" "Que la persona que lo dice no le han salido las cosas como él o ella quería porque quizás ha hecho algo mal" "A que lo que ha pasado o han dicho en aquel momento no se ajusta a sus necesidades, opiniones, creencias, acciones"</i>
Centro 3	<i>"La persona que lo dice no está de acuerdo con lo que ha pasado"</i>
Centro 4	<i>"Se refiere a hechos que no estan del todo bien pensados y que el otro los ve de otra manera" "Creo que se refieren a situaciones que no se han resuelto de manera que benefician a la persona que las dice"</i>
Centro 5	<i>"A que pasan las cosas que no te gustaría que pasaran" "Que alguien no está de acuerdo con las normas que alguien superior a él impone"</i>
Centro 6	<i>"Que les han hecho algo que ellos cree que no debían"</i>
Centro 7	<i>"Alguien que no está de acuerdo en como ha sucedido y se ha llevado a término"</i>
Centro 8	<i>"Que no estás de acuerdo con esto, con lo que ha pasado, porque a otro lo beneficia y a ti no" "No están de acuerdo con aquello que se ha aplicado".</i>

4.3 Situaciones en las que se culpa, se acusa y/o se castiga por acciones no cometidas

Esta categoría agrupa las respuestas que consideran como una injusticia, o como injusto, aquellas situaciones en las que

- se culpa, se acusa y/o se castiga por situaciones no cometidos
- se prohíbe hacer determinadas acciones, y
- se niega o se cuestiona la razón de las personas.

Han respondido un total de 20 alumnos (15,38%). No hay ninguna respuesta de los centros 2 y 6, y sólo 1 del 7. Estas son ejemplos de las respuestas de esta categoría:

Centro 1	<i>"Que tú no has hecho nada y tienes que pagar como todos ellos" "Que algunas personas puedan hacer cosas que ellos no pueden hacer o no les dejan hacer, aunque a veces no tienen razón" "No les han dado la razón o no les hacen ningún caso"</i>
Centro 3	<i>"Nos referimos a cuando nos culpan de algo que no hemos hecho" "A que tú estás pagando una cosa que no has hecho, porque le dan la razón al culpable".</i>
Centro 4	<i>"Por ejemplo, si tú tienes la razón y no te la quieren dar, te han hecho una mala jugada" "Se refieren a que si no han sido ellos, pues no está bien que los culpen. Y lo dicen porque no están de acuerdo con este hecho"</i>
Centro 5	<i>"A que quizás los han acusado de algo de lo que ellos no tienen la culpa. Si tú sabes que has hecho algo mal probablemente callarías y no dirías"no es justo", pero si sabes que no has hecho nada, es una injusticia que te carguen a ti el muerto"</i>
Centro 7	<i>"A que no creen que los otros tengan la razón"</i>
Centro 8	<i>"No han podido hacer lo que querían porque no les han dejado"</i>

4.4 Acciones y hechos que no están bien, que no son justos

Las respuestas que hemos agrupado en esta categoría se caracterizan por considerar que cuando alguien habla de injusticia o de injusto, lo hace refiriéndose a que:

- no está bien, está mal hecho
- no ha gustado
- no es justo
- no ha sido tratado con justicia
- se ha cometido una injusticia

Como se puede comprobar, en tres de las interpretaciones posibles de esta categoría las respuestas incluyen los propios conceptos que tratan de explicar (injusticia e injusto). Es la categoría con un mayor número de respuestas: 35 (26,92%). Corresponden a alumnos de todos los centros excepto del 1.

Centro 2	<i>"Son cosas que han pasado, que no son justas"</i> <i>"A que se ha cometido una injusticia"</i> <i>"La injusticia es aquello que en aquel momento "no nos conviene" generalmente, es aquello que no nos gusta hacer, lo que es injusto"</i>
Centro 3	<i>"Se refiere a que algo que han hecho no es justo porque a lo mejor hacen algo que no se debería hacer porque si lo prohíben es porque es malo y no se hace"</i> <i>"Que le has hecho algo injustamente, porque normalmente es lo que pasa"</i>
Centro 4	<i>"Creo que se refieren a una cosa que no está bien"</i> <i>"A alguien que le han hecho algo que no está bien o que no le dejan decidir algo"</i>
Centro 5	<i>"Se refiere a que una cosa no está bien hecha"</i> <i>"Se refiere a que alguna situación para es injusta para la persona que lo dice. Puede que para otra no"</i>
Centro 6	<i>"Porque les han hecho algo que no les ha gustado"</i> <i>"Que les han hecho algo que a ellos no les ha gustado o que les ha hecho ir mal"</i>
Centro 7	<i>"Creo que se refiere a algo que no quieren que esté bien porque entonces es cuando se dice que es injusto"</i> <i>"Que les han hecho algo que a ellos no les ha gustado o que les han hecho mal"</i>
Centro 8	<i>"La persona que lo dice debe sentir injusticia en relación con lo que le ha pasado y no lo encuentra justo"</i> <i>"No se salen con la suya o ha pasado algo que no es justo".</i> <i>"No te gusta una decisión"</i>

4.5 Acciones y situaciones que generan tratamientos desiguales, innmerecidos y perjudiciales.

Las respuestas que hemos agrupado en esta categoría corresponden a alumnos que consideran que las expresiones "qué injusticia!" o "esto no es justo" se refieren a situaciones que comportan:

- un tratamiento desigual

- un tratamiento innmercido,
- algún perjuicio.

Han contestado de esta manera 26 alumnos (20 %), de todos los centros excepto del 1.

Centro 2	<i>"Algo que no es igual para todo el mundo"</i> <i>"A que no se ha dado a cada persona del conflicto aquello que realmente se merecía"</i> <i>"Que algo te perjudica o eso es lo que crees"</i> <i>"Se refiere a un trato diferente o a un trato perjudicial sin ninguna causa. Alguien que dice esto cree que le ha pasado algo como haberse sentido tratado diferente a los demás sin ningún motivo o motivo convincente"</i>
Centro 3	<i>"Que no somos tratados igual que algún otro"</i>
Centro 4	<i>"La persona que le ha pasado se siendo impotente ante este hecho y no puede hacer casi nada"</i> <i>"A que los han hecho una putada muy gorda. Porque la justicia está por evitar o, mejor dicho, para castigar las "putadas" y, cuando esto no pasa es una putada"</i>
Centro 5	<i>"Ellos creen que para todos no es igual"</i> <i>"Se refieren a cuando se reparten las cosas desequilibradamente, de una manera no igualitaria para todo el mundo"</i>
Centro 6	<i>"Esto no es justo: que la solución se ha dado parcialmente. Qué injusticia!: que se ha cometido una discriminación muy grave con alguien"</i>
Centro 7	<i>"No se está siendo equilibrado entre aquellas personas"</i> <i>"Se refieren a qué no lo están haciendo igual, a que hay preferencias porque no lo están haciendo bien"</i> <i>"Creo que se refiere a un tipo de maltrato que han sufrido, ya sea discriminación o preferencia delante de los otros"</i> <i>"Algo que no se merece, que te hace sentir mal"</i>
Centro 8	<i>"Hay una situación que no es igual para todo el mundo"</i> <i>"A alguien que no han tratado de la manera que se merecía"</i>

4.6 Otras respuestas

En general, las respuestas que hemos agrupado en esta última categoría son respuestas que tienen poca relación con lo que se pedía en la pregunta o son respuestas incomprensibles y poco claras. Hay un total de 16 respuestas (12,30%) que corresponden a alumnado de todos los centros excepto del 3. Las frases siguientes son algunos ejemplos:

Centro 1	<i>"Que no tendría que ser así"</i>
Centro 2	<i>"Es como si quisiéramos comparar lo que le ha pasado a una persona (positivamente) y lo que le ha pasado a otra (negativamente)"</i> <i>"A algo que no ha hecho bien, que afecta alguien indirecta o directamente y nadie ha hecho nada por solucionarlo o simplemente dan la razón a aquello mal hecho"</i>
Centro 4	<i>"Que lo que sea no es verdad"</i>
Centro 5	<i>"Porque algo ha salido bien, que le hayan hecho algo y la justicia no la castiga"</i>
Centro 6	<i>"Pues que no son así las cosas, que la persona que lo dice no la ayudan y que no tiene la culpa"</i> <i>"Que no le han hecho caso"</i> <i>"Creo que se refiere a situaciones como hacer "pagar justos por pecadores" o a todo aquello que a una persona no le gusta, cómo se ha hecho o llegado a alguna decisión sin consultar"</i>

Centro 7	<i>"Se refiere a lo mismo que me pasó a mí cuándo aquel hombre se coló en la cola"</i> <i>"A que la gente quiere que los escuchen y entonces, después, todos los otros opinen y digan o puedan decir la suya y después llegar a un acuerdo común"</i>
Centro 8	<i>"Alguien que le está diciendo que no a algo"</i> <i>"Es algo que él quiere hacer y no lo puede hacer por algún motivo que es absurdo"</i>

En todas las categorías los adolescentes describen situaciones siguiendo básicamente la perspectiva ética de justicia (en este caso, de injusticia). Y, aunque no parece que tengan demasiado bien definidos ambos conceptos, demuestran una cierta capacidad por aplicarlos, por generalizarlos a situaciones diferentes de las que cada cual ha recordado en la primera parte de esta pregunta

5 Además de las expresiones citadas en estas dos primeras preguntas - "es legal", "no es justo", "qué injusticia"- ¿conoces otras expresiones parecidas relacionadas con la ley, el derecho y la justicia?, ¿cuáles? , ¿Qué quieren decir?

Con esta última pregunta cerrábamos el bloque de preguntas dedicadas a averiguar las representaciones y el significado que el alumnado de 4º de ESO de nuestra muestra otorga a frases hechas o palabras vinculadas con el derecho, la justicia y la ley. Ahora, sin embargo, no se trataba de definir su significado o de ejemplificarlo en acciones y situaciones concretas. Pretendíamos simplemente descubrir si sabían otras frases hechas que pudieran aplicarse a la descripción o a la caracterización de situaciones relacionadas con el derecho, la ley y la justicia y si conocían su significado. El número de respuestas a esta pregunta es sensiblemente inferior al del resto de preguntas de este bloque (total: 63 respuestas, el 37,95%).

En este total hemos contabilizado todas las respuestas, desde las que explícitamente afirman que no saben ninguna más hasta aquellas que citan más de una y, además, describen su significado:

Cuadro 44

Opciones	Total respuestas	%
1. Dicen que no saben ninguna más	13	20,63
2. Respuestas no válidas	3	4,76
3. Saben sólo una	34	53,96
4. Saben más de una	13	20,63
Total	63	99,97

En consecuencia, sólo 47 alumnos (los de los grupos 3, 4) del total de 166 (el 28,31% de la muestra) saben alguna expresión o frase hecha relacionada —o no, como se comprobará más adelante— con el derecho, la justicia y la ley. De éstos, sólo 23 saben explicar su significado (13,85% del total de encuestados).

Se citan 30 expresiones o frases hechas diferentes. La mayoría sólo se cita una vez. Las excepciones son las siguientes (número total de citaciones y número total de citaciones por centro):

Cuadro 45

Expresiones/frases hechas	Nº de citaciones	1	2	4	5	6	7	8
1. No hay derecho	18	3	8	5		1		1
2. Es legal, es ilegal	12		1	4		4	2	1
3. Es injusto, no es justo	3		1	1				1
4. Pagan justo por pecadores	2			1		1		
5. Eso no vale, eso vale	2			1	1			

* alguna vez en lugar de "no hay derecho" se llama "no tienes derecho". Nos ha parecido que aun con un significado diferente, podía incluirse dentro de esta misma categoría.

Las palabras o las frases citadas una sola vez y, por lo tanto, sólo por una persona son las siguientes (citaciones por centro):

Centro	Expresión / frase hecha	Significado
1	"Siempre yo" "Vas del palo!"	- Que no eres legal
2	"Hecha la ley, hecha la trampa" "Es ley de vida" "Tengo derecho a que me escuchas" "¡Qué timo!" "¡Vaya trola!"	Siempre que se acuerda una ley hay alguien que la infringe Cuando las cosas son así porque si, por naturaleza de la vida o porque se han hecho así expresamente Por sentido común si tú escuchas a alguien, este alguien te debe escuchar a ti, por respeto, porque te has ganado el derecho a ser escuchado - -
3	"No vale la pena discutir para nada" "¡Qué mal!"	Quiere decir que no sirve de nada que discutas porque no llevaría a nada Quiere decir hacer algo mal
4	"¡Juan es la ley!" "Eso está prohibido"	El tío va de legal y en realidad es más macarra... -
5	"No es de buena ley" "No está bien, "Si Mabel" "Esto no puede ser"	Quiere decir que esa persona no anda en muy buenos pasos. Muchas, puedes decir muchas frases, muchas palabras cuando te ves en medio de una injusticia. Que ha sido un error
6	"Muy bien hecho" "Esto ni es democracia ni es nada" "Este juez está comprado" "La ley es una estafa" "Tomar la justicia por su cuenta"	- - Que el juez no cumple sus obligaciones correctamente. Cuándo muchas veces la ley no actúa de forma igual por las partes afectadas. Hacer lo que quiere
7	"Es anti-ético" "Es anti-humano" "Tengo mis derechos" "El abogado del diablo" "La justicia se ciega (pero tiene cuenta corriente)"	Que no sigue la ética No es humano, por lo tanto no es normal - - -

8	"Ley"	"Normas establecidas que teóricamente se deben cumplir y, si no lo son, te pueden multar por infringirlas"
---	-------	--

Del grupo de las frases o palabras citadas por más de una persona, las que corresponden a "Es legal" ("es ilegal") y "es justo" ("es injusto") aparecen en la primera pregunta del cuestionario y en la segunda (de hecho, la mayoría de cuestiones de la segunda pregunta se refieren a las expresiones justo / injusto, justicia / injusticia). Se podían dar por nulos puesto que lo que la pregunta pedía era si conocían otras palabras, frases o expresiones. Nos ha parecido que, teniendo en cuenta el bajo número de respuestas, valía la pena mantenerlas.

Muchas frases o palabras citadas sólo por una persona —o la última del grupo de más de una— no se pueden considerar ni frases hechas ni expresiones que tengan relación directa con el derecho, la justicia o la ley. Son los casos, por ejemplo, de "Esto no vale / esto vale", "siempre yo", "vas del palo", "qué timo", "vaya trola", "es anti-ético", "es anti-humano", y alguna más. Como se ha podido comprobar, algunas de ellas van acompañadas de la descripción de su significado, por esta razón nos ha parecido también pertinente mantenerlas aunque cuestionando su valor.

Algunas expresiones como, por ejemplo, "Vas del palo" o "Si Mabel" posiblemente formen parte del argot de determinados colectivos, o, simplemente, sean invenciones de la persona que las ha escrito.

Las descripciones del significado de las frases o expresiones más citadas son las siguientes:

- **"No hay derecho"**: *"te piensas que tú no tienes la culpa de nada"* (centro 1), *"no es justo que sea así"*, *"esto es injusto"* (centro 2), *"no hay derecho a hacer aquello, no es legal"*, *"quiere decir que no es justo hacer una cosa"*, *"sería lo mismo que no hay justicia"* (centro 4).
- **"Es legal", "es ilegal"**: *"va contra la ley"* (centro 2), *"quieren decir lo mismo que justicia o injusticia"*, *"que se salta la legalidad establecida"* (centro 4), *"esto es injusto"*, *"incompetente"* (centro 6), *"que no es legal, que no está reconocido como tal"* (centro 7).
- **"Es injusto", "no es justo"**: *"Que los violadores y asesinos tengan oportunidades, no creo que sea justo porque la víctima no ha tenido ninguna oportunidad"* (centro 8).
- **"Pagan justos por pecadores"**: *"Los que son justos pagan las consecuencias"* (centro 4), *"pagar quién no ha hecho nada, por quien lo ha hecho"* (centro 6).
- **"Esto no vale", "esto vale"**: *"se ha incumplido una "ley" (Centro 5).*

Del conjunto de respuestas, queremos destacar por su significado las de cuatro personas de diferentes centros que nos parece que manifiestan un alto grado de madurez. Siempre citan más de una expresión y siempre describen el contenido de las frases o de las expresiones seleccionadas o, cuando no lo hacen, lo argumentan. Por ejemplo: a) la persona del centro 2 que seleccionó *"No hay derecho"* y *"es injusto"* afirma *"Todas estas frases se utilizan en casos mucho poco oficiales. Se dicen en casos coloquiales"*; b) otra persona del centro 2 que seleccionó las frases *"Es ley de vida"* y *"Tengo derecho a que me escuches"*; c) una persona del centro 4 que seleccionó *"No hay derecho"* y *"Pagan justos por pecadores"*, y d) la persona del centro 6 que, muy críticamente, selecciona las frases *"Este juez está comprado"* y *"la ley es una estafa"*. De todas maneras, es una muestra muy pequeña, muy poco significativa si se relaciona con el conjunto de alumnos que contestó el cuestionario.

Para acabar, nos parece interesante citar algunos otros casos por anecdóticos y/o originales. Un alumno del centro 4 afirma, aunque no argumenta su afirmación; *"No, no utilizo nunca expresiones de esta clase"*. Otro alumno del mismo centro que seleccionó *"es legal"* y *"no es justo"* relaciona ambas expresiones con *"es verdad"* cuando se refiere a *"es legal"* y *"no es verdad"* que se refiere a *"no es justo"*. El problema es que no explique esta relación. El alumno del centro 7 que selecciona las expresiones *"El abogado del diablo"* y *"La justicia es ciega"* —expresiones muy cinematográficas!— que tampoco justifica. Y los dos alumnos del centro 8 que seleccionan uno la palabra *"ley"* y se limita a definirla y el que elige *"no es justo"* y en vez de describir el significado de la expresión, describe una situación que considera injusta.

En realidad, no parece que los y las alumnas de 4º de ESO de los centros seleccionados dispongan de un vocabulario demasiado rico en palabras, términos, expresiones o frase hechas relacionadas con el derecho, la justicia y la ley. La excepción la constituyen, evidentemente, los que han contestado la pregunta con una cierta dosis de originalidad y que, como hemos podido comprobar, han hecho el esfuerzo no sólo de citar algunas expresiones sino también de explicar su significado.

6 Consideraciones finales:

1. La gran mayoría de adolescentes ha vivido situaciones de injusticia. Las experiencias generadoras de este sentimiento se dan en los contextos sociales donde pasan la mayor parte de su tiempo, es decir, en la familia y la escuela. Las experiencias relacionadas con situaciones jurídicas son casi anecdóticas.

2. Los adolescentes encuestados casi siempre se consideran víctimas de injusticias y, por lo tanto, se sienten heridos en sus derechos personales por parte de los adultos, en especial de los padres y del profesorado.
3. La mayor parte de adolescentes consideran que las injusticias recordadas no se resolvieron y lo atribuyen a que no se les trata adecuadamente y a que no se les escucha. En cambio, la mayoría de situaciones resueltas lo fueron a través del uso de la palabra y del diálogo. En muy pocos casos intervinieron en la resolución del conflicto mediadores diferentes a los protagonistas (el adolescente y un adulto en la mayoría de casos).
4. Un número muy alto de adolescentes tiene dificultades por definir justicia e injusticia. Una mayoría considera la justicia como un principio ético equivalente a igualdad, respecto de los derechos humanos, trato adecuado, etc. y la injusticia como su contrario. Un porcentaje bastante menor identifica estos conceptos con el sistema jurídico.
5. En general, son capaces de aplicar los conceptos justicia e injusticia a diferentes situaciones, si bien casi siempre lo hacen desde su perspectiva ética.
6. El vocabulario jurídico del alumnado de 4to de ESO es bastante pobre. Buena parte de expresiones recordadas son frases hechas algunas de las cuales tienen poca, o ninguna, relación con este vocabulario.

La finalidad de las preguntas 3 y 4 es averiguar qué idea tienen los alumnos sobre algunos derechos humanos y constitucionales. Se refieren a cuestiones que son muy cercanas a los alumnos y sobre las que puedan haber reflexionado. Unas porque forman parte, lamentablemente, de las noticias que muy a menudo aparecen en los medios de comunicación de masas. Otras, porque por su edad seguramente se las han planteado ya que están relacionadas con sus responsabilidades individuales y sociales. En primer lugar se pide que elijan entre diferentes posibilidades y en una segunda parte se pide que justifiquen su respuesta.

PREGUNTA 3

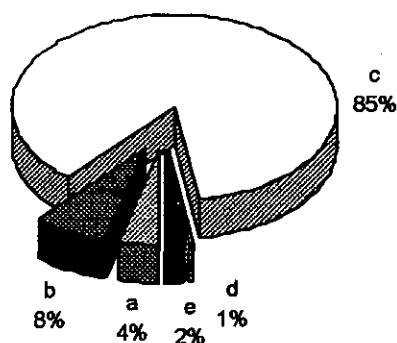
Cuando una persona agrede violentamente a otra ¿contra qué derechos humanos crees que atenta? ¿Por qué?

El objetivo de esta pregunta es averiguar si los adolescentes identifican el derecho contra el que se atenta cuando se agrede violentamente a una persona. La pregunta tiene cinco opciones de las cuales deben escoger una y la tienen que justificar.

Los resultados son los siguientes:

Cuadro 46

Centro	Total	Respuestas valorables	a		b		c		d		e	
				%		%		%		%		%
1	18	18	0		1	5.6	16	88.8	0		1	5.6
2	30	27	0		2	7.4	25	92.6	0		0	
3	16	16	2	12.5	1	6.3	13	81.2	0		0	
4	24	24	4	16.7	4	16.7	16	6	0		0	
5	18	16	0		3	18.8	13	81.2	0		0	
6	14	14	0		0		12	92.3	0		1	7.7
7	21	17	0		0		18	100	0		0	
8	25	25	0		1	4	22	88	1	4	1	4
Total	166	157	6	3.8	12	7.6	135	86	1	0.7	3	1.9



- | |
|---|
| <p>a) contra la pena de muerte</p> <p>b) contra la libertad de expresión</p> <p>c) contra el derecho a la integridad física y el derecho a la dignidad humana.</p> <p>d) contra los derechos sociales y económicos</p> <p>e) contra los derechos de los chicos y chicas</p> |
|---|

La mayoría de alumnos creen que la agresión atenta contra el derecho a la integridad física y el derecho a la dignidad humana. Algunos lo relacionan con la libertad de expresión, los menos contra los derechos de los niños y las niñas y contra los derechos sociales y económicos. Un 3.8 % elige la propuesta que dice "contra la pena de muerte". Este resultado hace pensar que los alumnos no han entendido la pregunta y creen que se les pregunta cómo se tiene que castigar la agresión.

Las respuestas que justifican su elección se han agrupado en diferentes categorías:

1. La de quienes consideran que se atenta únicamente contra el derecho a la integridad física *"porque es un derecho humano el hecho que nadie tiene que pegar a nadie"*
2. Los que creen que atenta contra el derecho a la integridad física y a la integridad humana, moral y psíquica *"porque es humillar a una persona y hacerle mal físico y a la vez psíquico"*. Este grupo es mayoritario.
3. Los que relacionan su justificación con el derecho a la diversidad y a la libertad de expresión y de pensamiento con argumentos como los siguientes: *"porque hay gente que sólo agrede a la gente porque son cómo son y por como piensan"*, *"creo que si una persona agrede a otra no le está dando la oportunidad de explicar sus razones"*, *"lo principal es respetar a las personas, cada cual es diferente y actúa y piensa de diferente manera"*.

4. Los que concretan su justificación a la agresión contra mujeres y niños con el siguiente argumento: *"el maltratador de mujeres y niños es un enfermo"*. Esta respuesta posiblemente está muy influenciada por las noticias que aparecen constantemente en los medios de comunicación sobre las víctimas de maltratos.
5. Los que opinan, pocos, sobre la persona del agresor: *"el agresor no tiene dignidad", "no puede convivir con los otros", "no tiene en cuenta las personas"*.
6. Los que hacen referencia, también pocos, a cómo se siente el agresor: *"el que agrede cree que es fuerte, en realidad el agredido lo es más"*.
7. Los que opinan como se siente el agredido *"te hacen sentir inferior respecto al agresor"*.
8. El que justifica la agresión si, según su opinión, hay motivo suficiente: *"si no hay motivo, nadie se merece ser maltratado"*.
9. El que hace referencia a la situación en que se encontrará el agresor ante la sociedad *"cuando una persona agrede a otra, ya no volverá a ser la misma, la gente no confiará en él o en ella, su integración en la sociedad será mucho difícil"*.
10. Los que creen que el camino para resolver las diferencias es el diálogo *"una persona se tiene que encontrar físicamente estable y tener una dignidad, se tiene que hablar antes de llegar al contacto", "las cosas se resuelven con palabras"*.
11. Los que se limitan a decir *"es lo que creo"*. Este grupo, sin ser mayoritario, es importante. Puede pertenecer a dos grupos, los que no tienen argumentos para justificar su respuesta y los que no tienen interés en contestarla.

1 Consideraciones finales.

1. Una gran mayoría de adolescentes identifica correctamente el derecho contra el que atentan las personas que agreden violentamente a otros.
2. Las razones por justificar sus respuestas son heterogéneas, si bien predominan las que consideran que no hay ninguna razón que justifique la agresión violenta de una persona contra la otra.
3. Sorprende la existencia de un sector muy minoritario de adolescentes que parece que no ve mal recurrir a la agresión *"si hay motivos suficientes"*.

PREGUNTA 4

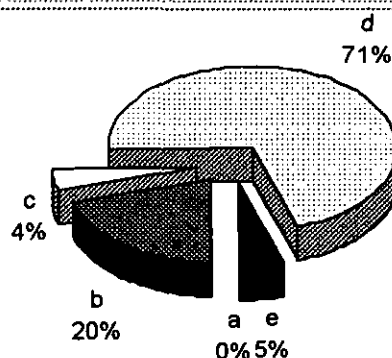
Desde el punto de vista jurídico, ser mayor de edad quiere decir...

La pregunta pretende averiguar si el alumnado de la muestra sabe el significado jurídico de la expresión "ser mayor de edad". Debe escoger entre cinco opciones una de las cuales es "no lo sé" y tiene que justificar su elección.

Los resultados son los siguientes:

Cuadro 47

Centro	Total	Respuestas valorables	a		b		c		d		e	
				%		%		%		%		%
1	18	18	0	0	7	38.9	0		11	61.1	0	
2	30	27	0	0	4	14.8	0		23	85.2	0	
3	16	16	0	0	0		5	31.3	10	62.5	1	6.2
4	24	24	0	0	7	29.2	1	4.2	13	54.2	3	12.4
5	18	16	0	0	3	18.8	0		10	62.4	3	18.8
6	14	12	0	0	4	33.3	0		7	58.3	1	8.4
7	21	21	0	0	5	23.8	0		16	76.2	0	
8	25	25	0	0	2	8	1	4	22	88	0	
Total	166	159	0	0	32	20.2	7	4.4	112	70.4	8	5



- a) Dejar de vivir con los padres
- b) Tener más deberes que derechos
- c) Poder conducir coches y motos sin necesitar autorización de los padres
- d) Tener plena independencia como persona
- e) No lo sé

La mayoría de los alumnos, el 70,4 %, considera que desde el punto de vista jurídico ser mayor de edad significa tener plena independencia como persona aunque ésta no coincide con dejar de vivir con los padres. Este es un fenómeno muy característico del momento histórico que vivimos. Debido a las dificultades para encontrar un trabajo con un sueldo digno y del elevado precio de la vivienda, muchos jóvenes no pueden emanciparse totalmente hasta pasados los 30 años.

También hay un grupo importante, el 20.2 %, que lo relaciona con el tener más deberes que derechos y ser responsable ante la justicia por primera vez. Un grupo más pequeño lo relaciona con el conducir coches y motos sin autorización paterna, y un grupo también minoritario dice *"no lo sé"*.

Cuando justifican su respuesta dicen cosas como *"cuando eres mayor de edad, eres libre de elegir lo que quieres hacer y no necesitas ninguna autorización del padres, puesto que legalmente eres adulto"*, *"tienes más deberes que derechos"*, *"tienes deberes como ciudadano y eres responsable ante la justicia"*, *"debes ir con cuidado con tus actos, puedes ir a la prisión"*. Algunos relacionan la mayoría de edad con la necesidad de trabajar *"eres más responsable, diriges tu vida, tienes que trabajar"*, *"debes aprender a vivir por tú mismo, tienes que buscarte la vida"*.

1 Consideraciones finales

1. La mayoría de alumnos identifican el significado jurídico de la expresión "ser mayor de edad" y lo argumentan correctamente. Hay, sin embargo, un pequeño sector que ignora su significado y otro sector minoritario que lo interpreta de manera más frívola.

Las preguntas 5, 6, 7 y 8 tienen como objetivo de conocer el concepto que han construido los adolescentes sobre diferentes términos jurídicos relacionados con la vida cotidiana. Algunos de estos términos los podan ser muy familiares, de otros, los que forman parte del vocabulario y del mundo jurídico, son términos que sin estar alejados del día a día los podan quedar algo más distantes. Las consideraciones sobre los resultados de cada pregunta se harán al final de este bloque.

PREGUNTA 5.

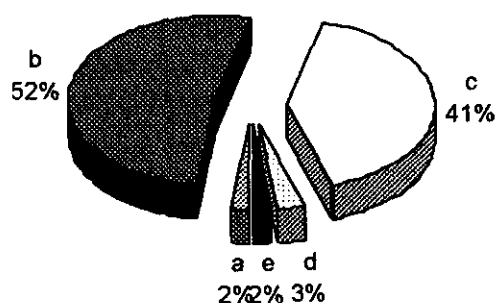
Cuando se habla que en una empresa han despedido a una persona, se quiere decir que...

Esta pregunta pretende averiguar si los adolescentes conocen el significado de la palabra "despido". Se les pide que escojan una de las cinco opciones que se ofrecen como posibles significados.

- a) Le han pagado un viaje de vacaciones en el extranjero
- b) Han rescindido su contrato laboral
- c) Lo han echado del trabajo porque se ha acabado su contrato
- d) Lo han jubilado
- e) Han hecho una fiesta para celebrar el inicio de las vacaciones laborales

Cuadro 48

Centro	Total	Respuestas valorables	a		b		c		d		e	
				%		%		%		%		%
1	18	17	0		5	29.4	12	70.6	0		0	
2	30	30	0		25	83.3	4	13.4	0		1	3.3
3	16	14	0		4	28.6	7	50	2	14.3	1	7.1
4	24	24	1	4.2	12	50	11	45.8	0		0	
5	18	17	0		5	29.4	11	64.7	1	5.9	0	
6	14	14	0		7	50	7	50	0		0	
7	21	17	0		10	58.8	5	29.4	2	11.8	0	
8	25	25	2	8	14	56	8	32	0		1	4
Total	166	158	3	2	82	51.9	65	41.1	5	3	3	2



Los resultados correctos suman el 51.9 %, de las respuestas, pero hay un número muy importante de alumnos, el 41.1 %, que relaciona despido con la finalización del contrato laboral. En los dos casos se considera que un despido supone dejar de trabajar, finalizar una relación laboral, pero mientras que en el primero se entiende que no ha sido por decisión propia sino por "rescisión" del contrato, en el segundo se puede interpretar que un despido se realiza por decisión personal. Sorprenden los porcentajes otorgados a las opciones a) "le han pagado un viaje de vacaciones al extranjero" (2%) y e) "han hecho una fiesta por celebrar el inicio de las vacaciones laborales" (2%). Si observamos los resultados por centros, veremos que destaca el 2 en cuanto a respuestas correctas.

PREGUNTA 6

Ley de menores es una ley...

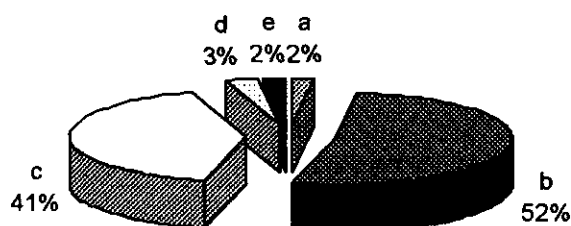
La pregunta pretende conocer el significado que los adolescentes otorgan a la "Ley de Menores" y, por lo tanto, si saben de su existencia y de su significado social. Se les pide que escojan una de las cinco opciones que se ofrecen como posibles significados.

- a) Que se quiere conseguir la escolarización hasta los 18 años de todos los jóvenes
- b) Que tiene como finalidad principal que todos los jóvenes, de 14 y 18 años, no vuelvan a cometer ningún hecho delictivo
- c) Destinada a que todos los menores puedan gozar de una buenas condiciones de vida
- d) Que prohíba el consumo de alcohol y tabaco a los menores de 18 años
- e) No lo sé

Los resultados globales son los siguientes:

Cuadro 49

Centro	Total	Respuestas valorables	a		b		c		d		e	
				%		%		%		%		%
1	18	18	0		7	38.9	8	44.4	3	16.7	0	
2	30	30	1	3.3	7	23.3	17	56.7	0		5	16.7
3	16	16	1	6.2	3	18.8	6	37.4	3	18.8	3	18.8
4	24	24	0		9	38	8	33	2	8.2	5	20.8
5	18	18	0		5	27.8	11	61.1	0		2	11.1
6	14	13	0		1	8.3	6	50	2	16.7	3	25
7	21	18	0		1	5.6	14	77.8	1	5.6	2	11
8	25	24	0		11	44	10	40	1	4	3	12
Total	166	161	2	1.2	44	27.3	80	49.7	12	7.5	23	14.3



Los resultados ponen en evidencia que casi la mitad de los alumnos conocen la finalidad de la ley de menores. Del 50% restante, un 27.3% relacionan la ley de menores con la delincuencia, un 7,5% con el consumo de alcohol y tabaco y un 14,3% manifiestan que no lo saben. El hecho que más de una cuarta parte de adolescentes opten por la opción vinculada con la delincuencia, hace pensar que ésta puede ser una realidad próxima y no un hecho aislado para un sector importante de adolescentes. Consideramos que el número de alumnos que manifiestan desconocer el significado de esta ley es un dato preocupante.

PREGUNTA 7

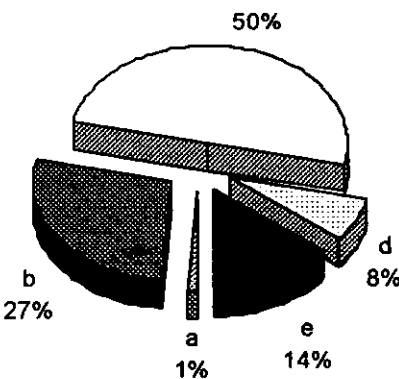
Los jueces son las personas que...

Una de las figuras más relevantes en el sistema jurídico es la del juez. Esta pregunta tiene como objetivo averiguar si los adolescentes saben cuál es su función. Los alumnos deben escoger entre las opciones siguientes:

- a) Defienden en un juicio a todos aquellos hombres y mujeres que han estado acusados de un delito
- b) Enseñan la carrera de Derecho
- c) Acusan, en nombre de la comunidad, a los presuntos delincuentes
- d) Administran justicia, es decir, que pueden juzgar y obligar a cumplir las sentencias dictadas
- e) Se responsabilizan de hacer las leyes

Cuadro 50

Centro	Total	Respuestas valorables	a		b		c		d		e	
				%		%		%		%		%
1	18	18	0		7	38.9	8	44.4	3	16.7	0	
2	30	30	1	3.3	7	23.3	17	56.7	0		5	16.7
3	16	16	1	6.2	3	18.8	6	37.4	3	18.8	3	18.8
4	24	24	0		9	38	8	33	2	8.2	5	20.8
5	18	18	0		5	27.8	11	61.1	0		2	11.1
6	14	13	0		1	8.3	6	50	2	16.7	3	25
7	21	18	0		1	5.6	14	77.8	1	5.6	2	11
8	25	24	0		11	44	10	40	1	4	3	12
Total	166	161	2	1.2	44	27.3	80	49.7	12	7.5	23	14.3



En estas respuestas se hace evidente el desconocimiento que tienen los adolescentes de la función tanto de los jueces como del resto de profesionales que intervienen en un proceso

judicial (abogados defensores y fiscales) así como de las personas que hacen funciones no vinculadas con la administración de la justicia sino con la elaboración de leyes (diputados y senadores) o con su enseñanza (profesores universitarios que pueden ser -o no- jueces o miembros de la carrera judicial). Sorprende que los porcentajes más altos de la función de un juez se otorguen a las opciones c) ("acusan en nombre de la comunidad a los presuntos delincuentes") y b) ("enseñan la carrera de Derecho") y que, en cambio, la que corresponde propiamente a los jueces ("administran justicia, es decir, pueden juzgar y obligar a cumplir las sentencias dictadas") tenga un porcentaje tan bajo (7,5%).

PREGUNTA 8.

Las definiciones siguientes se refieren a los conceptos ley, justicia y derecho.
¿Cuál corresponde a cada uno de estos conceptos?

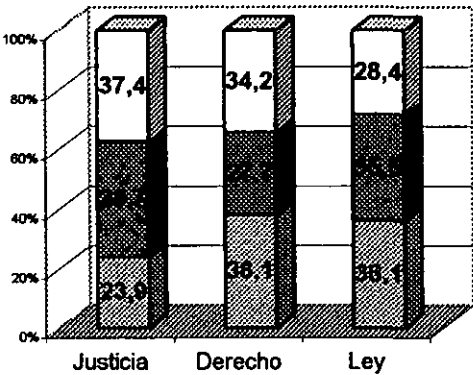
El objetivo de esta pregunta es saber si los adolescentes saben el significado de los conceptos ley, justicia y derecho y si son capaces de diferenciarlos escogiendo la definición que corresponde a cada concepto.

- a) Reglas que regulan las relaciones entre las personas de una misma sociedad. También ciencia que estudia estas reglas.
- b) Conjunto de reglas jurídicas, de las prescripciones, de las leyes concretas de un país. También, regla de conducta establecida por los miembros de un grupo.
- c) Principio o regla moral que obliga a cada cual a respetar el orden, los derechos de las personas y la equidad. También, institución encargada de aplicar el derecho.

Los resultados globales son los siguientes:

Cuadro 51

Centro	Alumnos	Respuestas valorables	JUSTICIA			DERECHO			LEY		
			a	b	c	a	b	c	a	b	c
1	18	16	2	9	5	5	4	7	5	7	4
2	30	29	5	12	12	14	8	7	10	8	11
3	16	15	8	4	3	2	9	4	5	3	7
4	24	24	3	10	11	12	4	8	10	9	5
5	18	13	6	3	4	3	6	4	4	4	5
6	14	14	3	6	5	8	1	5	3	7	4
7	21	21	2	8	11	10	4	7	9	9	3
8	25	23	8	8	7	5	7	11	10	8	5
Total	166	155	37	60	58	59	43	53	56	55	44
%			23.9	38.7	37.4	38.1	27.7	34.2	36.1	35.5	28.4



1 Concepto de justicia.

Un 37.4% contesta acertadamente. El 38.7% confunde justicia con ley. El 23,9% da por buena la definición que corresponde al concepto derecho.

2 Concepto de derecho.

Un 38.1% de alumnos responde acertadamente, aunque un número apenas inferior, el 34.%, considera que la respuesta acertada es la que corresponde a justicia. Un número también considerable, 27.%, opta por la respuesta que corresponde a ley.

3 Concepto de ley.

Aquí también se hace evidente el desconocimiento de los alumnos. La definición correcta es la que tiene menos adhesiones, un 28.4 %. Las definiciones incorrectas suman un 71.6 %.

La valoración de los resultados hace pensar en un desconocimiento de los términos jurídicos o que las definiciones presentan excesivas dificultades de interpretación para estos alumnos.

Consideraciones finales de las preguntas 5, 6, 7 y 8

1. La gran mayoría de adolescentes conoce algún derecho y lo identifica correctamente como el derecho a la integridad física y a la dignidad humana, sabiendo argumentar bien las razones de la elección realizada. También identifica correctamente el significado de "mayoría de edad".
2. Algo más del 50% identifica bien el concepto "despido" pero es alto el porcentaje de los que tienen problemas para identificarlo. También lo es el porcentaje de adolescentes que ignoran el sentido de la Ley de Menores si bien, como en el caso anterior, la mayoría lo sabe.
3. La gran mayoría de adolescentes desconoce la función de las personas que intervienen en el sistema jurídico y confunde los papeles del juez, del fiscal y del abogado defensor. De la misma manera, les es difícil identificar las definiciones de derecho, justicia y ley probablemente debido a las características de las propias definiciones.

7 ¿QUÉ PIENSAS, QUÉ CREES, QUÉ OPINAS?

Las preguntas de este bloque están pensadas para averiguar básicamente las opiniones, creencias y acciones de los adolescentes ante situaciones conflictivas actuales, con la excepción de la primera –la pregunta 9- que se les pide, nuevamente, sobre el concepto de justicia.

Este bloque consta de 4 preguntas. La primera es una pregunta cerrada. Se pide que cada chico y cada chica manifieste su grado de acuerdo sobre cada una de las cinco opciones que se les ofrecen por definir justicia.

Las preguntas 10 y 11 plantean dos situaciones conflictivas. Se solicita a los adolescentes que se pongan en la piel de sus protagonistas y decidan qué harían en su lugar. En los dos casos se les dan ejemplos de posibles acciones. Son dos preguntas que requieren que el alumnado desarrolle una cierta capacidad de empatía y que demandan, antes de decidirse, estudiar bien la situación que se propone.

Finalmente la pregunta 12 les vuelve a pedir la opinión sobre una situación problemática actual –los maltratos- y se pretende que valoren las cinco opciones que se ofrecen argumentando las dos con las que están o absolutamente de acuerdo o en total desacuerdo.

PREGUNTA 9.

¿Qué es para ti la justicia? Marca con una cruz tu opinión sobre las siguientes posibilidades.

Esta pregunta se centra de nuevo en el concepto justicia. Se trata, en esta ocasión, que el alumnado exprese su grado de acuerdo o de desacuerdo con las opciones que se ofrecen para definir este concepto.

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
a) El acto de solucionar un conflicto					
b) Aquello a lo que todo el mundo aspira					
c) El edificio donde se reúnen jueces y abogados					
d) El acto de gobernar					
e) Hacer cumplir las leyes					

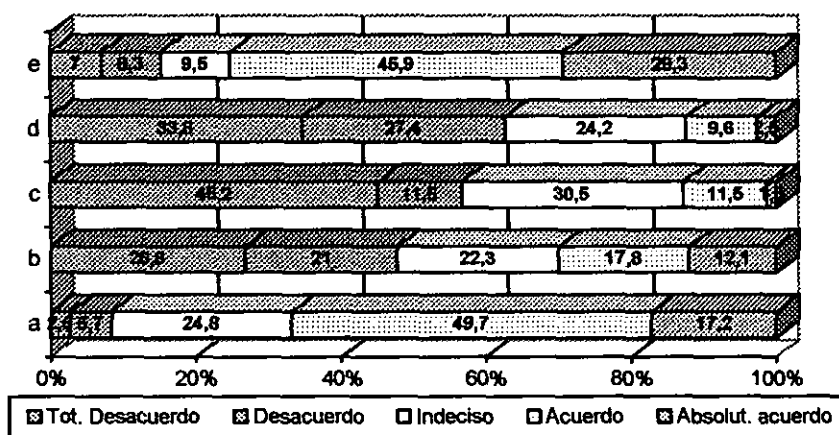
Los resultados globales son los siguientes:

Cuadro 52

C	TA	RV	a					b					c					d					e				
			T	D	I	A	A	T	D	I	A	A	T	D	I	A	A	T	D	I	A	A	T	D	I	A	A
1	18	17	0	1	3	6	7	6	3	3	3	2	3	7	4	3	0	4	4	5	4	0	1	0	0	3	13
2	30	29	1	2	11	12	3	10	9	3	3	4	17	9	3	1	0	14	11	3	1	0	3	4	5	10	7
3	16	13	0	1	5	5	2	3	3	1	6	0	3	5	0	5	0	5	4	0	3	1	0	0	1	9	3
4	24	23	0	4	5	13	1	6	2	11	3	1	8	8	4	3	0	6	7	6	4	0	0	2	1	16	4
5	18	17	1	0	3	10	3	4	1	5	5	2	10	2	3	1	1	6	5	5	0	1	1	1	2	10	3
6	14	14	1	0	3	7	3	2	0	6	3	3	7	3	2	1	1	5	6	1	1	1	1	3	1	6	3
7	21	21	0	1	6	12	2	5	5	4	3	4	12	5	2	2	0	8	4	8	1	0	4	1	1	8	7
8	25	23	1	0	3	13	6	6	10	2	2	3	11	9	0	3	0	5	6	10	1	1	1	2	4	10	6

Cuadro 53

	Total desacuerdo		Desacuerdo		Indeciso		De acuerdo		Absolutamente de acuerdo	
a) El acto de solucionar un conflicto	4	2,6	9	5,7	39	24,8	78	49,7	27	17,2
b) Aquello a lo que todo el mundo aspira	42	26,8	33	21	35	22,3	28	17,8	19	12,1
c) El edificio donde se reúnen jueces y abogados	71	45,2	18	1,5	48	30,5	18	11,5	2	1,3
d) El acto de gobernar	53	33,8	47	27,4	38	24,2	15	9,6	4	2,5
e) Hacer cumplir las leyes	11	7	13	8,3	15	9,5	72	45,9	46	29,3



El número de respuestas es parecida al resto de preguntas anteriores, 157. Se observa una elevada dispersión en las respuestas y un número relativamente elevado de indecisos que con la excepción de la opción e) se acerca a una cuarta parte en las cuatro restantes (en la opción c lo supera). De las cinco opciones, obtienen un máximo grado de acuerdo la opción a) (la suma de acuerdo y absolutamente de acuerdo es de un 66,9%), y la opción e) (la suma de acuerdo y absolutamente de acuerdo es de un 75,2%). Los desacuerdos más grandes se dan en las opciones b) (la suma de desacuerdo y de en total desacuerdo es de un 47,8%), en la c) (la suma de desacuerdo y de en total desacuerdo es de un 46,7%, de los cuales un 45,2% corresponde a en total desacuerdo), y d) (la suma de desacuerdo y de en total desacuerdo es de un 61,2%).

Estos resultados confirman en buena parte los resultados de preguntas anteriores (la 2 y la 8) y nos permiten afirmar que una mayoría de alumnos tiene una idea bastante acertada de la justicia.

1 Consideraciones finales

1. La opinión que tienen los adolescentes sobre la justicia es, en general, correcta sobre todo cuando se traduce en acciones o actos concretos. Esto no quiere decir, sin embargo, que no los cueste su conceptualización.

PREGUNTA 10

Hace unos días los alumnos de un centro de secundaria se enteraron que su profesora de matemáticas esperaba un hijo. Hoy han sabido que le han despedido. La profesora tenía un contrato temporal. Los alumnos están muy disgustados, les gustaba mucho cómo enseñaba.

¿Que te parece que tiene que hacer la profesora ante esta situación?

Esta pregunta tiene como objetivo averiguar qué piensan los alumnos que puede hacer una persona -en esto caso una profesora de matemáticas que tiene un contrato laboral precario- ante un despido debido al ejercicio del derecho a la maternidad. Se proponen actuaciones de tipo muy diverso para saber cuál es la lógica de los alumnos. También se pide que adopten una posición sobre lo que harían ellos ante una situación como ésta y que argumenten su elección.

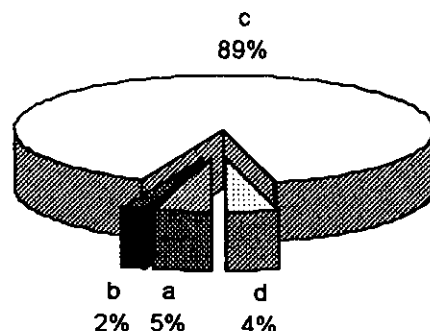
Los alumnos deben escoger entre las siguientes opciones:

- a) Hacer una carta a la prensa explicando su caso
- b) Ir a un programa de TV y explicar su situación
- c) Ir a ver a un abogado y pedirle que estudie la ilegalidad del despido.
- d) Quedarse en casa y resignarse

Los resultados globales son los siguientes:

Cuadro 54

Centro	Total	Respuestas valorables	a		b		c		d	
				%		%		%		%
1	18	18	1	5.6	0		17	94.4	0	
2	30	28	0		0		27	96.4	1	3.6
3	16	15	1	6.7	0		12	80	2	13.3
4	24	22	1	4.5	1	4.5	17	77.4	3	13.6
5	18	18	1	5.6	0		17	94.4	0	
6	14	14	0		0		14	100	0	
7	21	16	1	6.2	0		15	93.8	0	
8	25	22	2	9.1	2	9.1	18	81.8	0	
Total	166	153	7	4.5	3	2	137	89.5	6	4



La resolución de esta situación ofrece pocas dudas. El 89.5% de los alumnos considera que lo que tiene que hacer la profesora es ir a ver un abogado que estudie la posible ilegalidad del despido. Dicho de otra manera, consideran que el despido es injusto. Este resultado nos puede conducir a considerar que los chicos y chicas consultados defienden el derecho de la mujer a la maternidad y el derecho de tener una buena profesional en sus aulas, al mismo tiempo que creen que es la justicia la única que puede pronunciarse sobre un hecho de estas características. Son pocos los alumnos que recurren a la posibilidad de explicar el caso a los medios de comunicación, sólo el 6.5 %. Este resultado nos puede hacer pensar que los alumnos consideran poco probable que los medios de comunicación de masas se ocupen de este caso, o que en caso de que se hagan eco de él, su difusión es poco rentable, o, simplemente, creen que no se tiene que hacer publicidad de situaciones personales. Los que creen que lo mejor es quedarse a casa son una minoría, el 4 %, esto nos hace pensar que los que toman esta decisión se desentienden del tema o que no creen en las posibilidades que nos ofrece la sociedad por defender nuestros derechos.

La mayoría de respuestas al "¿tú que harías? ¿por qué?" no aporta nada nuevo a los datos anteriores. Los alumnos se limitan a decir *"iría a un abogado"*, *"yo iría a ver un abogado porque esto es una injusticia"*, *"ir a ver un abogado porque me ayudaría a resolver el problema"*. Algunos explican con más argumentos su decisión *"yo iría a ver un abogado por denunciar mi despido, creo que un embarazo no es motivo de despido, porque no es una minusvalía o una incapacidad física, se puede trabajar perfectamente hasta antes del parto. Todas las madres tienen derecho a acceder a tres meses de no trabajar por su maternidad"*. Algunos proponen otros tipos de acciones, como por ejemplo *"le metería un castañazo al jefe, porque esto se una injusticia"*, un alumno poco combativo dice *"yo me quedaría en casa mirando la televisión y tranquilo"*. Otros manifiestan su desconfianza con los medios de comunicación de masas *"iría a ver un abogado. La TV no sirve para nada"*.

1 Consideraciones finales

1. El sentimiento de justicia en los adolescentes está fuertemente arraigado y se *manifiesta en actitudes solidarias ante problemas concretos y que afectan a personas concretas.*
2. Los adolescentes saben vehicular el sentimiento de justicia pasando de la perspectiva ética a la perspectiva jurídica y, por tanto, saben cómo se debe actuar ante situaciones injustas.
3. Los argumentos utilizados para justificar su opción no son demasiado diferentes de las opciones planteadas. Parece que les cuesta encontrar soluciones personales e imaginativas delante de problemas sociales clásicos como puede ser un despido.

PREGUNTA 11

Radia es una chica de religión musulmana. Hace diez años que vive en Cataluña. Trabaja en una empresa de limpieza de locales y viviendas. Este mes, Radia celebra el Ramadán y no puede comer nada desde el amanecer hasta el anochecer. Ha pedido a su empresa que le permitan, durante el mes que dura el Ramadán, hacer media jornada renunciando a la mitad del sueldo; el ayuno la deja débil. El jefe de personal de la empresa...

Esta pregunta tiene como objetivo averiguar cómo los alumnos interpretan la relación que puede haber entre los deberes religiosos y los compromisos laborales, tanto desde el punto de vista de la empresa como de la persona afectada.

- a) Desde el punto de vista de la empresa o del jefe de personal: ¿Hasta qué punto los alumnos entienden que los deberes religiosos pueden afectar la vida laboral? ¿Hasta qué punto querían que la empresa fuera flexible y facilitara a Radia el cumplimiento de sus deberes religiosos? ¿Los alumnos lo ven como una cuestión de discriminación étnica o cultural? La cuestión religiosa o las diferencias culturales o étnicas, ¿podrían impedir la contratación de un inmigrante?
- b) Desde el punto de vista de Radia, como persona afectada: ¿Hasta qué punto los alumnos creen que Radia se debe adaptar al país dónde vive y trabaja en sus creencias religiosas? ¿Hasta qué punto creen que hace falta una cierta flexibilidad para poder hacer compatible sus creencias religiosas y su vida laboral? ¿Hasta qué punto entienden los alumnos que Radia quiere hacer valer sus derechos porque considera que se trata de un derecho a la diferencia?

1 Selección de las opciones del jefe de personal de la empresa.

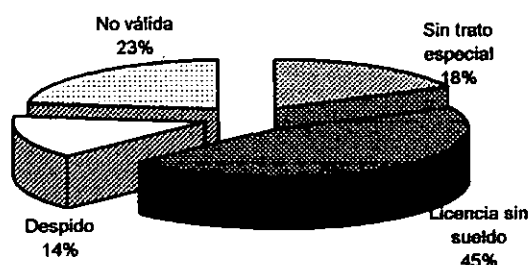
Se trataba de elegir entre las tres opciones siguientes:

- a) Le dice que no puede acceder a su demanda puesto que no se pueden hacer tratos especiales por cuestiones religiosas
- b) Le aconseja que pida un permiso por asuntos personales, que deje de trabajar en el Ramadán, renunciando el sueldo. La empresa podrá contratar una persona para sustituirla.
- c) Le advierte que si deja el trabajo durante un mes será despedida.

El siguiente cuadro recoge el número de respuestas por centro y la elección que han hecho los estudiantes de las tres posibles opciones que el jefe de personal puede ofrecer a Radia.

Cuadro 55

Centro	Total alumnos		a) No hay trato especial		b) Licencia sin sueldo		c) Despido		Respuesta no válida	
		%		%		%		%		%
1	18	10.84	6	33.33	8	44.44	2	11.11	2	11.11
2	30	18.07	3	10	20	66.66	0	0.00	7	0.00
3	16	9.63	2	12.5	5	12.5	2	11.11	7	43.75
4	24	14.45	4	16.66	13	54.16	3	12.50	4	16.66
5	18	10.84	4	22.22	8	44.44	1	5.55	5	27.77
6	14	8.43	1	7.14	6	42.85	6	42.85	1	7.14
7	21	12.65	4	19.04	8	33.33	3	14.28	6	28.57
8	25	15.06	6	24.00	6	24.00	7	28.00	6	24.00
Total	166	100	30	18.07	74	44.57	24	14.45	38	22.89



Como se puede observar, en la mayoría de casos los estudiantes se decantan por la opción b), en un 44,57 %, mientras que las opciones a) y la c) quedan con porcentajes no muy diferentes, un 18,07 % y un 14,45 % respectivamente, pero a mucha distancia de la opción b). Vale la pena destacar el 22,89 % de respuestas no válidas, que incluyen a los que no han contestado o aquellas respuestas que no son pertinentes. En las respuestas no válidas, quizás se podría interpretar que ninguna de las cuestiones les agrada, que les incomoda tener que decidirse por una opción o que es un tema alejado de sus planteamientos y no tienen opinión formada sobre esta situación.

El porcentaje más seleccionado, es decir el permiso sin sueldo, se puede interpretar como la única posibilidad que tiene Radia para poder hacer el Ramadán sin peligro para su salud. Por lo tanto, se podría decir que los estudiantes se decantan mayoritariamente por facilitar que Radia pueda cumplir sus obligaciones religiosas. Podemos interpretar que esta respuesta admite la flexibilidad del jefe de personal por facilitar que Radia cumpla con sus obligaciones religiosas. En cualquier caso, podemos calificar las decisiones de la mayoría del alumnado de tolerantes.

Con respecto a los centros, es necesario destacar aquellos en los que la opción b) es la primera con mucho más de la mitad de respuestas favorables como son los centros 2 y 4 , o los centros 1, 5 y 6 que, aunque no lleguen a la mayoría, son la primera opción elegida. Estos datos pueden hacer suponer que estas escuelas entienden mejor la situación de Radia, frente a los centros 3 y 8. Este análisis por centros no hace otra cosa que confirmar los datos generales, pero es difícil poder asegurar cuáles son las causas de estas diferencias. Algunas de ellas quizás se podrían encontrar en la proximidad o en las vivencias que tienen los alumnos con la población inmigrada, es decir, la presencia de inmigración tanto entre el alumnado del centro como en su entorno social.

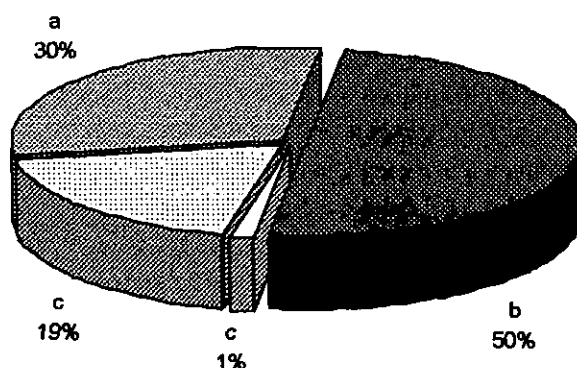
2 ¿Qué harías tú en el caso del jefe de personal? ¿Por qué?

En esta tabla están recogidas las diversas razones, o los diferentes "por qué", que cada estudiante podría dar si fuera jefe de personal de Radia para argumentar la opción elegida. Están agrupadas en cuatro categorías:

- a) Las cuestiones religiosas no deben afectar la vida laboral de las personas, por lo tanto, no hay tratos especiales
- b) Ser flexible y entender las razones de Radia y facilitarle que pueda hacer el Ramadán
- c) No contrataría inmigrantes, para no tener problemas.
- d) No contestan o no se ajustan al tema (contestan mal, dicen algunas impertinencias)

Cuadro 56

Centro	Total alumnos		La religión no debe afectar el trabajo		Entiende la razón de Radia		No contrata inmigrantes		Respuestas no válida	
		%		%		%		%		%
1	18	10.84	7	38.88	8	44.44	1	5.55	2	11.11
2	30	18.07	5	16.66	22	73.33	0	0.00	3	10.00
3	16	9.63	3	18.75	7	43.75	1	6.25	5	31.25
4	24	14.45	12	50.00	10	41.66	0	0.00	2	8.33
5	18	10.84	8	44.44	6	33.33	0	0.00	4	22.22
6	14	8.43	3	21.42	10	71.42	0	0.00	1	7.14
7	21	12.65	2	9.52	13	61.90	0	0.00	6	28.57
8	25	37.87	10	40.00	7	28.00	0	0.00	8	32.00
Total	166	100	50	30.12	83	50	2	1.20	31	18.67



Aquí también se puede ver que la mayoría de los adolescentes, el 50 %, se decantan por la flexibilidad y por dar la oportunidad a Radia de poder celebrar el Ramadán. Parece que entienden que la sustitución temporal puede ser una buena solución, puesto que así se respetan los derechos de Radia para poder practicar su religión y también se respetan los derechos de la empresa por continuar con su trabajo.

Respeto a los otros porcentajes, se puede destacar el porcentaje de las respuestas no válidas o de "no lo sé" de un 18,67 %. Parece que tratándose de un tema de opinión todos los estudiantes deberían poder contestar aunque seguramente pasa como en la tabla anterior, que es un tema que no se lo han planteado nunca o que les incomoda.

El porcentaje de los que opinan que las cuestiones religiosas no han de afectar a la vida laboral es muy significativo, un 30,12%. Sin embargo, parece evidente que, en este caso, no hay planteamientos generales en contra de la contratación de inmigrantes, aunque el porcentaje de 1,20% del alumnado que está en contra, podría hacer pensar en un cierto rechazo a la inmigración, y una cierta tendencia hacia posibles actitudes racistas.

Con respecto a los centros, se puede destacar que hay algunas diferencias significativas entre ellos. Por ejemplo, los centros 2, 6 y 7, se definen por la segunda opción (73,33%, 71,42% y 61,90% respectivamente), y los centros 1, 3 y 4, están alrededor del 40% en esta misma opción, mientras que los centros 5 y 8 sólo están alrededor del 30%. El posible rechazo a la inmigración se da especialmente en los centros 1 y 3 (5,5% y de un 6,25% respectivamente) que no contratarían inmigrantes de religión islámica.

Respeto a la tabla anterior, sólo hay algunos centros que coinciden: el centro 2 con más aceptación en ambos casos y los centros 1, 3 y 8 con menos aceptación. De acuerdo con el análisis que hemos señalado en el apartado anterior, respeto a la proximidad o a las vivencias sobre inmigración, los centros 1 y 3, están ubicados en un entorno social de inmigración. Pero, pese a estas coincidencias, no se puede asegurar que esta causa sea determinante. Es un dato a tener en cuenta, aunque probablemente hay otros que pueden ser tan o más importantes.

3 ¿Qué harías en el caso de Radia? ¿Por qué?

En esta tabla están recogidas las diversas razones, o los diferentes "por qué", que cada estudiante podría elegir si fuera Radia. Están agrupadas en cuatro categorías:

a) Me adaptaría a las costumbres del país. No haría el Ramadán

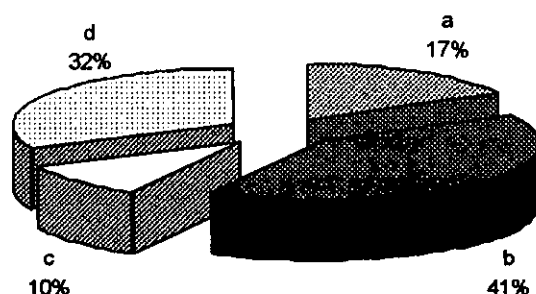
b) Pediría flexibilidad por poder hacer el Ramadán

c) Iría a trabajar igual, y haría el Ramadán

d) No contesta, "no lo sé", o respuestas no válidas.

Cuadro 57

Centro	Total alumnos		A		B		C		D	
		%		%		%		%		%
1	18	10.84	1	5.55	11	61.11	1	5.55	5	27.77
2	30	18.07	6	20.00	13	43.33	2	6.66	9	30.00
3	16	9.63	2	12.50	5	31.25	0	0.00	9	56.25
4	24	14.45	4	16.66	10	41.66	5	20.08	5	20.08
5	18	10.84	3	16.16	4	22.22	3	16.66	8	44.44
6	14	8.43	3	21.42	6	42.85	2	14.28	3	21.42
7	21	12.65	4	19.04	10	47.61	2	9.52	5	23.88
8	25	37.87	4	16.00	10	40.00	2	8.00	9	36
Total	166	100	28	16.86	69	41.56	17	10.24	53	31.92



En esta tabla hay dos datos muy significativos. El primero es el elevado número de respuestas no válidas, casi un 32%. Tratándose de un posicionamiento personal el porcentaje es demasiado elevado. Podríamos repetir lo que ya se ha dicho: se trata de un tema muy nuevo para los estudiantes, y, además, no se plantean los posibles conflictos entre la vida personal (en este caso las creencias religiosas) y la vida laboral. También se puede considerar que hay una cierta incapacidad de ponerse en el lugar de Radia, como

persona que quiere cumplir con sus deberes religiosos que no coinciden con los de la mayoría de la sociedad donde ella vive y trabaja.

El otro porcentaje que está en estrecha relación con las tablas anteriores, es que la mayoría de adolescentes, el 41,56%, opta por la flexibilidad y por poder combinar las creencias religiosas con la vida laboral. Por lo tanto, se podría decir que entienden el derecho a la diversidad religiosa y que son tolerantes.

Por otra parte hay un casi un 17% que optan por adaptarse al país, lo que implica no celebrar el Ramadán. De esta opción destaca el centro 2 con un 20% (recordamos que esta misma escuela se decantaba, en la tabla anterior, con un 73,33 % por entender las razones de Radia y por encontrar una solución flexible). Desde la perspectiva de Radia, la flexibilidad de esta escuela ha bajado al 43%. Parecen posturas contradictorias, y esto nos podría indicar que no lo tienen nada claro.

Con respecto a la diferencia entre los centros, no son demasiado significativas, sólo en el centro 1 hay una gran mayoría (un 61,11%) que se decantan por la segunda opción. Hay un segundo bloque, formado por los centros 2, 4, y 7 que están entre el 40 y el 50% y los centros 3 y 5 que están por debajo del 40% (31,25% y 22,25% respectivamente).

Consideraciones finales.

1. Parece que la mayoría de chicos y chicas respeta los derechos de Radia para poder practicar su religión y también se respetan los derechos de la empresa para continuar con su trabajo.
2. Los adolescentes se decantan mayoritariamente por facilitar que Radia pueda cumplir sus obligaciones religiosas.
3. La mayoría de adolescentes optan por la flexibilidad y por poder combinar las creencias religiosas con la vida laboral. Parece que podemos afirmar que entienden el derecho a la diversidad religiosa o el derecho a la diferencia y que, en este sentido, son tolerantes.
4. Por otra parte, parece que hay algunos planteamientos en contra de la contratación de inmigrantes de religión islámica (5,5% de la escuela 1 y el 6 25% de la escuela 3), o partidarios de planteamientos de despido, con un porcentaje global de un 14,45%. Se puede considerar que se detectan algunas tendencias racistas en algunas escuelas, pero no se puede hablar de reacciones mayoritarias de rechazo a la diversidad étnica o cultural.

5. Es difícil poder saber cuáles pueden ser las causas de este posible rechazo. Hay algunas coincidencias, como, por ejemplo, estar en un entorno social de inmigración, pero no se puede asegurar que sea determinante. Es un dato a tener en cuenta, aunque con toda probabilidad hay otros que pueden ser tan o más importantes.
6. Se puede destacar el porcentaje de “no lo sé” o de no responder y de las respuestas no válidas. Parece que tratándose de un tema de opinión todos los estudiantes tendrían que poder contestar. Seguramente pasa porque es un tema que no se lo han planteado nunca. Su vida laboral todavía queda muy lejos parece que hay dificultades para ponerse en el lugar de Radia.
7. Con respecto a los centros, se puede destacar que hay algunas diferencias significativas y contradictorias. Éstas hacen pensar que no tienen demasiado claro cómo resolver una situación en la que hace falta hacer compatible el derecho a la práctica religiosa y los deberes laborales, desde una perspectiva que puede estar más o menos teñida de una visión racista. La posible contradicción se puede observar en los siguientes ejemplos:
 - El posible rechazo a la inmigración musulmana se da especialmente en las escuelas 1 y 3 (5,5 % y 6,25 %) que no contratarían inmigrantes de religión islámica, y que estarían dispuestos a despedir (11,11% de la escuela 1). Recordamos que las dos escuelas están ubicadas en un entorno social de inmigración, pero al mismo tiempo, un 61% opinan, que si fueran Radia, querían flexibilidad laboral para poder celebrar el Ramadán
 - También puede parecer contradictoria la postura de la escuela 2: un 73,33 % opta por entender las razones de Radia y por encontrar una solución flexible si se sitúan en el lugar del jefe de personal; mientras que si se ponen en el lugar de Radia sólo el 43% pedirían flexibilidad por celebrar el Ramadán.

PREGUNTA 12

Cada vez son más frecuentes los maltratos de unas personas hacia otros. Cuál es tu valoración de las cuestiones siguientes:

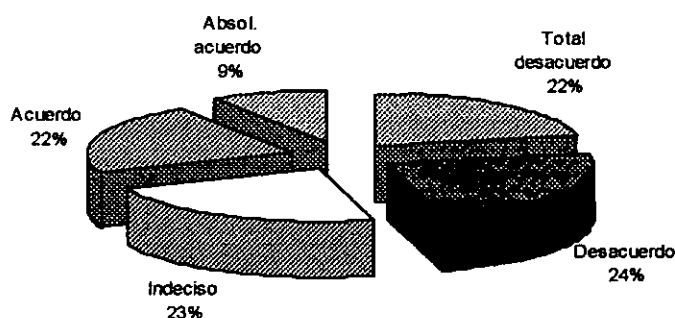
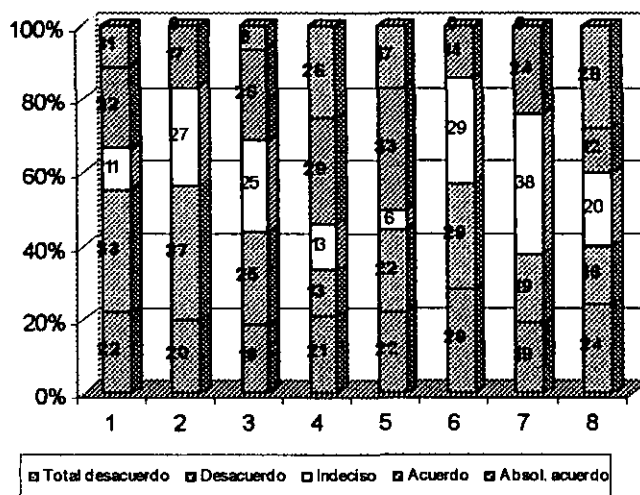
- a) Las peleas entre parejas son problemas privados.
- b) El derecho debe castigar con penas importantes a los agresores de mujeres, inmigrantes y gente grande.
- c) Las mujeres tienen que saber perdonar a los maridos que les pegan.
- d) La justicia tiene que prohibir a los agresores acercarse a los agredidos.
- e) En Cataluña cada vez hay más maltratados.

Esta pregunta tiene como objetivo averiguar cuál es la percepción que los jóvenes adolescentes tienen de los conflictos interpersonales que implican maltratos. ¿Se trata de un problema que se tiene que resolver en el ámbito privado? ¿O es una cuestión que requiere la intervención de la justicia para proteger las víctimas y para castigar a los agresores? ¿Es mejor que las mujeres agredidas intenten arreglar las cosas a escala familiar, perdonando al marido agresor antes de acudir a la justicia? ¿Y si los maltratos van en aumento? También se intenta descubrir si entienden que las agresiones físicas entre personas lesionan directamente al derecho a la integridad física y psicológica de la persona, a su dignidad.

1 Las peleas entre las parejas son problemas privados

Cuadro 58

Centro	Total Alumnos	Total desacuerdo		Desacuerdo		Indeciso		De acuerdo		Absolutamente de acuerdo	
			%		%		%		%		%
1	18	4	22.22	6	33.33	2	11.11	4	22.22	1	11.12
2	30	6	20.00	11	36.66	8	26.66	5	16.60	3	0.08
3	16	3	18.75	4	25.00	4	25.00	4	25.00	1	6.25
4	24	5	20.83	3	12.50	3	12.50	7	29.16	5	25.01
5	18	4	22.22	4	22.22	1	5.55	6	33.33	2	16.68
6	14	4	28.57	4	28.57	4	28.57	2	14.28	0	0.01
7	21	4	19.04	4	19.04	8	38.09	5	23.80	3	0.03
8	25	6	24.00	4	16.00	5	20.00	3	12.00	5	28.00
Total	166	36	21.68	40	24.09	35	23.49	36	21.68	20	9.06



En esta pregunta se pretendía saber qué percepción tenían los chicos y chicas sobre la privacidad de los conflictos entre parejas, cuando estos conflictos llegan a los maltratos. Se puede pensar que los problemas de relación, y los maltratos, a menudo se pueden plantear desde esta perspectiva, no se tienen que hacer públicos, puesto que pueden perjudicar la imagen familiar y, por lo tanto, antes de acudir a la justicia, se tienen que poder arreglar a nivel privado.

En las respuestas no hay ninguna postura que predomine respecto a las otras. La variabilidad va del 12,04 % que están absolutamente de acuerdo en la afirmación que "los problemas de pareja son problemas privados" al 21,68% que están en total desacuerdo con la afirmación. Para ver mejor la tendencia se pueden considerar de forma conjunta las respuestas que están de acuerdo y las que rechazan la afirmación. Si se suman el "total desacuerdo" y el "desacuerdo" el resultado se de casi un 46%. Si esto mismo lo hacemos con "absoluto acuerdo" y "acuerdo", el resultado es de un 33%

Por centros tampoco se observan grandes diferencias. Se puede destacar que en el centro 6 no hay ningún alumno que esté absolutamente de acuerdo con esta afirmación, pero hay

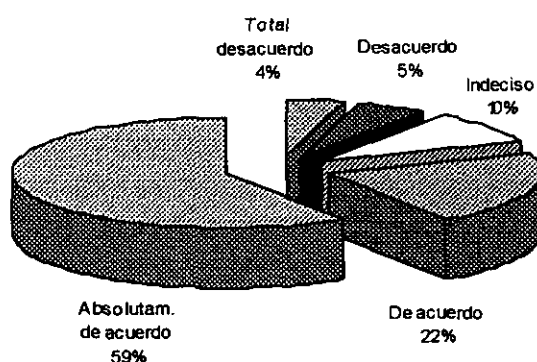
más del 14% de alumnos que están de acuerdo y un 28,57% de indecisos, por lo tanto, tampoco hay una definición demasiada clara.

Si a todos los datos anteriores, se añaden los indecisos, casi un 24%, se puede afirmar que estos chicos y chicas no tienen una posición clara respecto la necesidad de hacer públicos los maltratos para proteger a las víctimas y para erradicarlos progresivamente.

2 El derecho tiene que castigar con penas importantes a los agresores de mujeres, niños, inmigrantes y gente grande.

Cuadro 59

Centro	Total desacuerdo		Desacuerdo		Indeciso		De acuerdo		Absolutamente de acuerdo	
		%		%		%		%		%
1	0	0.00	4	22.22	2	11.11	3	16.66	8	44.44
2	2	6.66	0	0.00	0	0.00	9	30.00	16	53.33
3	1	6.25	0	0.00	0	0.00	3	18.75	12	75.00
4	0	0.00	2	8.33	4	16.66	6	25.00	11	45.83
5	0	0.00	0	0.00	2	33.33	5	27.77	11	61.11
6	2	28.57	0	0.00	1	7.14	3	21.42	8	57.14
7	1	4.76	1	4.76	3	23.80	2	9.52	11	52.38
8	1	4.00	1	4.00	3	20.00	3	20.00	16	64.00
Total	7	4.5	8	5.1	15	9.6	34	21.7	93	59.2



Esta pregunta pretendía ampliar el ámbito de los maltratos, y hacerlos salir de la relación de la pareja. También se pretendía obtener información del papel que los adolescentes dan a la justicia y al derecho para castigar a los agresores, y si creen que son actos delictivos que hace falta castigar.

A diferencia de la cuestión anterior aquí hay una definición clara respecto al acuerdo absoluto en que la justicia actúe y castigue con penas importantes. El acuerdo absoluto es de un

56,02% y el acuerdo de un 20,48%. Si se suman las dos columnas se puede decir que están de acuerdo más de un 76% de todos los alumnos encuestados.

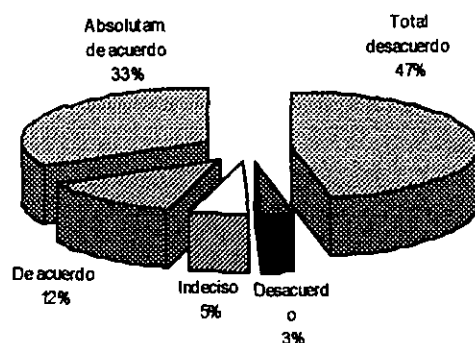
En esta cuestión también bajan mucho los indecisos, un 9,03%, y aunque hay algunos desacuerdos, también son mucho bajos (la suma de desacuerdo y en total desacuerdo es de un 9,09%). Se podría pensar que en una situación grave de maltratos no tendría que haber ninguna opinión de desacuerdo, y sería interesante poder averiguar cuál es la razón o las razones que los llevan al desacuerdo, pero con esta pregunta se pretendía sólo saber lo que pensaban, no saber cuáles son sus razones.

Respecto a las diferencias entre centros no son demasiado significativas, pero quizás es interesante señalar los acuerdos de las escuelas 3 y 6 por su mayoría en "absoluto acuerdo" y en "acuerdo". El total de alumnos del centro 3 partidario de los dos tipos "de acuerdo" es de 15 sobre 16, por lo tanto un 93,75% y de 16 sobre 18, casi un 89%, en el caso del centro 6.

3 Las mujeres tienen que saber perdonar a los maridos que les pegan.

Cuadro 60

Centro	Total desacuerdo		Desacuerdo		Indeciso		De acuerdo		Absolutamente de acuerdo	
		%		%		%		%		%
1	16	88.88	1	5.55	1	5.55	0	0.00	0	0.00
2	24	80.00	5	26.66	0	0.00	0	0.00	0	0.00
3	13	81.25	2	12.50	0	0.00	0	0.00	0	0.00
4	14	58.33	6	25.00	2	8.33	0	0.00	1	4.16
5	15	83.33	3	16.66	0	0.00	0	0.00	0	0.00
6	11	78.57	1	7.14	2	14.28	0	0.00	0	0.00
7	18	85.71	2	9.52	0	0.00	0	0.00	0	0.00
8	20	80.00	22	13.25	6	3.61	0	0.00	0	0.00
Total	131	46.6	8	2.8	15	5.3	34	12.1	93	33.1



Esta pregunta plantea la posibilidad que las mujeres puedan perdonar a los maridos que las agreden, con el fin de poder ver hasta qué punto los adolescentes entienden que las agresiones físicas lesionan uno de los derechos de las personas: su integridad física.

En esta cuestión las posturas están muy claras. Un 78,91% está absolutamente en desacuerdo con esta afirmación y el 13,25% está en desacuerdo, por lo tanto la suma de las dos modalidades suma el 92,16% del alumnado. En los acuerdos sólo hay un alumno que dice que está absolutamente de acuerdo, y el número de indecisos tampoco es significativo, un 4,61%.

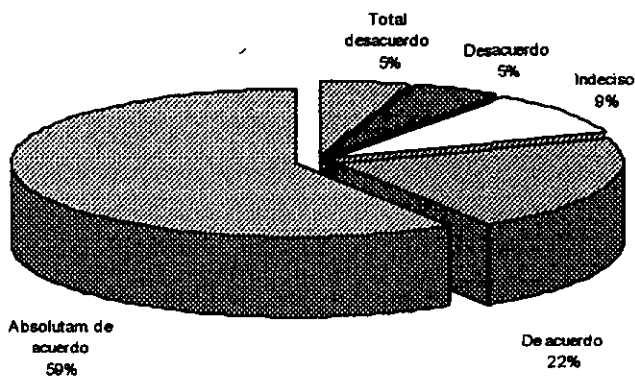
Con respecto a los centros no hay diferencias destacadas, el abanico de desacuerdos es poco amplio, va de casi el 79% al 85%, con la única excepción de la escuela 4, que baja a un 58,3%. No hay ninguna razón -que en este momento conozcamos- que justifique estos datos.

Se puede decir que los datos de esta tabla podría contradecir los de la tabla 1 (cuadro 58), en la que se definían sobre si los maltratos era una cuestión privada. En el comentario decíamos que parecía que el alumnado no lo tenía demasiado claro. Parece que los resultados de esta tabla podrían indicar que los adolescentes no consideran los maltratos como un asunto privado de familia. Se podría pensar que si lo consideraran familiar, el perdón sería un valor familiar, cosa que no reflejan los datos de esta tabla. Por otra parte, los datos de la tabla 2 (cuadro 59) sobre los castigos a los agresores también indican que los adolescentes consideran los maltratos como un asunto público, en el que debe intervenir la justicia.

4 La justicia tiene que prohibir a los agresores acercarse a los agredidos

Cuadro 61

Centro	Total desacuerdo		Desacuerdo		Indeciso		De acuerdo		Absolutam. de acuerdo	
		%		%		%		%		%
1	2	11.11	1	5.55	1	5.55	2	11.11	12	66.66
2	1	3.33	0	0.00	7	23.33	9	30.00	11	36.66
3	1	6.25	1	6.25	1	6.25	7	43.75	6	37.50
4	0	0.00	1	4.16	2	8.33	6	25.00	11	45.83
5	1	5.55	0	0.00	3	16.66	2	11.11	12	66.66
6	1	7.14	0	0.00	3	21.42	5	35.71	5	35.71
7	1	4.76	0	0.00	5	23.80	4	19.04	10	47.61
8	1	4.00	0	0.00	7	28.00	6	24.00	9	36.00
Total	8	5.1	8	5.1	15	9.5	34	21.5	93	58.9



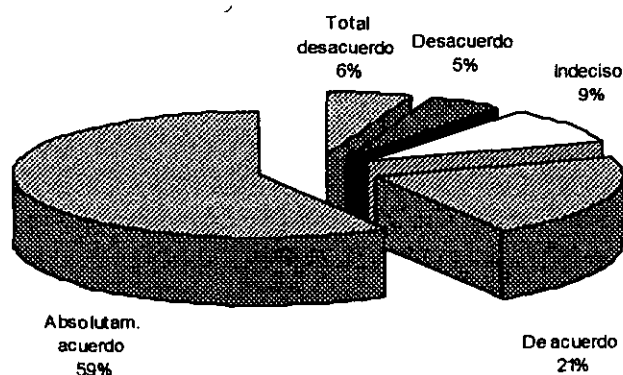
En esta cuestión se plantea una modalidad de castigo que tiene una función preventiva. Si los agresores no se pueden acercar a los agredidos no los podrán maltratar. También en esta cuestión hay un posicionamiento claro, el 45,78% está en absoluto acuerdo y el 23,49% está de acuerdo, en total representan un 69,27%, frente a un 4,81 que optan por el total desacuerdo y de un 1,80% por el acuerdo. Los indecisos no son demasiados, un 17,46%.

En cuestiones de maltratos a personas y en todo aquello que pueden ser medidas preventivas, parece que la indecisión no tendría que tener cabida, y en los centros 2,6, 7 y 8 está alrededor del 25%. Tampoco hay razones claras que puedan justificar esta opción, si no son razones personales, como consecuencia de vivencias próximas que han vivido o conocido desde una perspectiva conflictiva. Este porcentaje, también se podría contradecir con la tabla 2 (cuadro 59), donde el acuerdo para castigar a los agresores era masivo.

5 En Cataluña cada vez hay más maltratados

Cuadro 62

Centro	Total desacuerdo		Desacuerdo		Indeciso		De acuerdo		Absolutam. de acuerdo	
		%		%		%		%		%
1	1	5.55	1	5.55	4	22.22	5	27.77	5	27.77
2	1	3.33	0	0.00	16	53.33	8	26.66	5	16.60
3	1	6.25	0	0.00	6	37.5	7	43.75	1	6.25
4	2	8.33	1	4.16	7	29.16	7	29.16	6	25.00
5	1	5.55	0	0.00	9	50.00	6	33.33	2	11.11
6	0	0.00	0	0.00	4	28.57	2	14.28	8	57.14
7	2	9.52	0	0.00	7	33.33	6	28.57	3	14.28
8	1	4.00	0	0.00	7	28.00	6	24.00	9	36.00
Total	9	5.7	8	5.0	15	9.4	34	21.4	93	58.5



Los datos de esta tabla son muy dispersos y es muy difícil sacar alguna conclusión significativa. El porcentaje más alto es el de indecisos, con un 36,14%. Después se encuentra el acuerdo de considerar que es verdad que en Cataluña aumentan los maltratos, en un 28,31% y un 23,49%. Por lo tanto, son porcentajes que indican la tendencia al acuerdo (más de un 50% entre de acuerdo y totalmente de acuerdo).

6 ¿Con qué situación estás absolutamente de acuerdo? ¿Por qué? ¿Con qué situación estás en total desacuerdo? ¿Por qué?

1. En relación con **Absolutamente de acuerdo**, se centran en las situaciones b) y d).

- Corresponden a la situación b) 93 respuestas, que representa un 56,02% de todas las encuestas emitidas. Están en absoluto acuerdo en castigar a los agresores con penas importantes.
- Corresponden a la situación d) 76 respuestas, que representan un 45,78% de todas las respuestas. Están en absoluto acuerdo al prohibir a los agresores acercarse a las víctimas

2. En relación con **Total Desacuerdo** se concentra en la situación c), que plantea que las mujeres tienen que perdonar al marido que las pega. El 78,91% de los encuestados (131 adolescentes) están en total desacuerdo.

Estas dos cuestiones pretenden hacer definir al estudiante, focalizar aquella situación que ha elegido, tanto por el absoluto acuerdo como por el total desacuerdo, sin matices. También pretenden que el alumno razone su postura. El razonamiento de la respuesta es difícil de hacer, les faltan razones para justificar su elección. Abundan las respuestas que repiten la cuestión de la pregunta. Abundan los "por qué" del siguiente estilo:

- Porque se tiene que castigar a aquellas personas que pegan.
- Porque en Cataluña cada vez hay más maltratos.
- Porque el derecho tiene que castigar con penas a los agresores de mujeres.
- Porque creo que si un marido pega su mujer no tiene perdón.
- Porque muchos maltratan a sus hijos y a sus esposas.

La cuestión b) responde a: ¿por qué el derecho tiene que castigar con penas importantes a los agresores de mujeres, niños, inmigrantes y gente mayor?. Los "porque" que dan los estudiantes se pueden agrupar de la siguiente manera:

- Porque si los castigan con penas importantes no lo volverán a hacer y aprenderán que lo que han hecho está mal
- Porque nadie tiene derecho a agredir a nadie
- Porque es un abuso de poder
- Porque pegar a la gente es un delito muy grave y tiene que tener consecuencias
- Porque los problemas no se arreglan con palizas
- Porque el agresor tiene que pagar por lo que ha hecho
- Porque atenta contra la libertad individual, por más que pueda tener razón

La situación d) puede formularse así: ¿Por qué la justicia tiene que prohibir a los agresores acercarse a las víctimas?

- Porque los agredidos se tienen que sentir protegidos
- Porque los agresores son enfermos mentales y pueden volver a agredir
- Porque sabemos por experiencia que los agresores las volverán a maltratar (se refieren a las mujeres)

Respeto al Total Desacuerdo la situación más escogida ha sido: las mujeres tienen que saber perdonar a los maridos que las pegan. Dado que la cuestión ha sido escogida por el total desacuerdo la pregunta a contestar sería: ¿Por qué las mujeres no tienen que perdonar a los maridos que les pegan?

- Porque si los perdonan les volverán a pegar
- Porque el marido que les pega no se merece el perdón.
- Porque una agresión nunca tiene que ser perdonada
- Porque las mujeres no tienen que tolerar los maltratos. Tienen que denunciar a los maridos
- Porque si un hombre te arremete, no te quiere y si lo perdonas lo volverá a hacer.

Consideraciones finales

1. Parece que la mayoría de adolescentes rechazan de manera clara y contundente las agresiones o los maltratos de unas personas hacia otros.
2. Los estudiantes se decantan sin reservas porque la justicia castigue a los agresores con castigos importantes, con la finalidad de escarmentarlos para que no lo vuelvan a hacerlo.
3. Asimismo rechazan que el agredido pueda perdonar al agresor porque consideran que es un abuso de fuerza y que atenta contra a la libertad individual.
4. Por otra parte, también ven la necesidad que las mujeres agredidas hagan la denuncia a la policía, por evitar males mayores.
5. En general, se puede decir, que la mayoría de adolescentes tienen claro cuál podría ser la intervención de la justicia en el caso de los maltratos o las agresiones a personas.

6. Con respecto a las dos cuestiones que quedan por comentar la a) y la e) es pueden sacar las siguientes conclusiones:

- La mayoría de estudiantes han entendido que los maltratos no son problemas privados, sino que hace falta denunciar y pedir ayuda y protección de los entes públicos (justicia, policía...)
- También parece que consideran que los maltratos han aumentado en Cataluña, aunque las fuentes de información que citan para justificar su opinión son muy reducidas, mencionando sólo lo que dice la televisión.

8 ESTUDIO DE CASOS

Este bloque está formado por dos estudios de caso. Los estudios de caso son de las actividades más utilizadas como estrategias de enseñanza y aprendizaje del derecho y de la ley. Los dos estudios se estructuran alrededor de dos situaciones problemáticas –una ficticia y otra real- y pretenden que el alumnado se posicione a partir del problema planteado y tome decisiones en relación con su solución.

PREGUNTA 13

Miguel y sus amigos, de 15 años, encendieron un fuego en un bosque porque querían ver el efecto que haría cuando oscureciera. El fuego quemó unos matorrales y fue detectado enseguida por los guardas forestales que lo apagaron. Miguel y sus amigos fueron descubiertos y fueron acusados de imprudencia. El castigo que se les impuso fue que, durante un año, ayudarían a los guardabosques a limpiar el bosque en sus horas libres.

La finalidad de esta pregunta es averiguar si los chicos y chicas conocen qué significa la mayoría de edad y a partir de qué edad se considera que un joven es mayor de edad. También pretende averiguar cuáles son sus percepciones con respecto al trato diferenciado que reciben los menores cuando cometen una infracción o un delito y si esta consideración creen que puede favorecer la formación o la educación de los menores.

Creemos que el tema que se presenta en este caso puede ser próximo y conocido por el alumnado y facilita averiguar su percepción sobre la cuestión planteada y situarse más fácilmente respecto a las preguntas que se plantean.

Los interrogantes que tienen que contestar pretenden que los jóvenes se sitúen ante un problema o una infracción sin consecuencias graves. Por lo tanto es una situación que permite valorar las actitudes de respeto al bosque y de no cometer imprudencias con la única finalidad de divertirse, imprudencias que podrían tener consecuencias graves.

El otro aspecto importante es averiguar su percepción sobre el tipo de castigo que se impone a Miguel y sus amigos –un castigo de carácter reparador y educativo y no simplemente sancionador-.

En la tabla siguiente se encuentra el número de respuestas por centro y por cuestiones. Las letras de la primera fila corresponden a las preguntas que tiene la cuestión planteada. Como

se puede observar el número de respuestas es muy elevado, alrededor del 90%, lo que hace que haya suficiente información para poder extraer algunas conclusiones.

Después de esta tabla resumen de todas las respuestas, se hará el análisis de cada una de las cuestiones, tanto en números absolutos como en porcentaje, así como la valoración o interpretación de las opciones y razonamientos de los adolescentes que justifican su elección y opinión.

- ¿Por qué crees les pusieron este castigo?
- ¿Habría sido más eficaz ponerlos en prisión?
- ¿Por qué crees que no les encarcelaron?
- ¿Estás de acuerdo con que las penas que se imponen a los chicos que cometen delitos tengan finalidades más educativas que sancionadoras?
- ¿Crees que los jóvenes menores de 18 años tienen que tener leyes diferentes a las de los adultos? ¿Por qué?

Cuadro 63

Centro	Alumnos	A	B	C	D	E
1	18	17	17	17	16	16
2	30	29	29	28	28	28
3	16	15	13	15	15	15
4	24	24	24	24	24	24
5	18	16	17	16	14	16
6	14	14	14	14	14	14
7	21	19	19	19	18	19
8	25	19	19	18	19	18
Total	166	153	152	151	148	150
%	100 %	92,16 %	91,56	90,96	89,15	90,36

1 ¿Por qué crees les pusieron este castigo?

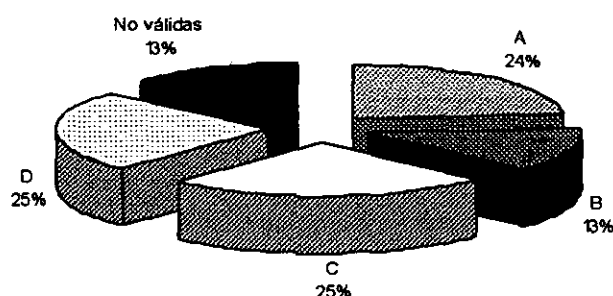
Esta cuestión pretende saber si los estudiantes perciben que el juego de Miquel y sus amigos era un juego peligroso que podía tener consecuencias graves y si se plantean alguna razón que se relaciona con la edad de los jóvenes o con la intención formativa del castigo.

Las respuestas del alumnado de todos los centros permiten clasificar las respuestas de la siguiente manera:

- Por ser imprudentes. Podían haber quemado el bosque o podían haber tenido un accidente.
- Por ser menores de edad
- Por escarmentarles y evitar que volvieran a hacerlo (por castigar)
- Por restituir lo que habían estropeado (por educar)

Cuadro 64

Centro	Alumnos	A		B		C		D		No válido	
			%		%		%		%		%
1		9	50.00	4	22.22	2	11.11	1	5.55	2	11.11
2	30	12	40.00	3	10.00	3	10.00	9	30.00	3	10.00
3	16	1	6.25	3	18.75	6	37.50	3	18.75	2	12.50
4	24	7	29.16	0	0.00	6	25.00	9	37.50	2	8.33
5	18	3	16.66	4	22.22	3	16.66	5	27.77	3	16.66
6	14	0	0.00	0	0.00	8	57.14	5	35.71	1	7.14
7	21	3	14.28	7	33.33	4	19.04	4	19.04	3	14.28
8	25	4	16.00	1	4.00	9	36.00	5	20.00	6	24.00
Total	166	39	23.49	22	13.25	41	24.69	41	24.69	22	13.25



Si se analizan los resultados globales de esta cuestión se observa que la percepción de los estudiantes es muy diversa. Los "por qué" se pueden agrupar en tres gran bloques, de valores parecidos: porque fueron imprudentes (columna a), con un 23,49%; por castigarlos o escastrarlos con un 24,69% (columna c), y porque todavía pueden aprender a hacer las cosas bien (por educarlos) también en un 24,69% (columna d). Los porcentajes globales son prácticamente iguales. La respuesta que queda a mayor distancia es la b) que se refiere al hecho de ser menores de edad -esta opción representa un 13,25%. Es necesario destacar el 13,25% de respuestas no válidas, que no lo han contestado o que han dado una respuesta que no corresponde a lo que se pedía (porcentaje muy elevado, especialmente el del centro 8 con un 24%). Es necesario tener en cuenta que es una pregunta de opinión, de un hecho que no es difícil de imaginar y que tendrían que poder contestar todos los alumnos.

Con respecto a los centros, hay diferencias significativas. Se observa que los centros 1 y 2, se decantan muy mayoritariamente (con el 50 y el 40%) por considerar que la causa del castigo fue la imprudencia de encender el fuego. El centro 7 (con un 33%) pondera la consideración que les pusieron este castigo porque eran menores de edad. Los centros 3, 6

y 8 (con un 37,50%, un 57,14% y un 36%) creen que era por escarmentarles y por castigarles, mientras que los 4 y 6 (con un 37,50 y un 35,71%) consideran que el castigo tenía finalidades educativas.

En conjunto se puede decir que hay una notable diversidad de opiniones que seguramente podríamos atribuir al desconocimiento de las normas legales vigentes. Las respuestas son fruto más del sentido común que del conocimiento que puedan tener estos jóvenes del tema.

2 ¿Habría sido más eficaz ponerlos en prisión?

Con esta pregunta se pretende averiguar la percepción que tienen los chicos y chicas sobre la función de la prisión para evitar males futuros o que se vuelva a repetir la falta o delito cometido. También se podrá ver qué entienden los estudiantes por una falta leve o grave. La gravedad de la falta, ¿se mide por las intenciones o por las consecuencias que ha tenido?

Las respuestas del alumnado permiten hacer la siguiente clasificación:

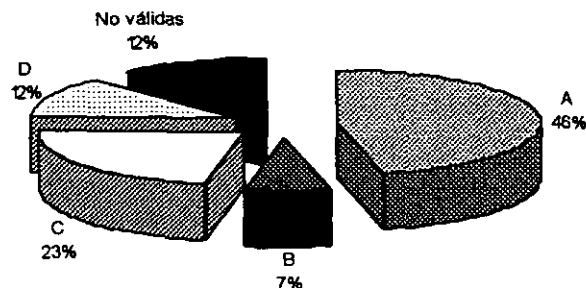
- Contestan "no" sin ninguna explicación válida
- Consideran que no les pueden encarcelar porque todavía son demasiado jóvenes o menores de edad
- Consideran que en la prisión no aprenderían nada y quizás saldrían aún más violentos. Ayudando al guardabosques aprenden que los bosques se tienen que respetar
- Consideran que la falta no era demasiado grave porque no provocó ningún incendio. Sería injusto encarcelarles.

Cuadro 65

Centro	Alumnos	A		B		C		D		No válido	
			%		%		%		%		%
1	18	11	55.55	1	5.55	4	22.22	1	5.55	2	11.11
2	30	13	43.33	1	3.33	6	20.00	8	26.66	2	6.66
3	16	5	31.25	2	12.50	5	31.25	2	12.50	2	12.50
4	24	9	37.50	2	8.33	10	41.66	2	8.33	1	4.16
5	18	10	55.55	2	11.11	3	16.16	1	5.55	2	11.11
6	14	11	78.57	0	0.00	1	7.14	2	14.28	0	0.00
7	21	9*	42.85	2	9.52	5	23.80	1	4.76	3	14.28
8	25	14**	56.00	0	0.00	1	4.00	2	8.00	6	24.00
Total	166	72	46.00	10	7.00	35	23.00	19	12.00	18	12.00

* Hay una respuesta de "si", pero sin razonar, que no está contabilizada.

** Hay dos respuestas de "si" pero sin razonar, que no están contabilizadas.



Lo primero que se observa es la mayoría de respuestas diciendo que no habría sido más eficaz encarcelarles, pero sin dar ninguna razón. El porcentaje total de esta respuesta es de un 46%. Hay que recordar, sin embargo, que la pregunta no pedía que justificaran su opinión.

De las tres razones que han dado -porque eran menores de edad, porque en la prisión no se aprende nada de bueno o porque la falta era leve- la que ha tenido más respuestas (un 23%) es la que considera que en la prisión no se aprende nada. Se podría considerar que todos los alumnos que han optado por esta respuesta creen que los castigos deben tener una finalidad educativa y no sólo sancionadora. Sólo el 7% de los estudiantes encuestados hacen referencia a que Miguel y sus amigos son menores de edad y por esto no les pueden encarcelar.

Si realizamos un análisis por centros, no se observan elementos que no se hayan dicho en el apartado anterior. El centro que parece más alejado del conocimiento de las normas legales -la consideración de menor de edad, por ejemplo- es el centro 6, con un 78,57% de respuestas sin ninguna razón y sin ninguna respuesta que haga referencia a ser menor de edad. Por otra parte, el centro 2 hace referencia a que la falta era leve en un 27% de las respuestas.

Creemos que todo esto indica un desconocimiento de la norma legal. Como en el caso anterior, parece que el sentido común orienta las respuestas. Parece claro, también, el rechazo a encarcelarles y la ineficacia de la prisión como institución para educar a los jóvenes que han delinquido.

Algunos han hablado de falta leve porque la intención de los chicos que hicieron fuego no era encender el bosque. Parece, también, que miden la gravedad de la falta por la intención más que por las consecuencias, aunque también dicen que era una falta leve, porque no había pasado nada.

3 ¿Por qué crees que no los encarcelaron?

En esta cuestión se pretende saber cuál es la percepción que los estudiantes tienen de la pena de prisión y cómo piensan que la prisión puede favorecer cambios de actitud o, al contrario, puede favorecer actitudes antisociales.

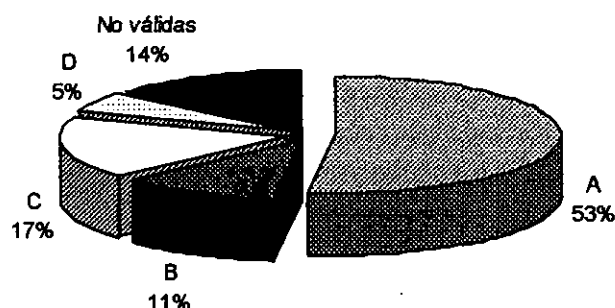
Otro aspecto que se intenta averiguar es qué conocimiento tiene el alumnado de la legislación que afecta a los menores de 18 años, y si saben que significa ser menor de edad a efectos legales.

Para analizar esta cuestión se han agrupado las respuestas de los estudiantes en los siguientes apartados:

- Porque son menores de edad
- Para que aprendan a actuar de otra manera. En la prisión no habrían aprendido nada
- Porque no es una falta demasiado grave o porque no tuvo consecuencias graves
- Porque no lo hicieron con mala intención. No sabían que no se podía encender fuego en el bosque

Cuadro 66

Centro	Alumnos	A		B		C		D		No válido	
			%		%		%		%		%
1	18	8	44.44	4	22.22	1	5.55	2	11.11	2	11.11
2	30	16	30.00	1	3.33	8	26.66	2	6.66	3	10.00
3	16	10	62.50	1	6.25	4	25.00	0	0.00	1	6.25
4	24	12	50.00	5	20.83	4	16.66	1	4.16	2	8.33
5	18	10	55.55	2	8.33	3	12.5	1	4.16	2	8.33
6	14	8	57.14	2	14.28	2	14.28	1	7.14	1	7.14
7	21	12	57.14	3	14.28	2	9.52	1	4.76	3	14.28
8	25	10	40.00	1	4.00	5	20.00	1	4.00	8	32.00
Total	166	86	52.32	19	11.44	29	17.46	9	5.42	23	13.85



En esta cuestión se realiza una síntesis de las cuestiones anteriores. En las anteriores respuestas se decía que los chicos eran menores de edad, pero como se ha visto en la cuestión 2, esta referencia era minoritaria (sólo el 7% del total). En cambio aquí el 53% cree que no los cerraron a la prisión porque eran menores de edad, y un 11% cree que no los encarcelaron porque no habrían aprendido nada.

Como en la pregunta anterior hay un 17% que piensa que la falta era leve y por lo tanto no se merecían la prisión y un 5% que cree que no les encarcelaron porque no tenían intención de hacer daño, o porque no sabían que no se podía hacer fuego, es decir, desconocían la norma. Parece que estos chicos consideran que el desconocimiento de las normas exime de la culpa.

Por centros el porcentaje que destaca es el 62,50% del centro 3. Es el porcentaje más alto del grupo de los que creen que no fueron a la prisión porque eran menores de edad. El centro 4, con casi un 24%, es de los que opinan que en la prisión no se puede aprender nada de bueno y los centros 1 y 2 (con porcentajes del 26,66% y 25,00%) opinan que la falta era leve, y por esto no fueron a la prisión.

A escala general, se puede decir que van concretando sus opiniones respecto esta cuestión. Por un lado, parece que las razones y opiniones son muy repetitivas, pero por otra parte da la impresión de que concretan más las razones que dan, establecido una relación entre no haber ido a la prisión y la minoría de edad.

4 ¿Estás de acuerdo con que las penas que se imponen a los chicos que cometen delitos tengan finalidades más educativas que sancionadoras?

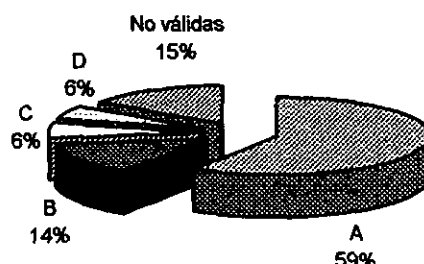
Con esta pregunta se intenta averiguar cómo entienden los estudiantes las intenciones educativas de algunas sanciones que puede poner la justicia. Cuando se ha cometido un delito, la aplicación de una sanción tiene que hacer ver la importancia de lo que se ha hecho, para crear actitudes positivas que eviten la repetición de aquellas acciones delictivas o de hechos similares. Este tipo de actuaciones pretenden educar más que castigar.

Por analizar esta cuestión se agruparán las respuestas en cuatro aspectos:

- a) Los que contestan "sí", sin dar razones.
- b) Los que están de acuerdo porque la sanción es educativa, puesto que es una manera de aprender.
- c) Los que están de acuerdo, pero no siempre, depende del delito.
- d) Los que no están de acuerdo.

Cuadro 67

Centro	Alumnos	A		B		C		D		No válido	
			%		%		%		%		%
1	18	8	44.44	5	27.77	2	11.11	0	0.00	3	16.66
2	30	20	66.66	6	20.00	0	0.00	1	3.33	3	10.00
3	16	11	68.75	2	12.50	0	0.00	1	6.25	2	12.50
4	24	14	58.33	5	20.83	2	8.33	1	4.16	2	8.33
5	18	10	55.55	0	0.00	2	11.11	2	11.11	4	22.22
6	14	9	64.28	0	0.00	2	14.28	3	21.42	0	0.00
7	21	11	52.38	4	19.04	1	4.76	0	0.00	5	23.80
8	25	15	60.00	1	4.00	1	4.00	2	8.00	6	24.00
Total	166	98	59.62	23	13.85	10	6.02	10	6.02	25	15.06



Como se puede observar, una gran mayoría -casi el 60 % de estudiantes- están de acuerdo en que las sanciones tengan finalidades más educativas que sancionadoras y un 13% dice estar de acuerdo porque es una manera de aprender. Los demás sólo contestan con una afirmación sin dar razones. Es necesario destacar, aunque el porcentaje sea bajo (5,02%) los que no se definen o, mejor dicho, los que creen que la pena depende del delito, si se trata de un delito muy grave las penas tienen que ser también sancionadoras e importantes, entre ellas la prisión aunque sean menores de edad. Y también hay que destacar otro dato, el que corresponde al 6,02% de estudiantes que no están de acuerdo, porque creen que si no se castigan los delitos, los delincuentes se aprovechan y vuelven a delinquir. Estos estudiantes también esgrimen el derecho de todos a la igualdad. Si todos somos iguales no debe haber diferencias para aquellos que son menores de edad, por lo tanto no entienden, o no creen, en penas que tengan finalidades educativas. El porcentaje es pequeño, pero es importante subrayarlo. Detrás de esta opción se pueden encontrar actitudes represoras, poco dialogantes o autoritarias, con el lema de "quien la hace la paga".

Con respecto a los centros se pueden citar aquellos que destacan de cada grupo. Del "sí" sin razones (insistimos en que no se pedían razones en la cuestión planteada), los centros

2, 3, 6 y 8 están entre el 60% y el 68,75% de aceptación. Los que se destacan en la opción educativa de las penas son los centro 1 y 2 que están entre el 20 y el 30%. En las otras dos opciones las diferencias son muy poco significativas. También deben observarse las respuestas no válidas generales, un 15,06%, y las no válidas de los centros 5, 7 y 8 que están entre el 22 y el 24%. Como ya hemos dicho, parecen porcentajes muy altos, tratándose de cuestiones de opinión.

5 ¿Crees que los jóvenes menores de 18 años tienen que tener leyes diferentes a las de los adultos? ¿Por qué?

Esta cuestión pretende averiguar desde otra perspectiva el conocimiento que tienen los chicos y chicas de la Ley del Menor o el hecho que los menores de 18 años tengan una legislación diferente cuando se trata de sancionar actos delictivos.

En otras preguntas anteriores, los mismos estudiantes han afirmado que no podían poner a Miguel y a sus amigos en la prisión porque eran menores de edad. En cada cuestión ha habido referencias a esta situación, algunas veces con opiniones a favor -porque consideraban que eran muy jóvenes y poco conscientes de lo que hacían-, y otras veces con opiniones en contra -porque entendían que todos somos iguales ante la ley-.

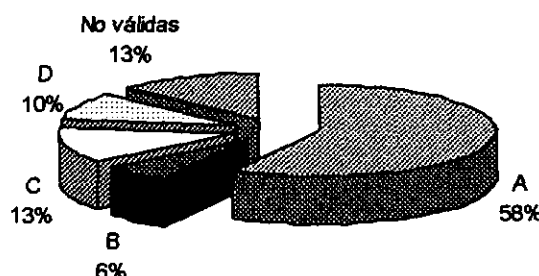
En la cuestión que ahora se plantea hay dos respuestas a la misma pregunta. En primer lugar, tienen que decir si están de acuerdo o en desacuerdo, y en segundo lugar se les pide que digan el por qué de su respuesta. Se analizarán las respuestas de manera conjunta, porque en los "por qué" ya está implícito el acuerdo o el desacuerdo. Para este análisis se han seleccionado cuatro aspectos:

- a) Si, están de acuerdo porque los menores de edad son más imprudentes, inmaduros e inconscientes*
- b) Si, están de acuerdo porque todavía están en un periodo de formación y pueden mejorar**
- c) No están de acuerdo porque todos somos iguales y a veces los jóvenes se pueden aprovechar de esta situación.
- d) Depende del delito y del joven que ha delinquido (si es un joven responsable... se podría interpretar, si es la primera vez que delinque o es un reincidente...)

Cuadro 68

Centro	Alumnos	A		B		C		D		No válido	
			%		%		%		%		%
1	18	10	55.55	0	0.00	2	11.11	2	11.11	4	22.22
2	30	16	53.33	2	6.66	8	26.66	2	6.66	3	10.00
3	16	11	68.75	2	12.50	3	18.75	0	0.00	2	12.50
4	24	18	75.00	4	25.00	1	6.25	2	12.5	1	6.25
5	18	7	38.88	0	0.00	5	27.77	4	22.22	2	11.11
6	14	10	71.42	0	0.00	2	14.28	2	14.28	0	0.00
7	21	14	66.66	2	9.52	0	0.00	3	14.28	4	19.04
8	25	15	60.00	1	4.00	1	4.00	2	8.00	7	28.
Total	166	101	60.84	11	6.62	22	13.25	17	10.24	23	13.85

*/*Estas dos cuestiones se contabilizan por separado, aunque casi siempre aparecen en la misma respuesta, por lo tanto la suma de las columnas, en algunos casos, no coincidirá con la suma total.



La primera constatación es la gran mayoría, casi de un 61%, que está de acuerdo en que los menores de edad tengan una legislación diferente a la de los adultos. El otro aspecto a destacar es el porcentaje de respuestas no válidas (casi un 14%), constante que se ha mantenido en todas las cuestiones y que ya ha sido comentada.

También aparece de manera muy explícita un aspecto que ya ha salido en otras cuestiones: los estudiantes relacionan la situación de ser menores de edad con el periodo formativo. Por ello consideran necesario tener una legislación diferenciada que permita castigar los delitos con penas que eduquen más que sancionen o repriman.

Si al 61% anterior si suman las cuestiones b) y c) que también están a favor de una legislación diferenciada, se puede decir que el acuerdo llega al 80% de todos los estudiantes que han contestado la pregunta. De este 80%, el 6,62% lo consideran importante porque los jóvenes son más imprudentes, inmaduros y más inconscientes, mientras que un 13,25% cree que es importante porque todavía están en el proceso de formación, y por lo tanto, pueden aprender a actuar correctamente, sin delinquir.

Finalmente, es necesario hacer mención a los que no quieren un trato diferente para los menores de edad porque opinan que todos somos iguales ante la ley, y por lo tanto todos los que delinquen tienen que ser castigados. Como ya se ha dicho, es una postura o un punto de vista que puede esconder actitudes poco dialogantes o demasiado rígidas.

Con respecto a los centros, resta destacar que de los ocho centros estudiados hay seis que tienen entre un 60 y un 70% de su alumnado que está de acuerdo en que los menores de edad tengan una ley diferente a la de los adultos.

Consideraciones finales

1. Respeto a las preguntas iniciales, parece que se ha conseguido el objetivo previsto. Si revisamos el conjunto de respuestas dadas por los adolescentes en las diferentes cuestiones planteadas, se ve que conocen con más o menos profundidad qué significa ser menor de edad, o qué quiere decir ser mayor de edad, y conocen bien que una persona se considera mayor de edad cuando tiene 18 años.
 2. También se ha podido comprobar que la mayoría de estudiantes están de acuerdo en que los menores de edad tengan una legislación diferenciada a la de los adultos. Las razones que dan se refieren, por un lado, a su juventud: consideran que todavía son muy jóvenes, con poca experiencia de la vida, son muy inconscientes y poco maduros. Por otra parte, creen que todavía pueden aprender muchas cosas y si cuando actúan mal, en lugar de sancionarlos con dureza, los permiten aprender de los errores, se formarán como buenos ciudadanos. Por lo tanto, creen en la posibilidad de cambiar y de mejorar a partir de su formación.
 3. Parece que la percepción de la gravedad de las faltas o del delito está ligada tanto a la voluntad de hacer daño como a la gravedad de las consecuencias que el mismo delito ha producido.
- También hay una parte pequeña de estudiantes que no está de acuerdo en tener una legislación diferenciada para los chicos y chicas menores de edad. Consideran que todas las personas son iguales, y añaden que si un joven comete un delito tiene que ser castigado. Creen que si no se castigan volverán a delinquir y piensan que si los jóvenes saben que no los pueden encarcelar se aprovecharán de la situación y aumentará la delincuencia. Una postura que ya se ha comentado con anterioridad, aunque sería necesario profundizar, puesto que con los datos que tenemos no podemos avanzar mucho más. Lo que sí que podemos afirmar es que esta postura niega la posibilidad de mejorar y de aprender.

PREGUNTA 14

¿Quién debe hacer justicia?

A diferencia de la pregunta anterior, este estudio de caso responde a un hecho real sucedido en Barcelona durante el mes de febrero de 2003. El incidente —el asesinato de un joven de 17 años en manos de otro de 19 y el intento de venganza por parte de los amigos del asesinato— fue objeto de atención de la prensa escrita y audiovisual durante muchos días. Es un incidente que podemos calificar como de "violencia gratuita" y "de tomar la justicia por su cuenta".

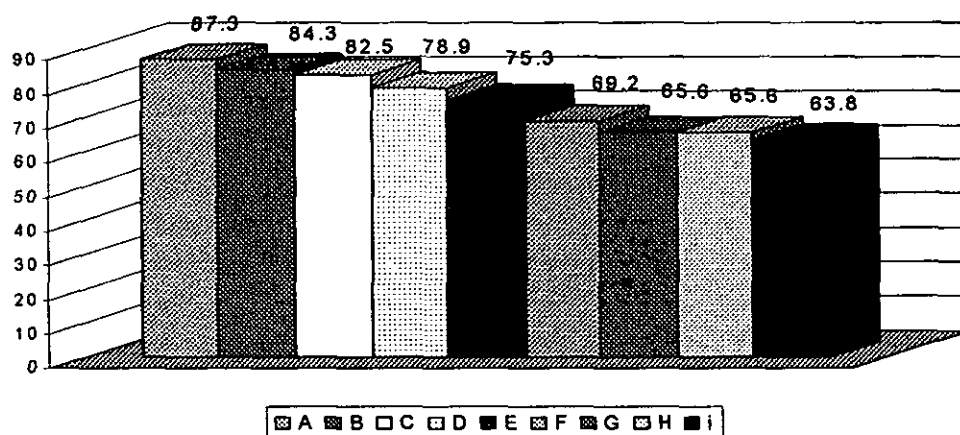
Los objetivos de este estudio de caso son:

- averiguar la capacidad de los alumnos y alumnas de 4º de ESO de analizar el problema que se presenta en este caso, en especial sus causas y sus consecuencias;
- conocer y analizar sus opiniones sobre determinados aspectos del problema, como por ejemplo la reacción de los vecinos, la posesión de armas blancas para la defensa personal, etc.;
- analizar la valoración que hacen de determinadas maneras de hacer justicia;
- valorar su actuación en el supuesto de ser protagonistas de una situación parecida a la descrita en el caso.

A continuación presentamos el número de respuestas a cada una de las preguntas por centro y el gráfico de porcentajes totales de cada pregunta.

Cuadro 69

Centro	Total		%		%		%		%		%		%		%		%		%
1	18	16	88.8	16	88.8	15	83.3	14	77.7	14	77.7	12	66.6	12	66.6	12	66.6	10	55.5
2	30	26	86.6	26	86.6	24	80	22	73.3	22	73.3	21	70	23	73.3	19	63.3	19	63.3
3	16	14	87.5		93.7	14	87.5	14	87.5	15	93.3	14	87.5	12	75	13	81.2	11	68.7
4	24	23	95.8	21	95.8	23	95.8	23	95.8	22	91.6	20	83.3	21	87.5	22	91.6	21	87.5
5	18	18	100	15	83.3	14	77.7	11	61.1	9	50	8	44.4	4	22.2	5	27.7	3	16.6
6	14	13	92.8	14	100	14	100	14	100	12	85.7	12	85.7	11	78.5	10	71.4	12	85.7
7	21	17	80.9	17	80.9	17	80.9	16	76.1	16	76.1	16	76.1	13	61.9	16	76.1	14	66.6
8	25	18	72	16	64	16	64	17	68	15	60	12	48	13	52	12	48	16	64
Total	166	145	87.3	140	84.3	137	82.5	131	78.9	125	75.3	115	69.2	109	65.6	109	65.6	106	63.8



Como puede observarse, la cantidad de respuestas a las preguntas es bastante elevada a pesar de su ubicación en la encuesta y de su complejidad. En general, todas las preguntas han sido contestadas por más del 60% de alumnos, con un 87,3% la primera —el porcentaje más alto de respuestas— y un 63,8% la última —el más bajo. Por centros, sólo las respuestas del alumnado de los centros 5 y 8 están por debajo de la media. En el primero, la excepción está en la primera pregunta (el 100%) mientras que en el segundo en la última pregunta (el 64%).

El caso se planteaba encabezado por una síntesis de la noticia tal como apareció en los medios escritos. A continuación, se formulaban nueve preguntas destinadas, fundamentalmente, a recoger la opinión y la valoración tanto del asesinato y de sus causas como de la venganza posterior. Analizaremos y comentaremos luego las respuestas pregunta por pregunta.

La policía tuvo que proteger al detenido de la ira de amigos y vecinos de la víctima

Un joven de 17 años murió ayer por la tarde después de recibir diversas puñaladas de la mano de otro joven de 19 años (...). Los dos jóvenes no se conocían y todo empezó con un mal cruce de miradas en la calle. En cambio, la policía aseguró que la novia de la víctima había sido compañera sentimental del detenido.

Después del crimen, el agresor huyó y se refugió en la casa de su novia. Hasta allá se dirigieron decenas de jóvenes, amigos de la víctima y vecinos, que intentaron acceder a la vivienda de la chica. "Diente por diente, ojo por ojo. Un muerto sólo se paga con otro muerto. Es la ley de nuestra calle. No hay más justicia que ésta" aseguró una amiga del muerto.

El detenido admitió los hechos ante la policía, aunque matizó que no lo quería matar y que siempre llevaba una navaja encima para protegerse, ya que trabajaba de noche.

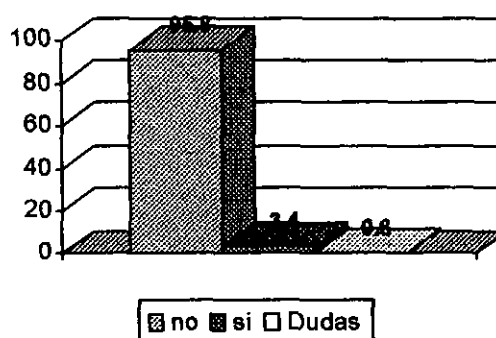
Síntesis de la prensa escrita de febrero de 2003

- 1 ¿Crees que “un cruce miradas en la calle” o el hecho de haber sido “el compañero sentimental” de la novia de la víctima justifican un asesinato? ¿Por qué?

Ya se ha comentado que esta es la pregunta que obtiene un mayor número de respuestas (145 alumnos, un 87,3%). La respuesta debía ser clara –un si o un no- y se esperaba que fuera acompañada de una argumentación.

Cuadro 70

Centros	No	Si	Dudas
1	16		
2	26		
3	11	3	
4	22	1	
5	17		1
6	12	1	
7	17		
8	18		
Total	139	5	1
%	95.8	3.4	0.8



Como puede observarse en los datos de cada centro y en la gráfica de porcentajes totales la respuesta del alumnado es contundente. La inmensa mayoría responde con un rotundo NO (95,8%) a la posibilidad de asesinar a una persona a causa de un “cruce de miradas” o por el hecho de “haber sido compañero sentimental”. Sólo 5 alumnos consideran que ambas causas justifican un crimen y uno tiene dudas. Esta homogeneidad se da entre alumnas y alumnos y entre centros de clase social distinta y ubicados en territorios distintos. Sea una muchacha o un muchacho quien responde, sea de clase media o de clase obrera, viva en una gran ciudad o en una pequeña ciudad rodeada de un territorio con una población rural importante, la respuesta es la misma: ni una cosa ni la otra justifican un asesinato en opinión de la gran mayoría de los adolescentes encuestados.

Las razones para la duda o para opinar favorablemente tienen, en general, poca consistencia. Los tres adolescentes del centro 3 parece que no han entendido lo que se les preguntaba. Si son partidarios del asesinato como solución de problemas de esta naturaleza, no lo argumentan correctamente. Estas son sus respuestas:

Centro 3	“Depende de la mirada que sea”
	“Si no estuviese con malos amigos no le pasaría esto”
	“Cualquier cosa causa problemas y la muerte”

Por su parte, los otros dos alumnos se limitan a afirmar: *"debía estar celoso"* (centro 4) y simplemente *"Sí, la verdad"* (centro 6). En cambio, el adolescente que duda dice: *"Puede ser. Hoy a nadie le gusta que lo miren mal"* (centro 5).

Frente a estas palabras, los argumentos de la mayoría responden a una razón fundamental: nada justifica un asesinato. Algunos sugieren alternativas a la solución del conflicto. Una minoría cree que podría haberse recurrido a la violencia –a una pelea- pero no al asesinato. Otros sugieren alternativas basadas en el diálogo y en el rechazo a cualquier forma de violencia. Veamos algunos ejemplos:

1.1 Rechazo rotundo al asesinato como forma de solucionar problemas:

Centro 2	<i>"Nadie se merece la muerte por una cosa como esta"</i> <i>"Nadie tiene derecho a decidir quién tiene que perder la vida"</i>
Centro 3	<i>"Nadie tiene derecho a matar a otro o a otra"</i>
Centro 4	<i>"No hay nada que justifique un asesinato"</i>
Centro 5	<i>"No es un delito haber salido con su novia ni mirárselo mal"</i>
Centro 7	<i>"La vida es demasiado valiosa por acabar con ella, tanto con la propia como con la de otra persona. No hay motivos para acabar con una vida"</i>
Centro 8	<i>"No es normal. puede que el chico estuviera mal o estuviese drogado, porque matar a alguien por una mirada es una chorrada"</i>

1.2 Rechazo rotundo al asesinato, pero se acepta la posibilidad de recurrir a la violencia física o verbal sin que ésta acabe con la muerte:

Centro 1	<i>"Le podría haber pegado, pero llegar hasta tan lejos ...!"</i> <i>"Se podían pelear, pero sin llegar al extremo de matarlo"</i>
Centro 2	<i>"Una cosa es que le diera una paliza y otra que lo matara"</i>
Centro 5	<i>"El pasado es el pasado y quien tiene ojos puede mirar a quienes quiera. Asesinar no, pero con un insulto no hubiera pasado nada"</i>

1.3 Rechazo rotundo al asesinato y apuesta por el diálogo como vía de solución de conflictos:

Centro 2	<i>"Las cosas se deben arreglar hablando y una cosa así no vale la vida de una persona"</i>
Centro 4	<i>"Son actitudes humanas y naturales que no tienen que crear problemas y, si los crean, se pueden resolver hablando"</i>
Centro 7	<i>"Antes de actuar, hay de pensar y hablar. Sino se soluciona así, no lo sé, ... pero como mínimo se tiene que probar"</i>

Un grupo de alumnos (muchos del centro 8) califican al asesino de "persona loca", "pirata", "estar mal de la cabeza", "anormal", etc. Otros completan su opinión con expresiones como estas:

Centro 4	<i>"A mí también me han hecho miradas y también he tenido novias de otros amigos y no me han hecho nunca nada, por el momento..."</i>
Centro 7	<i>"No son cosas tan graves, son cosas que suceden y si te pasan debes aguantarte"</i>

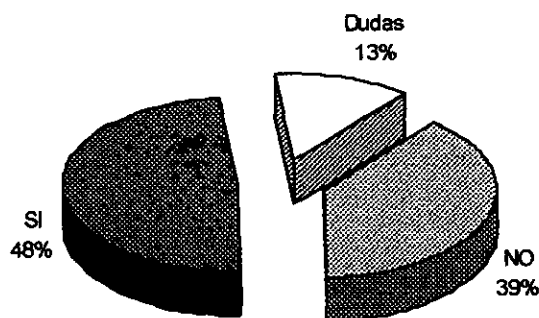
La respuesta mayoritaria de estos adolescentes al rechazo del asesinato y, en general, de la violencia es un elemento que hay que valorar positivamente. Parece que estamos ante un grupo de jóvenes que están dispuestos a recurrir mayoritariamente al diálogo frente a la violencia, aunque una minoría no rechaza esta última posibilidad.

2 ¿Te parece normal llevar una navaja encima para protegerse aunque se trabaje de noche? Argumenta tu respuesta

Las respuestas a esta pregunta nos hacen dudar de la conclusión a que habíamos llegado al final de la pregunta anterior. Las respuestas, al igual que en aquella, podían ser si o no, o tener dudas. Los resultados por centros son:

Cuadro 71

Centros	No	Sí	Dudas
1	4	10	2
2	14	9	3
3	3	12	
4	7	9	5
5	5	9	1
6	5	8	1
7	8	6	3
8	8	5	3
Total	54	68	18
%	38.5	48.5	12.8



La mayoría de alumnos –68 de 140, casi el 50%- es partidaria de llevar una navaja encima, mientras que un 38,5% no lo es y un 12,8% tiene dudas. Los argumentos utilizados para defender los respectivos puntos de vista ilustran mejor que los números las concepciones de estos adolescentes en relación con la utilización o no de la navaja para su protección.

Los argumentos de la inmensa mayoría de los partidarios del Sí se pueden agrupar bajo la calificación de defensa personal, autodefensa o, simplemente, protección (a). Unos pocos –

no llegan a 10- sugieren otros usos o dan otros argumentos (b). En cambio, los argumentos de los partidarios del NO pueden clasificarse en tres grupos: (c) los que opinan que es mejor no llevar navaja para evitarse problemas, como medida de prevención o como precaución; (d) los que defienden el uso del diálogo frente a la violencia, los pacifistas; y (e) los que utilizan criterios realistas o de legalidad. Finalmente, los argumentos del tercer colectivo –los dudosos- podrían calificarse como los partidarios del “sí, pero...” o del “no, pero,...” o del “depende de...” (f).

2.1 Los partidarios de Sí llevar una navaja encima como medida de defensa o de protección utilizan expresiones como las siguientes:

Centro 1	<i>“Nunca sabes lo que puede suceder y, aunque no la utilices, asustas” “porque por la noche siempre hay robos”</i>
Centro 2	<i>“Algunas veces es bueno llevarla, no se sabe lo que puede pasar. Por la noche, las calles son muy peligrosas” “Depende de dónde vas por la noche, si es un lugar peligroso, sí”</i>
Centro 3	<i>“No sabe lol que te encontrarás por la noche” “No hay ningún guardia que te defienda y como mínimo estará allí tu navaja”</i>
Centro 4	<i>“Si trabajas por la noche, sí, porque por Barcelona corre una inseguridad que es demasiado” “Si, siempre y cuando la uses adecuadamente, o sea como protección, no como este chico”</i>
Centro 5	<i>“En parte si, porque hay muy mala gente en la calle, pero sólo para llevarla por la noche” “Sí, porque si te vienen a robar, violar o secuestrar te puedes defender mejor que con las manos”</i>
Centro 6	<i>“Sí, porque hay muchos piratas sueños” “Depende de dónde vivas. Si cada día tienes el riesgo que te ataquen o te hagan daño, si que va bien”</i>
Centro 7	<i>“Es una arma de defensa personal. Vete tú a saber lo que te puede suceder por la noche. Mejor prevenir” “Si esperas que los “maderos” muevan un dedo por ti ...”</i>
Centro 8	<i>“Te hace sentir seguro” “Depende por dónde te muevas, mejor llevarla por si acaso”</i>

Algunas de las respuestas de los partidarios de llevar navaja denotan la existencia de estereotipos. Por ejemplo: en la calle reina la incertidumbre y nunca se sabe lo que te puede pasar (hasta 9 veces), la noche es peligrosa (12 veces), el peligro existe en la calle, en determinados barrios, lugares o zonas (9 veces), –que nunca se especifican con una excepción, la que se refiere a la ciudad y a los barrios de Barcelona a cargo de dos alumnos del centro 4– existe delincuencia con robos, agresores, ladrones, etc., (hasta 9 veces). No creemos que estas ideas sean fruto de sus vivencias o de sus experiencias. Más bien, imaginamos que proceden de su entorno y del papel que juegan los medios de comunicación al respecto.

Junto con estos estereotipos, existen también llamadas a la responsabilidad o a la preocupación por el mal uso de las navajas entre sus partidarios (7 respuestas). Creen que sólo se deben utilizar como protección, nunca para agredir.

Centro 1	"La puedes llevar pero no por utilizarla" "Sí, pero no para utilizarla como la ha utilizado este chico de 19 años"
----------	---

2.2 Los partidarios de llevar la navaja encima para usos distintos de la protección y la defensa y con otros argumentos.

En tres respuestas se citan otros usos de la navaja diferentes a los de la protección personal cómo son:

Centro 1	"Si trabajas en la obra, para comer"
Centro 5	"Sí, si quieres pelar una manzana"

Otros utilizan argumentos del estilo de "no lo encuentro mal" (centro 2 y 5), "llevar navaja es legal", "la puedes llevar si quieres" (centro 4), o "tienes todo el derecho a llevar lo que quieras encima y nadie te lo puede impedir" (centro 7).

2.3 Los partidarios de No llevar navaja encima para evitarse problemas y como medida de prevención o como precaución.

Las diferencias entre este sector y el siguiente son diferencias de matiz. En el fondo, tanto los que piensan que llevar una navaja encima puede causar problemas y, en consecuencia es mejor no llevarla, como los que abogan por soluciones basadas en el diálogo, apuestan por resolver este tipo de conflictos de manera no violenta. Son pacifistas. Sin embargo, nos ha parecido interesante mantener la división pues los matices dados por unos y otros permiten comprender la naturaleza del pensamiento de estos adolescentes en este tema. Estas son algunas de las respuestas dadas por quienes ponen el énfasis en los problemas que puede acarrear llevar una navaja encima:

Centro 1	"No me parece normal porque al final puede pasar algo como esto" "Si la llevas la puedes clavar a cualquier persona"
Centro 2	"Puedes correr el riesgo que al sacarte la navaja, te la puedan poner contra tuyo" "No creo que sea recomendable llevar armas encima, porque podría haber algún accidente"
Centro 4	"No, puesto que no sabes lo que te puede pasar"
Centro 5	"No, porque puede pasar lo mismo que ha pasado en esta historia: no lo quería hacer, pero lo hizo"
Centro 6	"Es peligroso, puedes matar a alguien sin querer"
Centro 7	"No, porque si la tienes, la utilizas" "Puede ser peligroso, incluso para el portador de la navaja"

Vemos como en algunas respuestas se expresa el temor a un posible uso de la navaja en un momento de pérdida del control, de arrebató o de ira personal. También podemos comprobar cómo se recurre al ejemplo planteado en este caso para argumentar la conveniencia de no ir armado con navaja.

2.4 Los partidarios del uso del diálogo frente a la violencia.

Los argumentos utilizados por los pacifistas son de la siguiente naturaleza:

Centro 1	<i>"Llevar navaja no es bueno"</i>
Centro 2	<i>"No, porque no deja de ser una arma" "Si tú no haces nada, nadie te hará nada. La gente tendría que ser más inteligente. De esta manera no se llega en ninguna parte" "Si nadie llevara navajas, nadie tendría que protegerse de nadie. Esto es como los capullos de los norteamericanos que tienen pistolas en casa"</i>
Centro 4	<i>"Una navaja es una herramienta que sirve para muchas cosas menos para agredir y matar personas"</i>
Centro 5	<i>"No, porque no debe haber violencia y menos con navajas" "Cuándo uno no busca problemas, no los encuentra"</i>
Centro 6	<i>"No, no me gusta la violencia, pero acepto que se lleven encima, sino se tiene que hacer mal a nadie"</i>
Centro 7	<i>"Debería existir suficiente seguridad como para no llevar armas" "En ningún caso, se debe llegar a la violencia, a utilizar armas, ..."</i>

Entre las respuestas de este grupo existe un rechazo explícito al uso de la violencia y de las armas como métodos para la resolución de conflictos.

Como ha podido observarse, ni en las respuestas de este grupo ni en las del grupo anterior aparecen citas del alumnado de los centros 3 y 8. En ambos casos, los partidarios del NO figuran entre quienes optan por razones relacionadas con lo que hemos denominado el realismo y la legalidad, además de otras de más difícil calificación.

2.5 Los partidarios del NO que utilizan criterios realistas, de legalidad, de moralidad u otros criterios.

Este grupo incluye a todos aquellos que utilizan argumentos distintos de los dos grupos anteriores. Veamos algunos ejemplos:

Centro 2	<i>"Yo también salgo por la noche y nunca he necesitado navaja" "Aquel chico era uno de los que siempre lleva una y ponía como pretexto su trabajo por la noche" "No lo encuentro normal"</i>
Centro 3	<i>"Todos los que llevan armas deberían tener un permiso para llevarlas"</i>

	<i>"Elijo no llevarla"</i>
Centro 4	<i>"Está prohibido"</i> <i>"La gente normal no utiliza navaja y menos para apuñalar a alguien"</i> <i>"Depende, si trabajas de segurata ... de todos modos yo no la llevaría"</i>
Centro 5	<i>"No me parece bien que se pueda acceder a un tipo de armas como esta de manera tan fácil"</i>
Centro 6	<i>"No, porque corta mucho"</i>
Centro 7	<i>"No me hace ninguna falta"</i>
Centro 8	<i>"No me parece lógico"</i> <i>"No es correcto"</i>

La diversidad de argumentos caracteriza, como ha podido comprobarse, a los tres grupos en que hemos dividido a los partidarios del NO. Aún siendo un grupo menor que el de los partidarios del SI, la fuerza de los argumentos esgrimidos por esos jóvenes es de un enorme valor y de una gran potencialidad para una educación ciudadana basada en los principios del derecho y de la ley.

2.6 Los partidarios del "sí, pero..." o del "no, pero,..." o del "depende de...", los que dudan

Este grupo expone en sus argumentos sus propias contradicciones. Son las clásicas respuestas del "sí, pero no..." o del "no, pero sí...", con alguna excepción, por ejemplo:

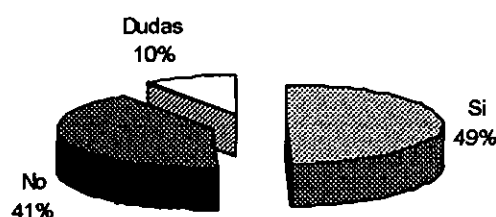
Centro 1	<i>"Si la lleva y no hace nada con ella es igual. Si la utiliza como en este caso no debería llevarla"</i>
Centro 2	<i>"Este chico vivía en un barrio mucho peligroso, entonces es comprensible, pero no es normal"</i>
Centro 4	<i>"Depende puesto que nunca se sabe con lo que te puedes encontrar, si sólo la llevas para asustar de acuerdo, pero si la llevas para matar, no!"</i> <i>"Ni si, ni no, como quieras. Si trabajas por la noche y te sientes más seguro ... pero yo creo que no"</i> <i>"No es que sea normal, pero por una parte es comprensible. Hay barrios muy peligrosos donde la gente es agredida sin ningún motivo. Quizás parece que no se tendría que llevar una navaja, pero si la llevas parece que te sientes más protegido, aunque no es así"</i>
Centro 5	<i>"No, pero hay algunos lugares donde es muy recomendable ir y, si vas, más vale ir protegido"</i>

Algunas respuestas evidencian también la existencia de estereotipos parecidos a los que utilizan los partidarios de llevar navaja, en especial los que se refieren a la existencia de barrios y zonas peligrosas.

En las respuestas hemos podido comprobar que para una mayoría de estos adolescentes llevar navaja es una necesidad, al menos teórica, y que disponen de una batería de argumentos más que suficiente para justificarla. No existen diferencias destacables entre los centros, ni en su composición social ni en su ubicación territorial. Los tres centros en los que la mayoría se ha manifestado partidaria del No están ubicados en ciudades grandes: dos de ellos en Barcelona y el tercero en una ciudad de la región metropolitana. Tal vez la composición social sea un elemento a destacar en los tres centros pues la mayoría del alumnado procede de sectores relacionados con profesiones liberales y pequeños negocios. En cuanto al género hemos analizado las respuestas de cuatro centros (2, 3, 5 y 7) y éstos son los resultados:

Cuadro 72

Opciones	Chicos	Chicas	total	%
Partidarios del Si	14	22	36	49.32
Partidarios del No	12	18	30	41.10
Con dudas	3	4	7	9.59



Estos datos indican un cierto equilibrio de género en las dos opciones principales, aunque en los tres casos las mujeres son mayoría.

3 ¿Cómo valoras la reacción de los amigos y vecinos tras el asesinato?

Hemos clasificado las respuestas a esta pregunta en cuatro grupos. El primero grupo, el más numeroso, es el de aquellos adolescentes que valoran la reacción de amigos y vecinos con palabras como "normal", "comprensible", "lógica", "buena" incluso "muy buena" (a). El segundo grupo incluye las respuestas de aquellos adolescentes que la valoran como "mala", "muy mala", "inadecuada", "negativa", "exagerada", etc., es decir, su valoración es contraria a la del primero grupo (b). El tercero grupo (c) incluye un tipo de respuestas en las que no se manifiesta con claridad ninguna de las dos opciones anteriores. Finalmente, el cuarto grupo incluye las respuestas que manifiestan explícitamente que no valoran la reacción de amigos o vecinos o que no saben como valorarla. Estos son los datos por centros.

Cuadro 73

Grupos	Centros								Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8		%
Grupo a	4	11	9	7	9	7	9	13	69	50,3
Grupo b	7	8	3	12	3	6	7	2	48	35
Grupo c	3	3	1	4	2	1	0	0	14	10,2
Grupo d	1	2	1	0	0	0	1	1	6	4,3
Total	15	24	14	23	14	14	17	16	137	99,8

Como se puede comprobar el grupo más numeroso, mayoritario, con más del 50% de respuestas, es el grupo a), el de que valora la reacción de los amigos y vecinos con palabras que la justifican y la comprenden.

Centro 1	"Es la ley de la calle. Yo también lo haría y si pudiera lo mataría" "Si mató injustamente al otro, también tiene que morir"
Centro 2	"Lo encuentro normal. Cuando te matan a alguien próximo quieres venganza" "Lógico, pero no tienen que actuar dependiendo de los sentimientos, deben actuar con sangre fría" "Creo que actuaron así por la muerte de su amigo e hicieron bien"
Centro 3	"Normal porque todas las personas exigen justicia" "Valoro muy bien esta reacción por sentir lo mismo que ellos"
Centro 4	"Supongo que es normal tras lo que ha pasado" "Normal, es lo que se tiene que hacer si hay una buena causa"
Centro 5	"Cuando a una persona le asesinan a un amigo sentiría lo mismo" "Puede ser hasta cierto punto, normal. La ira a veces acaba ganando a la racionalidad"
Centro 6	"Lo entiendo, aunque no es correcto. Mucha gente se quiere tomar la justicia por su mano porque a los juzgados si tienes un buen abogado puedes salir muy bien. Entonces no sé qué es más justo" "Buena, esto quiere decir que todos en la calle lo estimaban y era apreciado"
Centro 7	"Normal, se han llevado de tu lado a alguien que tu querías por una tontería" "Creo que está bien lo que han hecho porque el asesino tiene que pagar por lo que ha hecho"
Centro 8	"Es muy fuerte lo que ha pasado. Es normal que estén enfadados" "Ante un hecho así te encuentras impotente. Es normal esta reacción"

Algunas valoraciones de estos adolescentes son preocupantes. Denotan una carga de odio y de venganza alta en jóvenes de 16 años. Entre ellas existen dos tendencias bastantes claras y, en algunos aspectos, incluso contrapuestas. La de los que se identifican al máximo con los vecinos y amigos e incluso van más allá en su actitud vengativa. Y la de quienes comprenden la situación y la valoran como lógica pero opinan que no es la solución. Ejemplos de estas dos tendencias serían los siguientes:

Centro 2	<i>"Es normal pero no estoy de acuerdo con este ojo por ojo, diente por diente. Por qué, ¿Qué ganan matando al asesino de su amigo?"</i>
Centro 7	<i>"Creo que está bien lo que ha hecho porque el asesino lo tiene que pagar bien pagado"</i>

El segundo grupo (b) está formado por aquellos que valoran la reacción de vecinos y amigos como "mala", "muy mala", "inadecuada", "negativa", "exagerada", etc. Algunos ejemplos de sus argumentos son:

Centro 1	<i>"No me parece bien lo que han dicho que una muerte se paga con otra muerte"</i>
Centro 2	<i>"Se ponen al mismo nivel del asesino, pero se contradicen porque afirman que es un desgraciado y, ¿qué quieren decir?, ¿que ellos también son unos desgraciados? Yo creo que sí"</i> <i>"Como muy negativa puesto que la venganza no es una buena solución"</i>
Centro 3	<i>"No está bien que lo juzguen así"</i>
Centro 4	<i>"Creo que son iguales que el asesino de su amigo"</i> <i>"Su reacción también es violenta y preocupante. Para empezar no debería haber ninguna muerte, pero ya que hay, no se puede provocar otro muerte puesto que es ponerse al mismo nivel que el agresor y la cadena quizás no se acabe nunca"</i>
Centro 5	<i>"Mal, porque ellos tendrían que haberlo dejado todo en manos de la justicia"</i>
Centro 6	<i>"Mal, se dejaron llevar por la rabia y las frases de aquella chica no me parecen nada bien. Si matamos a alguien que ha matado nos convertimos, como él, en asesinos"</i> <i>"De imbéciles. El fin no justifica los medios. Qué pasa?, quieren la pena de muerte? Es de poco razonamiento actuar en momentos difíciles de manera inadecuada"</i>
Centro 7	<i>"Me parece excesiva puesto que no piensan en el dolor que también pueden ocasionar, aunque yo no justifico los actos del chico"</i> <i>"Tonta. Supongo que la mayoría no tiene nada a ver con esto. No tienen derecho a inventarse la justicia ellos mismos. Esta teoría del ojo por ojo es anticuada, del Antiguo Testamento"</i>
Centro 8	<i>"No puedes rebajarte al mismo nivel que el asesino"</i>

Los argumentos de los que se oponen a la reacción de los vecinos y amigos son radicalmente diferentes de los del grupo anterior. Son, en general, respuestas mucho más sensatas. Apuestan por una solución basada en el derecho y en la justicia. Se oponen a la idea del "ojo por ojo y diente por diente" y a la venganza personal como forma para castigar al culpable de un delito. Algunos, pocos, manifiestan un cierto nivel de comprensión ante la reacción inicial, pero creen que no es bueno actuar sin reflexionar y valorar las consecuencias de la actuación.

El tercer grupo (c), bastante minoritario, está formado por aquellos que sus respuestas no manifiestan con claridad ninguna de las dos opciones anteriores. Eligen otro tipo de respuesta procurando no valorar la reacción de los vecinos y amigos ni en un sentido ni en otro. Estas son algunas de las respuestas:

Centro 1	<i>"Quieren justicia"</i>
Centro 3	<i>"Su reacción fue de impotencia puesto que había muerto a su amigo"</i>

Centro 4	<i>"Hay algunos barrios, por ejemplo los gitanos, que tienen esta creencia. Creo que lo único que quieren es hacerle pagar al chico lo que ha hecho, aunque no sea la mejor manera"</i>
Centro 5	<i>"Tras la muerte de un familiar / amigo, y en algunos casos cuando la justicia dicta sentencia no favorable, la reacción de la gente se transforma en impotencia que puede llegar a convertirse en otro disparate"</i>

Finalmente, los que forman el último grupo (d) se limitan a escribir o "no la valoro" o "no lo sé".

Es preocupante la identificación de un número tan elevado de adolescentes con la reacción de vecinos y amigos. Forma parte de una manera de entender la justicia bastante arraigada a sectores populares con unos niveles de formación relativamente bajos, como se ha ido poniendo de manifiesto en los últimos años ante situaciones y problemas de naturaleza parecida a la de este caso. Al contrario, la reacción de quienes se oponen a este tipo de soluciones es más esperanzadora y sirve de equilibrio a la anterior.

La pregunta siguiente estaba pensada para profundizar en la reacción de los adolescentes ante la posibilidad que un caso parecido los afecte más directamente.

4 ¿Qué hubieses hecho tú en el caso de que le hubiera pasado lo que se relata en la noticia a un amigo tuyo? ¿Por qué?

En esta pregunta se pretendía que los adolescentes imaginaran una situación parecida a la del caso elegido, pero donde la víctima hubiera sido un amigo suyo. Consecuentemente, que imaginaran una situación próxima, que los tocaba de cerca.

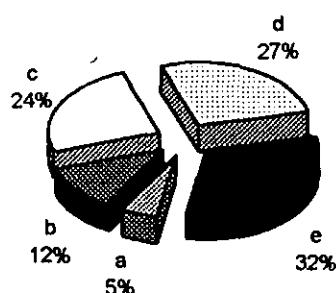
Hemos clasificado las respuestas a esta pregunta en cinco grupos, en función de cuál es la reacción de cada adolescente. Los grupos están formados por:

- a) Quienes colaborarían con, o dejarían hacer a, la policía
- b) Quienes colaborarían con, o dejarían hacer a, la justicia
- c) Quienes se tomarían la justicia por su cuenta y se vengarían
- d) Quienes optarían por de otras soluciones
- e) Aquellos que no saben qué es lo que harían

Estos son los resultados de cada uno de los centros:

Cuadro 74

Centros	grupos					Total
	a	b	c	d	e	
1	2	4	3	3	2	14
2	2	3	3	9	5	22
3	0	2	8	2	2	14
4	2	3	7	6	5	23
5	0	1	5	2	3	11
6	0	1	2	6	5	14
7	2	2	4	3	5	16
8	0	0	0	3	14	17
Total	8	16	32	34	41	131
%	6,1	12,2	24,4	25,9	31,2	99,8



Como puede comprobarse en el gráfico anterior, en esta ocasión el grupo mayoritario es el de aquellos que no sabrían qué hacer (e). A esta opción se apuntan la mayoría de los adolescentes del centro 8 con expresiones como *"no lo sé"* (centro 8 y 2), *"ni idea"* (centro 8) o *"no lo sé pero no sería bueno"* (centro 8). En otros casos, la expresión *"no lo sé"* se acompaña de expresiones como *"hasta que no me pase algo pareciendo no lo sabré"* (centro 7), *"no lo sé, pero quería justicia"* (centro 7), *"no lo sé pero no lo mismo que han hecho los amigos"* (centro 6 y 5), *"nunca me ha pasado y no sé ponerme en situación"* (centro 4), *"no lo sé de verdad, pero preferiría no encontrarme en una situación parecida"* (centro 4), *"no es fácil de pensarlo"* (centro 3), *"es difícil pensarlo pero creo que no me lo tomaría nada bien"* (centro 3), *"no lo sé y espero no saberlo"* (centro 2) o *"no lo sé, buscar el culpable del delito"* (centro 1). Parece que la mayoría de adolescentes que opta por esta respuesta no contempla que pueda pasar nada parecido en su entorno y, en consecuencia, le cuesta imaginar cuál sería su reacción. Será por esta razón que han optado por una solución fácil: no pronunciarse abiertamente por ninguna posibilidad

El segundo grupo más numeroso (d) está formado por aquellos que han optado por soluciones diversas que hemos agrupado bajo la categoría de "otras soluciones". Las respuestas pueden subdividirse en las categorías siguientes: reacciones de naturaleza personal y de cierto carácter íntimo; reacciones de naturaleza más social; reacciones que afectan al agresor; y otras reacciones. Entre las reacciones personales encontraríamos expresiones como:

Centro 2	<i>"Me hubiera puesto muy triste. Pero tampoco hubiera podido hacer mal al agresor"</i> <i>"Llorar"</i>
Centro 4	<i>"Aguantarme, porque ya ha pasado y mi amigo ya no volverá"</i>
Centro 7	<i>"Reaccionar con furia e histeria"</i>
Centro 8	<i>"Estaría muy cabreado"</i>

Entre las reacciones de carácter más sociales –pocas- se citan las siguientes: "Hacer manifestaciones y denunciarlo" (centro 1), "Manifestarme por la muerte de mi amigo, para demostrar al asesino que no le tenemos miedo" (centro 2), "Habría esperado a ver cómo fuera el caso y si hubiera quedado en libertad o no hubiera ido a la prisión, habría movilizado a todos los medios de comunicación" (centro 6). Las reacciones que afectan, o tienen como protagonista, al agresor son de dos tipos: las que manifiestan un claro rechazo y las que intentarían ayudarlo. Entre estas últimas figura un grupo de alumnos del centro 6 que afirman que estarían dispuestos a ayudarlo sin dar más explicaciones. Otros sugieren hablar con el agresor con frases como: "Me habría enfadado mucho y si fuera posible habría hablado con el agresor" (centro 4), "Habría hablado con el agresor" (Centro 4). Otros, en cambio, se acercarían al agresor por recriminarle su acción y con una actitud claramente hostil: "Habría ido al entierro y probablemente a insultar y hablar bruscamente con el asesino" (centro 2), "Desearía lo peor para el asesino" (centro 4).

Casi una cuarta parte de los adolescentes (un 24,4%) apuesta por tomar la justicia por su cuenta y vengarse directamente (c). Son los partidarios de responder a la violencia con la violencia. Entre sus argumentos figuran expresiones como:

Centro 1	<i>"Le habría clavado una puñalada para que supiera el mal que ha hecho"</i>
Centro 2	<i>"Habría hecho lo mismo puesto que un amigo es un amigo y quizás lo quieres, lo aprecias y eres muy amigo suyo"</i>
Centro 3	<i>"No lo sé, haría justicia, o lo mataría porque de la prisión se sale pero de la tumba no"</i>
Centro 3	<i>"Buscar a quien ha matado a mi amigo y darle una paliza de muerte"</i>
Centro 4	<i>"Habría hecho lo mismo que hicieron sus amigos"</i>
Centro 5	<i>"Mataría al asesino porque mis amigos son sagrados"</i>
Centro 6	<i>"Le agrediría"</i>
Centro 7	<i>"Habría ido a pegar al asesino"</i>

Frente a este sector de adolescentes partidarios de tomarse la justicia por su cuenta existe otro grupo, menor, de partidarios de seguir las vías de la legalidad. Los hemos dividido en dos grupos. El grupo b) está formado por los partidarios de colaborar con la justicia o dejarla actuar. Estos son sus argumentos:

Centro 1	"Haría intervenir a un abogado porque todo el mundo tiene que tener un juicio justo"
Centro 2	"Habría esperado que se juzgara y se castigara al asesino"
Centro 3	"No diría nada, lo dejaría en manos de la justicia"
Centro 4	"Investigar por qué lo ha hecho y dejar que la justicia haga lo que haga falta"
Centro 5	"Habría dejado que la justicia lo castigara"
Centro 7	"Limitarme a llevarlo ante la justicia y que recibiera el castigo que le correspondiera"

El grupo a), por su parte, está integrado por el sector de alumnos que dejaría el protagonismo a, o que colaboraría con, la policía. Estas son sus propuestas:

Centro 2	"Ayudaría a la policía a buscarlo para que lo metieran en la prisión"
Centro 2	"Iría a denunciarlo a la policía"
Centro 4	"Habría ido a la policía"
Centro 7	"Habría llamado a la policía y me habría ido a desahogarme a otro lugar"

En las respuestas se pone una vez más de manifiesto la existencia de dos grupos claramente diferenciados: el grupo partidario de recurrir a soluciones personales, a tomar la justicia por su cuenta y el grupo partidario de las vías del derecho y de la ley. Entre ambos sectores, que no son homogéneos, figura un tercer que unas veces se ubica en una posición, otras en otra y la mayoría a veces sigue una vía propia, una vía intermedia. Para seguir profundizando en las características de cada uno de estos grupos hace falta analizar las preguntas siguientes.

5 ¿Qué significa la expresión "ojo por ojo, diente por diente"? ¿Estás de acuerdo en aplicarla para hacer justicia? ¿Por qué?

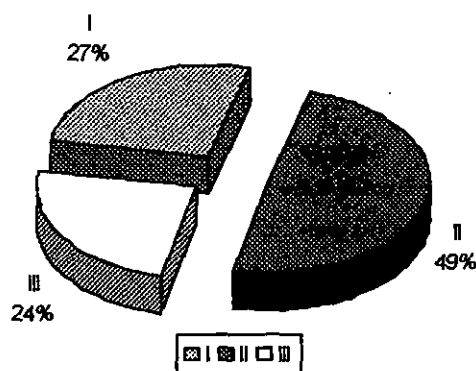
Dado que en esta pregunta se solicitaban dos respuestas, optamos por presentar primero la que se refería al significado de la expresión "ojo por ojo, diente por diente" y, en segundo lugar, la que se refería a su aplicación para hacer justicia. Han contestado la pregunta un total de 125 adolescentes. De ellos, 83 (66,4%) han intentado alguna interpretación de la expresión, mientras que 98 (78,4%) se han pronunciado sobre su aplicación o no a la justicia. Esto significa que un grupo de alumnos sólo ha contestado una parte de la pregunta.

Hemos clasificado las respuestas de la primera parte de la pregunta en tres grupos.

- I. Incluye aquellas respuestas que más se ajustan a su significado;
- II. Las que tienen alguna relación con el mismo pero contienen imprecisiones, vaguedades o errores;
- III. Las respuestas tienen poca o ninguna relación con su significado.

Cuadro 75

Centros	I	II	III	Total
1	0	6	4	10
2	3	11	4	18
3	2	6	1	9
4	6	2	3	11
5	0	5	1	6
6	7	1	3	11
7	3	4	3	10
8	1	6	1	8
Total	22	41	20	83
%	26,5	49,4	24,1	100



Como se puede comprobar el grupo más numeroso es el segundo. Hay muchos adolescentes que han sentido, e incluso alguna vez han usado, esta expresión y por esto son capaces de intentar una interpretación de su significado. La mayor parte de frases incluyen elementos que nos permiten afirmar que el alumnado sabe hacia dónde apunta esta expresión, tiene una cierta comprensión de su significado, pero no acierta totalmente con su interpretación. En sus frases se incluyen imprecisiones, vaguedades y otros significados. A veces son simples reduccionismos del significado principal. Este son algunos ejemplos:

Centro 1	"Si una persona te hace una cosa, tú le tienes que devolver del mismo modo" "Quiere decir que si tú matas, a ti te tienen que matar o que si robas a ti te tienen que robar"
----------	--

Centro 2	<i>"Quiere decir venganza" "La expresión significa que yo te devuelva la cosa que tú me acabas de hacer"</i>
Centro 3	<i>"Quiere decir que una muerte se paga con otra muerte" "Haces el mismo que te han hecho"</i>
Centro 4	<i>"Si haces algo, después te lo vuelven"</i>
Centro 5	<i>"Es una expresión que quiere decir que tú tomarás la justicia por tu cuenta, y si te hacen mal tú harás lo mismo" "Si tú haces una cosa el otro te la devuelve"</i>
Centro 6	<i>"Significa que lo que te hacen a ti, también lo tienes que hacer a quien te lo ha hecho"</i>
Centro 7	<i>"Si tú me pegas, yo también te pego a ti" "Si tú haces una cosa, yo te la devuelvo igual"</i>
Centro 8	<i>"Sería devolver aquello que te han hecho"</i>

Las respuestas del primer grupo son las que más se acercan al significado de la expresión. En muchas frases aparece el concepto "pagar con la misma moneda" que ha sido una de las interpretaciones que más ha trascendido socialmente.

Centro 2	<i>"Significa que quien comete un crimen se lo tiene que castigar con el mismo crimen que ha cometido"</i>
Centro 3	<i>"Significa que si algo pasa y eres culpable, tendrás que pagarlo del mismo modo"</i>
Centro 4	<i>"Significa pagar con la misma moneda"</i>
Centro 6	<i>"Quiere decir que si alguien hace algo, tiene que pagar del mismo modo"</i>
Centro 8	<i>"Quiere decir que te pagan con la misma moneda"</i>

Finalmente, el tercer grupo incluye las respuestas que no tienen demasiada relación con la expresión. Son interpretaciones tan alejadas de su significado que, en la mayoría de los casos, no tienen apenas relación con el mismo o, simplemente no tienen ninguna.

Centro 1	<i>"Si tú has hecho una cosa mala, yo me pongo a tu misma altura y hago lo mismo que tú"</i>
Centro 2	<i>"No hagas a nadie aquello que no quieras que te hagan a ti"</i>
Centro 4	<i>"Quiere decir que persona que ves, persona que pegas, no"</i>
Centro 5	<i>"No hagas el mismo error que ha hecho otra persona"</i>
Centro 6	<i>"Que a quien le pasa algo es porque lo ha hecho anteriormente"</i>
Centro 7	<i>"No es justicia, significa que lo que yo recibo tú lo recibes"</i>
Centro 8	<i>"Pues significa devolvete aquello que te han hecho, pero así no recuperas al muerto"</i>

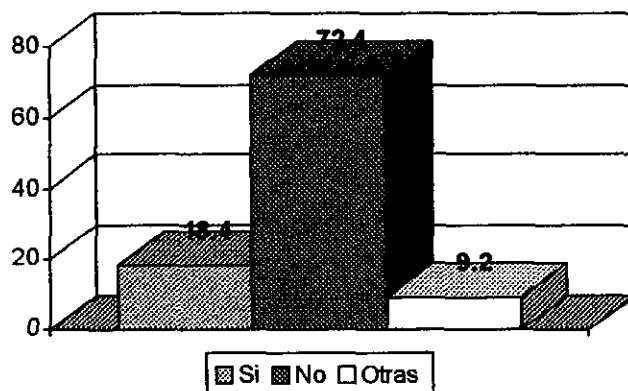
Todas las interpretaciones muestran, asimismo, que los adolescentes han visto alguna relación entre la expresión "ojo por ojo, diente por diente" y el suceso presentado en este caso. Algunos, los menos, han sabido interpretar correctamente el sentido de la expresión y, por lo tanto, su aplicación al caso. Otros, la mayoría, han tenido mayores dificultades. En cualquier caso, los problemas o las dudas que han tenido estos últimos a la hora de

interpretar esta expresión parece que desaparecieron en gran parte a la hora de responder a la segunda parte de la pregunta.

Ya hemos indicado que contestaron a esta pregunta – a la aplicación del significado del “ojo por ojo, diente por diente” a la acción de la justicia – un total de 98 (78,4%) adolescentes. Hemos clasificado las respuestas también en tres grupos: la de quienes SI son partidarios de aplicar a la justicia el “ojo por ojo”; la de quienes NO son partidarios de su aplicación y la de quienes optan por de otras respuestas. Los resultados por centros son los siguientes:

Cuadro 76

Grupos	Centros								Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8		%
Si	3	1	5	3	1	1	3	1	18	18,4
No	6	16	6	12	7	6	10	8	71	72,4
Otros	3	1	0	0	0	0	2	3	9	9,2
Total	12	18	11	15	8	7	15	12	98	100



5.1 - Partidarios del NO:

La principal característica de las respuestas de los partidarios del NO es la diversidad y heterogeneidad de los argumentos utilizados. Con la excepción de un grupo (f) de 15 personas (21,5%) que se limitan a manifestar su desacuerdo con la aplicación pero no ofrecen razones a la misma, el resto de respuestas puede agruparse en las categorías siguientes:

a) Quienes usan argumentos basados en juicios de valores de carácter personal o en razones que podríamos considerar de tipo ético (12 personas, 16,9%):

Centro 2	<i>"No está bien. Aquello que no quieras para ti no lo hagas a los otros"</i> <i>"No, porque no es ninguna solución, es acabar con el aprendizaje humano y la evolución"</i>
Centro 4	<i>"No! No estoy nada de acuerdo. Si tú me violas y te denuncio, te tienen que violar a"</i>

ti? No!

b) Quienes usan argumentos de tipo más social, político o jurídico (18 personas, 25,3%):

Centro 2	"No, porque sino no se podría vivir en este mundo"
Centro 3	"No, porque entonces no habría ley"
Centro 4	"No, porque entonces se harían muchas injusticias"
Centro 5	"No, porque primero hace falta asegurarse quién es el culpable" "No estoy de acuerdo porque toda persona puede repensárselo"
Centro 7	"No estoy de acuerdo. Es una expresión de gente incivilizada"

En este grupo llama muchísimo la atención las referencias a la justicia y a la ley de algunas respuestas. Por ejemplo, las respuestas de dos adolescente del centro 5 parecen apuntar a la presunción de inocencia y a la rehabilitación, dos principios fundamentales del estado de derecho.

c) Quienes consideran que no hace falta ponerse al mismo nivel de los delincuentes (12 personas, 16,9%):

Centro 6	"No estoy de acuerdo. Porque todos seríamos asesinos" "No lo encuentro bueno porque es rebajarse a ser igual que el asesino"
Centro 8	"No me parece bien, te volverías un asesino"

d) Quienes consideran que la aplicación de esta medida no solucionaría nada (6 personas, 8,4%):

Centro 1	"No, porque no se soluciona así"
Centro 8	"Así no acabaríamos nunca"

e) Quienes aportan otras razones que no pueden clasificarse dentro de ninguna de las categorías anteriores (8 personas, 11,2%):

Centro 1	"No, porque sólo es una expresión"
Centro 2	"No, pero es muy útil para hacer pensar a la gente antes de cometer un crimen"
Centro 7	"No, porque no todo se tiene que pagar con la misma cara de la moneda"

5.2 - Partidarios del Sí.

Un 18,3% de las respuestas contienden argumentos favorables a la aplicación de la "Ley del Tali3n" para administrar justicia. Es un n3mero relativamente peque1o si se compara con el de otras preguntas anteriores. Las razones que utilizan los partidarios del S3 son de dos

tipos: a) las que se basan en la ineficacia de la justicia o de la policía, y b) las que consideran que es un principio justo.

Los partidarios del primero grupo son minoritarios – 3 respuestas – y se ubican al centro 1: “Si, porque sino la justicia sólo lo pondrá a la prisión dos años y después a la calle” (centro 1) o “Si, cuando la policía no hace nada” (centro 1). Los partidarios del segundo grupo – 15 personas – se reparten el resto de centros. Consideran que la aplicación de esta ley es justa y algunos se manifiestan partidarios de la pena de muerte:

Centro 2	<i>“Estoy totalmente de acuerdo porque si ha matado sin ninguna razón se merece el mismo castigo”</i>
Centro 3	<i>“Estoy de acuerdo porque es la mejor ley que hay”</i>
Centro 4	<i>“Yo sí que lo aplicaría siempre y cuando se aplicara bien, lo mismo que la pena de muerte”</i>
Centro 5	<i>“Sí, porque si uno mata debe tener la pena de muerte”</i>
Centro 7	<i>“Sí, estoy de acuerdo en aplicarla, porque los asesinatos se tienen que pagar igual”</i>

El último grupo, quienes optan por otras respuestas diferentes del SÍ o del NO, es un grupo muy reducido, de 9 personas. Sus respuestas oscilan entre el “depende”, el “según los casos”, el “a veces sí, a veces no”, etc. Por ejemplo: “Depende de qué caso” (centro 7) o “Está bien para según qué, pero no hace falta pasarse” (centro 7).

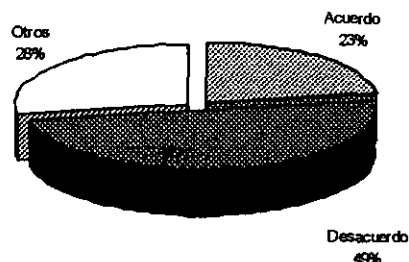
6 ¿Qué opinas de las afirmaciones hechas por una amiga del muerto: “un muerto sólo se paga con otro muerto” y “es la ley de la calle”?

La intención de esta pregunta es muy parecida a las anteriores. Se trata de conocer la opinión de estos jóvenes ante las manifestaciones de una amiga de la víctima. Por lo tanto, pretendíamos una nueva aproximación al pensamiento de los adolescentes en relación con una determinada manera de concebir el derecho, la ley y la justicia. Agrupamos las respuestas según estuvieran de acuerdo con las palabras de la amiga, en desacuerdo o, simplemente, buscaran respuestas alternativas.

Cuadro 77

Respuestas	Centros								Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8		%
Acuerdo	1	2	5	4	1	2	4	7	26	22,6

Desacuerdo	8	14	4	9	5	7	10	0	57	49,5
Otros	3	5	5	7	2	3	2	5	32	27,8
Total	12	21	14	20	8	12	16	12	115	99,9



Un importante número de adolescentes que manifiesta su acuerdo con las palabras de la víctima no utiliza argumentos como ya ha pasado en algunas respuestas a preguntas anteriores. Se limitan a manifestar su acuerdo con expresiones como *"tiene toda la razón"* (centro 3), *"opino que pueden ser algo malas pero es lo que vale en una situación así"* (centro 3), *"estoy de acuerdo"* (centro 4), *"muy bien dicho"* (centro 5), *"en caliente yo habría hecho el mismo"* (centro 8). Los que acompañan su acuerdo con argumentos usan expresiones del estilo siguiente:

Centro 1	<i>"Son verdad, porque la ley no hará nada"</i>
Centro 3	<i>"Estoy de acuerdo con esto puesto que a quien mata hace falta matarlo también"</i>
Centro 4	<i>"Tiene razón porque cosas así no se tendrían que permitir"</i>
Centro 6	<i>"Sí, porque en aquel momento sólo piensas en matarlo"</i>
Centro 7	<i>"Cuando pasa cerca tuyo es normal, es un sentimiento que todo el mundo tiene, es sano, demuestra tu afecto por el muerto"</i>
Centro 8	<i>"Es una reacción normal ante de algunas injusticias"</i>

Entre los que están en desacuerdo con las palabras de la amiga de la víctima podemos establecer cinco grupos. Un primer grupo está formado por los que no argumentan y se limitan a manifestar su desacuerdo sin más (*"No estoy de acuerdo"*, centro 1). Forman parte de este grupo sólo tres personas. Un segundo grupo, el más numeroso (25 personas), se caracteriza por emitir algún tipo de juicio sobre las palabras de la amiga, o sobre ella misma, aunque no siempre lo argumente:

Centro 1	<i>"Estas frases son lo peor del mundo, las cosas no son así"</i>
Centro 2	<i>"Son de una chica consumida por la rabia. Pero son crueles y no estoy de acuerdo"</i>
Centro 3	<i>"No están bien, pero es que están enfadados"</i>
Centro 5	<i>"No es una opción correcta pero si estuviéramos en su lugar pensaríamos lo mismo porque nos da lástima por la muerte"</i>
Centro 7	<i>"Son muy crueles y sin escrúpulos. Parecen de una peli" "Pues que la chica demuestra estar completamente mal, aunque estés herida por la"</i>

pérdida"

La mayoría de respuestas, asimismo, son muy cortas. Por ejemplo, las del centro 2: "No está bien decir esto", "mal", "está equivocada", "estúpida". O de otros centros como: "esto es una tontería" (centro 5), "no son afirmaciones razonadas" (centro 7).

Un tercer grupo (17 personas) está formado por aquellos que invocan a la justicia y al estado de derecho como solución a los problemas de esta naturaleza y rechazan la venganza como solución:

Centro 1	<i>"Esto no es ley ni es nada, es una excusa para matar como venganza"</i>
Centro 2	<i>"La ley está hecha para hacer justicia, no por hacer lo mismo que los delincuentes"</i>
Centro 4	<i>"Si esta chica hace esto acabará haciendo lo mismo que hizo él. Las leyes no están en un lugar, están a todo el mundo" "La ley es igual para todo el mundo. Le guste a algunas personas o no. Un muerto no se paga con otro muerto. Se paga con un castigo, por ejemplo"</i>
Centro 5	<i>"Esto no tiene que servir como una ley, para esto hay jueces"</i>
Centro 6	<i>"Pues que está mal, esto quien lo tiene que decir es la justicia y no una simple persona"</i>
Centro 7	<i>"Yo diría lo mismo en un principio, pero no estoy de acuerdo, se tiene que dejar que actúe la justicia... aunque no crea demasiado en ella" "Es totalmente incoherente. Nadie puede juzgar así a nadie"</i>

Los dos últimos grupos están formados, uno, por quienes creen que no se tiene que hacer lo mismo que el agresor (6 personas) y, el otro, también formado por 6 personas, por quienes invocan otras razones:

Centro 1	<i>"Mal porque no se tiene que hacer nunca lo mismo que ha pasado"</i>
Centro 4	<i>"No creo que este tema lleve a ninguna parte puesto que te pones al mismo nivel que el agresor y al final con esta excusa tú también pasas a ser un agresor"</i>
Centro 6	<i>"Estos son criterios sin fundamento. Por favor, más violencia, no!"</i>
Centro 7	<i>"Si ella lo dice... no me parece demasiado bien pero como ya está dicho... cada cual tiene una opinión propia"</i>

Como se ha podido comprobar quienes están en desacuerdo con las palabras de la amiga de la víctima manifiestan una gran variedad de argumentos, con mucho matices, pero con un mismo fundamento: no considerar que la venganza sea la solución a los problemas derivados del uso de la violencia. Sorprende que entre los que han manifestado su desacuerdo con estas palabras no figure ningún adolescente del centro 8.

Finalmente, el tercero grupo está integrado por aquellos que han pensado argumentos diferentes de los otros dos grupos. Son de otras respuestas difíciles de clasificar en grupos dada su heterogeneidad. Estos son algunos ejemplos:

Centro 1	"Tiene razón hasta cierto punto"
Centro 2	"Aquella chica tenía ganas de llamar la atención y salir en el diario"
Centro 3	"Creo que la chica estaba dolida por su amigo pero tanto en la calle como en otros lugares la justicia penal ayuda a ver aquello que se tiene que hacer"
Centro 4	"Que hay barrios que tienen su propia justicia, que la hacen como ellos los parece. Hacen justicia por su cuenta"
Centro 5	"Que no debería haber más muertos"
Centro 6	"No, porque si está muerto ya no sufre"
Centro 7	"Las encuentro bien, pero no demasiado acertadas"
Centro 8	"En caliente, la gente dice cosas que no quiere decir" "Hay gente que está cansada de violencia, pero la violencia genera más violencia"

Cómo puede observarse, quienes optan por otras respuestas no siempre argumentan con suficiente claridad el motivo de sus palabras.

7 ¿Qué valoración haces de este drama? ¿Cómo crees que tendrían que evitarse situaciones parecidas? ¿Por qué?

La intención de esta pregunta iba más allá de conocer la opinión de los adolescentes sobre lo sucedido. Pretendía, por un lado, conocer su valoración global y, por otro -y muy especialmente-, las medidas que en su opinión permitiría evitar situaciones parecidas.

De un total de 109 respuestas sólo 19 valoraron el drama. De ellas, 11, además de valorarlo, se pronunciaron sobre medidas a tomar para evitar situaciones parecidas. Los resultados por centro fueron los siguientes:

Cuadro 78

Centros	Total valoraciones	Sólo valoración
2	6	4
4	5	1
5	1	-
6	3	2
7	4	1
Total	19	8
% sobre total respuestas	17,4	7,3

Todas las valoraciones son negativas. La mayoría hizo su valoración con una simple palabra o con una frase breve. Unos cuantos fueron mucho más explícitos. Como ejemplos de las primeras valoraciones tenemos: "negativa" (centro 2), "lo encuentro penoso, sin comentarios" (centro 4), "es muy fuerte" (centro 4), "creo que es un hecho lamentable"

(centro 4), "es triste que una persona muera así" (centro 5), "la gente es demasiado violenta" (centro 7). -

Entre los que fueron más explícitos encontramos las siguientes valoraciones:

Centro 2	<i>"Es triste. Pero no se puede ir por la calle haciendo miradas a ver quién es más "hombre" o "más guapo". La gente es cómo es y si no te gusta no la mires"</i> <i>"Me parece lamentable que pasen cosas así. Hace reflexionar sobre el mundo donde vivimos. La tristeza es normal pero no lo son las ganas de venganza"</i>
----------	--

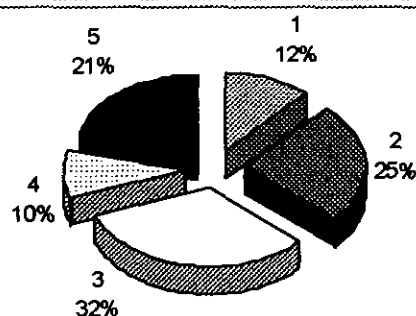
Hemos clasificado las respuestas a la segunda parte de la pregunta –cómo habrían de evitarse situaciones parecidos – en cinco grupos:

- 1) Los que creen que estas situaciones no se pueden evitar
- 2) Los que creen que se evitarían con medidas legales
- 3) Los que creen que se evitarían con mayor concienciación y participación ciudadana o con mayor responsabilidad individual
- 4) Los que optan por otras respuestas
- 5) Los que explícitamente dicen que no lo saben

Este son los resultados por centros:

Cuadro 79

Grupos	Centros								Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8		%
1	2	2	1	2	0	1	3	1	12	11,8
2	5	6	3	3	1	3	0	4	25	24,7
3	4	9	2	6	1	3	7	1	33	32,6
4	1	0	3	3	1	0	2	0	10	9,9
5	0	2	3	6	1	2	0	7	21	20,7
total	12	19	12	20	4	9	12	13	101	99,7



Las respuestas de este primer grupo –estas situaciones no se pueden evitar– pueden a la vez ordenarse en tres categorías: a) La de aquellos que no argumentan su opción (5 personas). Se limitan a constatar la imposibilidad de evitar situaciones como las de este caso. Parece que esta imposibilidad la atribuyen a un cierto determinismo. Afirman: "No se

puede evitar, pasa cuando pasa" (centro 1), *"no se puede evitar, si tiene que pasar, pasa"* (centro 3), o *"no se puede evitar, es natural"* (centro 7). b) La segunda categoría agrupa a quienes atribuyen la imposibilidad de evitar estas situaciones a la existencia de determinadas personas a las que otorgan determinados calificativos o a la existencia de determinantes imponderables (5 personas): *"No se pueden evitar porque siempre ha habido subnormales"* (centro 2), *"porque es muy difícil cambiar la mentalidad de los jóvenes"* (centro 2), *"es insolucionable con gente así"* (centro 4), o *"porque siempre hay locos"* (centro 8). Finalmente, c) dos personas opinan que, pese a no poder evitarse, se podría hacer algo: *"prohibir las armas blancas"* (centro 1) o *"ir por el asesino"* (centro 7).

En el segundo grupo de respuestas —estas situaciones se evitarían con medidas legales— también pueden establecerse diferentes categorías. El mayor número de respuestas (10 personas) reclama como medidas legales más vigilancia y más policía en las calles: *"debería haber más vigilancia"* (centro 1), *"más policía a las calles y no buscando porretas sino a yonkis"* (centro 2), *"poner más policía en la calle porque así no habría tantos problemas"* (centro 3) y otros parecidos. Otro grupo (5 respuestas) reclama leyes más estrictas y menos tolerancia: *"Que las leyes sean más estrictos porque así se lo pensarían más"* (centro 1), o *"incrementar la justicia sobre aquellos 'energúmenos' en lugar de perder el tiempo con tonterías"* (centro 2).

Otro grupo de 5 personas exige la prohibición de llevar armas: *"prohibiendo que la gente vaya armada y, si van, detenerlos y castigarlos"* (centro 2), *"impidiendo que la gente lleve armas encima"* (centro 4), *"controlando las armas y con una buena educación"* (centro 8). A la educación se refieren tres respuestas. Una como problema —*"Creo que el principal problema es la educación y el ambiente de estos jóvenes"* (centro 4) — y las otros dos como solución *"con una buena educación"* (centro 8). Finalmente, dos respuestas podrían ser clasificadas como otros porque no clarifican el sentido de su propuesta: *"Se tendría que evitar de una manera justa"* (centro 2).

El tercer grupo —estas situaciones se evitarían con mayor concienciación y participación ciudadana o con mayor responsabilidad individual— es el más numeroso. Las respuestas de este grupo otorgan el protagonismo a las personas a título individual o como colectivo ciudadano. En este primero caso, las respuestas (13 personas) ponen más el énfasis en los valores y en las actitudes personales y en la reflexión individual. A veces, incluso, en el individualismo:

Centro 1	<i>"Pasando de la gente porque así nadie se pelearía"</i>
Centro 2	<i>"Se debe evitar el orgullo propio" "Creo que cada cual tendría que hacer su vida independientemente de los otros. Odio esto de mirar mal porque todo el mundo mira como quiere aquello que quiere"</i>
Centro 4	<i>"No hace falta matarse por la calle, pasear es suficiente. No pensar mal aunque te miren mal. Así todo iría mucho mejor"</i>
Centro 6	<i>"La gente tendría que estar más tranquila, los nervios no dejan pensar claramente"</i>
Centro 7	<i>"Se tendría que evitar siendo menos desconfiado con la gente" "Cambiando el pensamiento humano y su comportamiento"</i>

En el segundo caso (17 personas), en cambio, las respuestas proponen el compromiso y la acción social, y se dirigen a la convivencia. Se apuesta por el diálogo, la no violencia y el pacifismo como vías de solución:

Centro 1	<i>"Se evitarían no llevando objetos punzantes"</i>
Centro 2	<i>"Se podrían evitar fomentando la tolerancia e impidiendo que la gente llevara armas encima" "Concienciando a la gente del pacifismo como forma de actuar"</i>
Centro 3	<i>"Siempre que tienes un enfrentamiento, lo tienes que hablar"</i>
Centro 4	<i>"Este drama debe ser una cosa normal, dependiendo de los lugares o barrios de Barcelona. Creo que la única manera de evitar estas situaciones es enseñando unos valores mínimos de convivencia y humanismo a sus habitantes"</i>
Centro 6	<i>"Esto pasa bastante a menudo, demasiado, y se tendrían que evitar estas situaciones hablando"</i>
Centro 7	<i>"De entrada consiguiendo que la educación fuese más nueva en todos los aspectos y que la gente tuviera más estudios y aprendiera a resolver las cosas de otra manera. De esto deberían aprender antes los gobiernos"</i>

Como se puede comprobar, en algunas respuestas se propone un auténtico programa de actuación cívica que va más allá de la propia ciudadanía y se dirige también a los políticos. Finalmente, y dentro de esta categoría, hay un tercer sector mucho pequeño (3 personas) que incluyen otros tipos de respuestas. Por ejemplo: "Educando adecuadamente a los niños pequeños" (centro 4).

El cuarto grupo (10 personas) —otras respuestas— incluyen ideas y propuestas heterogéneas que difícilmente podían incluirse en los tres grupos anteriores o que, en algunos casos, tienen poca relación con la pregunta:

Centro 3	<i>"Que el chico marchara de su casa y se olvidara de todo" "Gritando, con un par de puñetazos"</i>
Centro 4	<i>"Sí se tendrían que evitar estas cosas porque por hacer tonterías nadie debe acabar matando a nadie"</i>
Centro 5	<i>"No se tiene que matar a nadie"</i>
Centro 7	<i>"Esto es lo que hay"</i>

Finalmente, el último grupo incluye a quienes de manera explícita afirman que no saben cómo se podrían evitar situaciones como la presentada en este caso. La mayoría se limita a escribir "no lo sé", otros, en cambio, dicen cosas como:

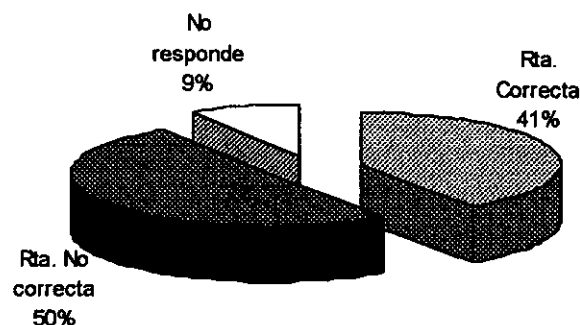
Centro 3	<i>"No lo sé, no estoy por cosas como estas, no hay demasiados argumentos"</i>
Centro 4	<i>"No sé cómo se podrían evitar, pero sí que tendría que hacerse algo por evitarlas"</i>
Centro 8	<i>"Pues no lo sé, pero no es fácil encontrar una solución"</i>

8 ¿Qué quieren decir las siguientes expresiones: "violencia gratuita" y "tomarse la justicia por su cuenta"?

Con esta pregunta y la siguiente –ambas muy interrelacionadas– culmina el estudio de caso. Mientras que en esta se trata de averiguar si conocen el significado de las expresiones "violencia gratuita" y "tomar la justicia por su cuenta" y a qué nivel las conocen, en la última se procura conocer su opinión sobre las posibilidades de funcionamiento de una sociedad donde se aplicaran estas máximas. Ambas preguntas pretenden indagar el conocimiento y la opinión de los adolescentes sobre expresiones que reflejan no sólo un lenguaje sino también unas determinadas actitudes personales y sociales bastante habituales en muchos conflictos.

Como pasó con la interpretación de la expresión "ojo por ojo, diente por diente", también en esta ocasión da la sensación que los adolescentes han escuchado estas expresiones aunque hay un importante sector que tiene dificultades para interpretarlas correctamente. Hemos analizado ambas expresiones por separado. Responden a la pregunta un total de 109 adolescentes. Aún así, como también ha pasado en otras ocasiones, no todos interpretan las dos expresiones. Interpretan "violencia gratuita" un total de 91 adolescentes mientras que 103 interpretan "tomarse la justicia por su cuenta". En ambas respuestas hay un pequeño sector que manifiesta explícitamente desconocer su significado (el 8,7% a la primera expresión y el 2,9% a la segunda).

Al margen de quienes manifiestan desconocer el significado de ambas expresiones, el resto de respuestas pueden dividirse en dos grupos: a) el de los que interpretan el significado de ambas frases de manera correcta o bastante correcta y b) el de los que no la interpretan de manera correcta o en su interpretación hay concepciones erróneas que desvirtúan su significado.



Las respuestas correctas o muy correctas (RC) a la interpretación de "violencia gratuita" son 37 (40,6%) mientras que las que no la interpretan de manera correcta o desvirtúan su significado (RNC) son 46 (50,5%). El resto no contestan (No R). Hemos considerado como respuestas correctas (RC) todas aquellas que incluyen expresiones como "violencia sin motivo", "sin causa", "sin razón", "la violencia por la violencia", "violencias sin justificación", etc. Este son algunos ejemplos:

Centro 2	"Matar o pegar sin ningún motivo" "Violencia sin cabeza ni pies"
Centro 5	"Pelearse sin ninguna clase de motivo"
Centro 8	"Pegar por pegar porque no tienes nada mejor a hacer"

En este primer grupo hay representación de todos los centros con la excepción del 6 cuyas 10 respuestas son incorrectas o tienen otro significado. Es difícil buscar uno o varios hilos conductores que permitan agrupar las respuestas de este segundo grupo de respuestas no correctas (RNC). Quizás, la característica más común entre algunas de ellas consiste en que interpretan la palabra "gratuita" como equivalente a "gratis", es decir que no se tiene que pagar —ni cobrar— ni por ejercerla ni por verla ejercer en otros, o "sin valor", es decir que no vale nada. Por ejemplo:

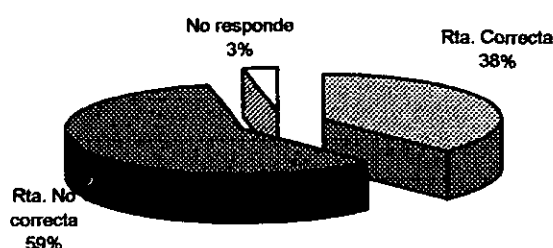
Centro 4	"Pegar sin recibir dinero a cambio" "Por hacer violencia no se tiene que pagar" "Que la violencia hoy no vale nada"
Centro 6	"Peleas sin dinero a cambio" "Pues que se puede ver la violencia sin pagar nada"
Centro 7	"La violencia que no tiene precio"

El resto de respuestas son mucho más heterogéneas como puede observarse en los ejemplos siguientes:

Centro 1	"Pegar, matar,... sin ser castigado después" "Que uno pega y el otro mira"
Centro 3	"Quiere decir que hay violencia a todos los lugares"

	<i>"Que puedes agredir sin ser agredido"</i>
Centro 6	<i>"La violencia de las calles, de cada día"</i>
Centro 7	<i>"Que todo el mundo reparte violencia y la principal es la policía. Esta sí que es violencia gratuita!"</i>
Centro 8	<i>"Que eres agresivo y te gusta meterte con la gente"</i>

Una situación parecida se da en las respuestas a la interpretación de la expresión "tomarse la justicia por su cuenta": 39 (38%) pueden considerarse correctas o muy correctas (RC) mientras que 61 (59%) contienen errores, desvirtúan su significado o, simplemente, no tienen ninguna relación con esta expresión (RNC). Encontramos respuestas en un y otro sentido en todos los centros.



Hemos considerado como correctas o muy correctas (RC) aquellas respuestas donde aparecen expresiones como "hacer tu propia justicia", "aplicar la justicia como uno le parezca", "hacer la justicia a su manera", "hacer y aplicar las propias normas", etc. En algunos casos estas expresiones van acompañadas de frases como las siguientes:

Centro 1	<i>"Que te da igual la justicia, tú haces tu propia justicia"</i>
Centro 2	<i>"Cada cual aplica la justicia según su criterio"</i>
Centro 3	<i>"Tomarte la venganza por tus propias manos"</i>
Centro 4	<i>"Tomarte la justicia por ti mismo sin hacer caso a la justicia"</i>
Centro 7	<i>"Solucionar un problema con tus propias leyes, sin consultar a nadie"</i>
Centro 8	<i>"Pasar de la justicia y hacer aquello que a ti te parezca"</i>

La característica principal del segundo grupo (RNC) es la diversidad y la heterogeneidad como puede comprobarse a continuación con los ejemplos que hemos seleccionado:

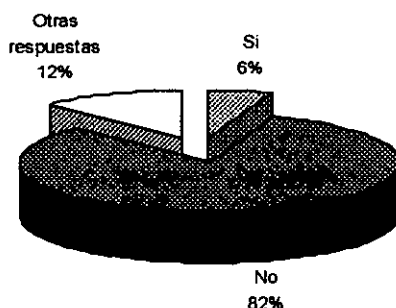
Centro 1	<i>"Como que la justicia no hace nada, hacer aquello que tú crees correcto o merece hacerse"</i> <i>"Agredir a alguien"</i>
Centro 2	<i>"Haz las cosas a tu manera sin pensar que pueden perjudicar a los otros"</i> <i>"Justicia sin sentido"</i>
Centro 3	<i>"Hacer mal a quien te ha hecho mal"</i> <i>"Que en vez de meterlo a la prisión le den una paliza"</i>

Centro 4	"Hacer la justicia sin ningún derecho para aplicarla" "Sin la ayuda de ningún medio legal e ir a tener tratos con el agresor"
Centro 5	"Si te pegan, tú también les pegas. Si te roban, tú también les robas"
Centro 6	"No ir por los juzgados" "Solucionar mal un conflicto"
Centro 7	"Castigar a la persona que te ha matado un familiar / amigo. Tú mismo matándola a ella o a algún familiar muy querido por ella" "No esperar a que el juez decida"
Centro 8	"Hacer aquello que te dé la gana, pasando de todo"

Posiblemente algunas respuestas podrían agruparse a partir de una expresión de esta última frase: *"hacer aquello que te dé la gana"*. Además de ésta, otras respuestas de adolescentes de diferentes centros (2, 4, 5, 7 y 8) interpretan que *"tomarse la justicia por su cuenta"* significa *"hacer aquello que uno quiere"*. El resto de respuestas enriquecen la diversidad de los ejemplos anteriores.

9 ¿Crees que una sociedad democrática podría funcionar bien si se rigiera por estos dos principios? ¿Por qué?

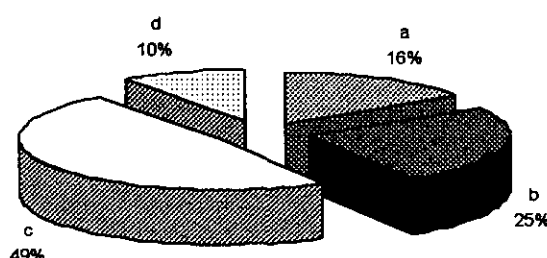
Con esta pregunta –interrelacionada con la anterior– se cierra este estudio de caso. Es la pregunta que ha obtenido menor número de respuestas (106, un 63.8%). Con ella se pretendía, como ya se ha dicho, conocer la opinión de los adolescentes sobre si una sociedad democrática podría funcionar si se aplicaran los dos principios de la pregunta anterior. Se han dividido las respuestas en tres grupos: los partidarios del SI, los partidarios del NO y otras respuestas (OR) dentro de las cuales se incluye el grupo de quienes manifiestan explícitamente que no lo saben. Los resultados son los siguientes:



Un número muy pequeño de adolescentes (el 6%) cree que una sociedad podría funcionar bien con la aplicación de la "violencia gratuita" y de la "justicia por cuenta propia". Al leer los argumentos de estos adolescentes, da la sensación por sus respuestas que no han entendido la pregunta:

Centro 1	<i>"No existiría la violencia"</i>
Centro 2	<i>"Sí, porque lo digo yo ya es suficiente"</i>
Centro 3	<i>"Sí, porque debe ser una sola sociedad"</i>
Centro 7	<i>"Pienso que no habría tantos asesinatos"</i>

Una gran mayoría de adolescentes (82%) cree que la sociedad NO funcionaría con la aplicación de estos principios. Hemos agrupado las respuestas de los partidarios del No en cuatro categorías: a) la de quienes no argumentan su respuesta (16%); b) la de quienes creen que la sociedad funcionaría mal (25%); c) la de quienes creen que sería el caos (49%) y d) la de quienes apuestan por otras respuestas (10%).



El primero grupo (a) se limita a indicar su opinión con la palabra No sin añadir ningún argumento o justificación que nos permita comprender el sentido de su negativa. Las respuestas del segundo grupo (b) ponen el énfasis en el "mal funcionamiento" de la sociedad en el supuesto de que se aplicara estos principios. Algunos entienden por "mal funcionamiento" que:

Centro 1	<i>"No habría justicia"</i>
Centro 2	<i>"Cada cual haría lo que quisiera, sería un mundo sin seguridad"</i> <i>"Van en contra del derecho de las personas"</i>
Centro 3	<i>"Sería muy injusta"</i>
Centro 4	<i>"Todo el mundo solucionaría problemas por insignificantes que fueran a su manera y molestando al resto"</i>
Centro 6	<i>"Va en contra de los derechos humanos"</i>
Centro 7	<i>"Todo el mundo haría sus leyes y acabaría siendo un desastre"</i>

La idea de desastre, como la de caos, es de las más utilizadas por aquellos que creen que no sólo funcionaría mal una sociedad en la que se aplicara la "violencia gratuita" o en la que la gente "se tomara la justicia por su cuenta", sino simplemente no funcionaría (grupo c). Algunas respuestas hablan estrictamente de caos – "sería un caos" – (centro 1, 2, 6 y 7). Otros de desastre (centros 7 y 8), de salvajada (centro 8), etc. Algunas respuestas imaginan un cuadro realmente trágico de la sociedad:

Centro 1	<i>"Estaríamos todos locos o todos muertos"</i> <i>"Moriría mucha gente"</i>
Centro 2	<i>"Sería un calvario,... ya casi vivimos así"</i> <i>"Los muertos caerían de una manera excesiva e innecesaria"</i>
Centro 3	<i>"No habría nadie. La vida no puede ser así"</i>
Centro 4	<i>"Habría mucha violencia y muchos muertos"</i> <i>"No podría funcionar bien. Todo el mundo iría matándose por la calle y no se aplicaría ninguna justicia buena"</i>
Centro 5	<i>"Todo el mundo estaría acojonado y creo que no podríamos vivir"</i>
Centro 6	<i>"No quedaría nadie vivo"</i>
Centro 7	<i>"Sería un mundo catastrófico. Somos animales y agresivos"</i>
Centro 8	<i>"Todo sería un campo de batalla"</i>

El dramatismo de estas frases pone en evidencia la existencia de un alto nivel de concienciación en estos adolescentes sobre las consecuencias que podría tener tanto el uso indiscriminado de la violencia como la sustitución de los principios del estado de derecho por las leyes de la selva.

El último grupo (d) está formado por las respuestas de quienes optan por otras alternativas y de quienes afirman que "no lo saben". Algunos simplemente se limitan a escribir "no lo sé" (centros 3 y 4). La minoría añade algún elemento más:

Centro 4	<i>"No lo sé, depende de la gente"</i> <i>"No lo sé porque en una democracia se hace lo que la mayoría quiere. Se tiene que contar con la opinión de todos"</i>
----------	--

Consideraciones finales

1. La gran mayoría de adolescentes rechaza la violencia y, más concretamente, el asesinato, como una manera de resolver problemas entre las personas. Opina que no hay nada que justifique la muerte de una persona por otra.
2. En cambio, muchos adolescentes creen que es normal la autoprotección o la autodefensa y son partidarios de llevar navajas encima como medida de seguridad personal. Algunos argumentos de los partidarios de la autodefensa caen en estereotipos clásicos sobre los riesgos y los peligros de la calle. Por su parte, los contrarios a la posesión de navajas utilizan argumentos pacifistas y se muestran claramente partidarios de solucionar los conflictos a través del diálogo y de buscar la protección, si ha lugar, de la justicia.
3. La comprensión, e incluso la identificación, de la mayoría de adolescentes con la actitud y la reacción de los amigos de la víctima tomándose la justicia por su cuenta

e intentando vengar la muerte del amigo, es preocupante. Esta actitud cuestiona el rechazo a la violencia manifestado en la primera pregunta de este estudio de caso.

4. La reacción de los adolescentes cuando se les pregunta qué harían ante una situación parecida es muy variada. Parece que a una mayoría relativa no cree que una situación como la del caso les pueda llegar a pasar a ellos. En cambio otro sector, una cuarta parte, apuesta claramente por hacer lo mismo que hicieron los amigos de la víctima del caso, tomarse la justicia por su cuenta. Los partidarios de recurrir a la vía legal están en franca minoría.
5. Todos los adolescentes tienen alguna idea del significado de la expresión "ojo por ojo, diente por diente", aunque, como en otros casos, les cuesta definirla con precisión y claridad. La inmensa mayoría de los que han contestado la pregunta no son partidarios de su aplicación a la hora de hacer justicia aun cuando, anteriormente, muchos de ellos se han mostrado comprensivos con la reacción de los amigos. Hay, no obstante, una minoría de adolescentes que es partidaria de la aplicación de esta máxima para hacer justicia.
6. También son mayoría los adolescentes que manifiestan su desacuerdo con la idea de venganza y de la aplicación de una supuesta "ley de la calle" al margen de la ley. Sigue habiendo, sin embargo, una minoría que está de acuerdo con la necesidad de tomarse la justicia por su cuenta.
7. Los adolescentes tienen ideas y propuestas sobre la manera de evitar dramas como el del caso. La mayoría cree que se podrían evitar con medidas legales y con más concienciación y participación ciudadana. Hay, con todo, un grupo importante que no sabe qué se tiene que hacer o que cree que estas situaciones son inevitables.
8. La mayor parte de los adolescentes ha sentido alguna vez las expresiones "violencia gratuita" y "tomarse la justicia por su cuenta" pero no siempre las define —como ha pasado con muchos otros conceptos o expresiones— correctamente. En cambio, sí saben interpretarlas de manera adecuada. La inmensa mayoría de los adolescentes que han contestado estas preguntas creen que una sociedad democrática no podría funcionar si reinara la violencia gratuita y la gente se tomara la justicia por su cuenta. Para muchos sería el caos.

Como se ha podido comprobar la complejidad del caso presentado, junto con una alta densidad de preguntas y probablemente el tiempo y el cansancio acumulado en la respuesta a las preguntas del cuestionario, ha provocado algunas respuestas contradictorias en muchos adolescentes. En algún momento se han manifestado radicalmente contrarios a la violencia, en otras se han manifestado partidarios de la autodefensa y del uso de navajas o

han entendido, y justificado, la reacción de los amigos, pero también se han declarado contrarios a tomarse la justicia por su cuenta y a la utilización de la violencia gratuita. No se puede descartar que los sentimientos hayan tenido un peso importante en muchas respuestas en un sentido y en otro. Los adolescentes son solidarios y muchas veces actúan emotivamente y en caliente. En cambio, cuando reflexionan son capaces de ver el derecho y el revés de las cosas y actuar de manera más ponderada. Se puede decir que mayoritariamente son pacifistas y creen que los conflictos interpersonales se tienen que resolver de manera pacífica. Hay, no obstante, un pequeño sector que no parece que crea en esta solución y que apuesta por soluciones más heterodoxas e, incluso, violentas.

9 PARA ACABAR. ¿QUÉ MÁS OPINAS? ¿QUÉ MÁS SABES?

El último bloque de este cuestionario tiene dos objetivos. Por un lado, hay preguntas destinadas a averiguar la procedencia de las opiniones y de los conocimientos de los adolescentes y a saber su opinión sobre si la escuela o el instituto deben enseñar conocimiento sobre el derecho, la justicia y la ley. Por otro, hay preguntas pensadas para completar los conocimientos que tienen los adolescentes de la justicia y de sus protagonistas. El bloque está formado por seis preguntas abiertas que exigen respuestas de diferente naturaleza.

PREGUNTA 15.

¿Quién crees que informa sobre la justicia y el derecho?

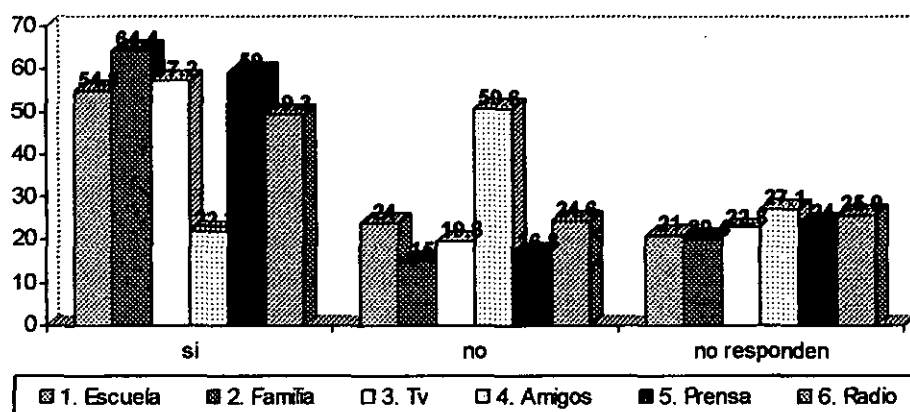
Los alumnos reciben informaciones de hechos, personas o instituciones a través de diferentes medios, los cuales también les informan sobre el derecho y la justicia. Por esta razón, es interesante conocer cuál de los ámbitos les proporciona más información sobre estos aspectos. Con esta pregunta tratábamos de averiguar:

- a) ¿Qué personas, instancias o instituciones les proporcionan más información sobre el derecho y la justicia?, ¿Hay diferencias entre los centros a la hora de elegir los ámbitos anteriores?
- b) ¿Alguna de estas personas, instancias o instituciones informa más que las otras?, ¿Saben explicar por qué les ofrece más información un ámbito que otros?

En la primera parte de la pregunta se pide a los chicos y chicas que indiquen si reciben información referente al derecho y la justicia a partir de un conjunto de seis grupos o medios de información dados previamente.

Cuadro 80

	SI		NO		No responde		Total (166 alum.)	
		%		%		%		%
1. Escuela	91	54,8	40	24	35	21	166	99,8
2. Familia	107	64,4	25	15	34	20,4	166	99,8
3. TV	95	57,2	33	19,8	38	22,8	166	99,8
4. Amigos	37	22,2	84	50,6	45	27,1	166	99,9
5. Prensa	98	59	28	16,8	40	24	166	99,8
6. Radio	82	49,3	41	24,6	43	25,9	166	99,8



1 De las instituciones y medios de información citados en el cuadro, ¿Quién te ha informado más y mejor?, ¿Por qué?

1.1 Familia

La familia es para estos adolescentes la principal institución que suministra información sobre el derecho y la justicia (64,4%). Podemos pensar que para los adolescentes de estas edades la familia sigue siendo, en general, el principal núcleo en el que se configuran sus opiniones y su saber sobre todo aquello que pasa en la sociedad y, por tanto, reciben información sobre los aspectos citados.

1.2 Medios de comunicación

Los medios de comunicación constituyen la otra fuente de información citada por los chicos y las chicas. Es interesante destacar que a escala global es la prensa escrita (59%) el principal medio que utilizan, por delante de la TV (57,2%) y la radio (49,3%) que queda a bastante distancia de los anteriores.

A partir de estas respuestas se podría suponer que en conjunto se trata de chicos y chicas buenos lectores de prensa y que, además, consideran este medio fiable a la hora de obtener información. Es dudoso, sin embargo, que sigan con interés la información judicial de estos medios, entre otras cosas porque la que ofrecen es bastante efímera. Una posible interpretación de estos resultados nos hace pensar que responden de una manera "políticamente correcta", o formal, en el sentido que deben suponer que la prensa escrita debe ofrecer una información más seria o veraz que los otros medios, pero no porque lo hayan comprobado leyendo los diarios.

1.3 Escuela

Atribuyen a la escuela un papel más bien secundario a la hora de saber cosas sobre el derecho y la justicia, por debajo de la familia, de la prensa escrita y de la TV, superando sólo a la radio (54,8%). Esta situación probablemente se debe a que la escuela no acostumbra a tratar estos temas. Los hechos relacionados con el derecho y la justicia pasan fuera del aula, por tanto no es tema de trabajo fundamental de la escuela ni ésta es una fuente de información que permita abarcar toda la complejidad de la problemática que tienen todos estos aspectos.

1.4 Amigos

Nos ha sorprendido el papel marginal que tienen los amigos (22,2%) a la hora de saber cosas sobre el derecho, la ley y la justicia. Esta opinión es mucho más clara si se observa la columna de respuestas negativas del cuadro anterior. El 50,6% de los chicos y de las chicas cree que no obtiene información de los amigos. A éstos se puede añadir el 27,1% que no responde la pregunta. A la hora de pensar en las razones de esta situación, probablemente debemos remitirnos a que este tema tiene poco atractivo e interés para los adolescentes y por tanto no forma parte de sus conversaciones habituales, salvo en algunas excepciones muy mediáticas. El diálogo entre pares a partir de lo que suelen configurar sus opiniones sobre los hechos, suele realizarse con otros temas más cercanos a sus vivencias y a sus inquietudes. Cuando necesitan saber cosas sobre el derecho, la ley o la justicia recurren a la familia o a la prensa para satisfacer sus necesidades informativas.

2 ¿Existen diferencias entre los centros a la hora de elegir los ámbitos anteriores?

Para saber si hay diferencias entre unos centros y otros se ha seleccionado el orden de elección de las respuestas afirmativas:

Cuadro 81

Centros	centro 1	centro 2	centro 3	centro 4	centro 5	centro 6	centro 7	centro 8
Escuela	1*	4	2*	2	2*	4	4	3
Familia	1*	2	3	1	2*	2	1	2
TV	2	3*	2*	5	2*	1	3	1*
Amigos	4	5	4	6	4	5	6	4
Prensa	3	1	1	3	1	3*	2	1*
Radio	2	3*	3	4	3	3*	5	3

* Elecciones compartidas

2.1 Familia (64,4%)

Solamente el centro 4 selecciona la familia como primera fuente de obtención de información sobre el derecho, la ley y la justicia. En el centro 1 comparten el primer lugar la familia y la escuela.

2.2 La escuela (54,8%)

Excepto en el caso del centro 1 ya citado, la escuela no constituye en ninguno de los centros la principal fuente de información. La elección se encuentra en la media de las respuestas, pero por debajo de la familia y de los medios de comunicación. Parece que los chicos y las chicas no consideran que la escuela sea un lugar adecuado para obtener información sobre el derecho, la ley y la justicia.

2.3 Los medios de comunicación (prensa 59%, TV 57,2% y radio 49,3%)

Globalmente son los medios de comunicación los que, después de la familia, proporcionan información a los chicos y chicas. La prensa escrita es elegida en primer lugar por cuatro centros (2, 3, 5 y 8) y es el medio que recibe más unanimidad en la elección a pesar de ser superado cuantitativamente por la familia. Sorprende el papel secundario atribuido a la TV que solamente es elegida en primer lugar por los alumnos del centro 6 aunque comparte este lugar con la prensa escrita en las respuestas del alumnado del centro 8.

Esta situación nos podría hacer cuestionar el papel de la TV como medio informativo. Pero tal vez la hipótesis más relevante sea la de considerar que el derecho, la ley y la justicia son aspectos que se encuentran lejos de las preocupaciones de los estudiantes de secundaria y que ante la pregunta de quién te informa mejor, la opción que ellos eligen es la que creen que podría informarles mejor —no la que les informa—, es decir la prensa escrita. Suponemos que creen que la prensa escrita, por sus características, tiene solidez informativa y más profundidad y les podría informar bien si necesitasen clarificar sus ideas.

2.4 Amigos (22,2%)

En todos los centros los amigos ocupan el último lugar de las opciones presentadas. Esto nos hace pensar que el derecho, la ley y la justicia no forman parte de las conversaciones que habitualmente mantienen los chicos y las chicas con sus compañeros salvo en ocasiones puntuales aireadas por los medios y, en especial, por la TV.

Por otro lado, no es aventurado pensar que los adolescentes tienen pocos, o nulos, conocimientos sobre estos temas y tan poca información que no les permite conocer más cosas de, ni comunicarlás a, su grupo de amigos.

3 De las instituciones y de los medios de comunicación anteriores, ¿cuál te ha informado más y mejor?, ¿Por qué?

Se trataba de conocer cuál de los ámbitos anteriores creían que les proporcionaba más información y por qué lo pensaban.

Cuadro 82

Centros	1		2		3		4		5		6		7		8		Total	
		%		%		%		%		%		%		%		%		%
Familia	4		5		2		3		1		3		9		6		33	
TV	2		3		4		7		3		5		0		0		26	
Escuela	4		0		1		3		0		1		0		1		10	
Familia/Escuela	0		4		1		5		0		0		0		0		10	
Prensa/TV	1		3		0		0		1		0		2		0		7	
Prensa	0		1		1		0		1		1		0		1		5	
Familia/TV	0		2		0		0		1		1		0		0		4	
Radio	1		0		0		0		0		0		0		2		3	
Fam/Escuela/TV	0		1		0		0		0		1		1		0		3	
Fa/Escuela/Prensa	0		2		0		0		0		0		0		0		2	
Familia/Amigo	0		0		0		0		0		1		0		0		2	
TV/Radio	0		1		0		0		0		0		0		0		1	
Escuela/TV	0		1		1		0		0		0		0		0		1	
Escuela/amigo	0		0		0		1		0		0		0		0		1	
Prensa/Radio	0		0		0		0		0		0		1		0		1	
Familia/Prensa	0		0		0		0		0		0		1		0		1	
TV/Radio/Prensa					1													
Amigos	0		0		0		0		0		0		0		1		1	
Todas	1		0		0		2		1		0		1		0		5	
Ninguna	0		0		0		1		0		0		1		0		2	
No responde	5		8		5		1		10		1		5		14		49	
Total	18	10,8	30	18	16	9,6	24	14,4	18	10,8	14	8,4	21	12,6	25	15	166	100

ATENCIÓN: Aunque en el cuadro figura la columna de los %, no los hemos puesto porque, en esta ocasión, no son significativos.

El cuadro anterior refleja la diversidad de combinaciones que los chicos y las chicas han realizado a la hora de elegir el medio que más les informa. No se limitan, pues, a las seis opciones propuestas sino que eligen conjuntos de diferentes ámbitos. Algunos incluso indican que la información la reciben de todos ellos:

Centro 1	<i>"Todos porque aprendes de todos los medios"</i>
Centro 4	<i>"Todos me han informado más o menos bien"</i> <i>"En general, un poco de cada grupo"</i>
Centro 5	<i>"Todos, un poco de cada uno"</i>
Centro 7	<i>"Todos por un igual"</i>

También hay alguna respuesta que indica que no le han informado ninguno de los ámbitos citados:

Centro 4	<i>"A mí ninguno me ha informado mejor. Mis conocimientos sobre el tema que son escasos, los he adquirido por mi cuenta y siempre haciendo uso de la lógica y el respeto humano"</i>
Centro 7	<i>"Nadie, uno aprende a ver las cosas por uno mismo"</i>

4 Justificación de la información que les proporcionan los diferentes medios

Hemos agrupado los motivos aducidos por ámbitos para poder comentar más detalladamente algunas de las diferentes respuestas. De entrada, es necesario señalar que el número de respuestas explicativas es bastante bajo, pero algunos comentarios permiten ilustrar perfectamente las ideas que los chicos y chicas tienen respecto a los diferentes ámbitos como fuente de conocimiento.

4.1 Familia

La familia es también quien reúne más explicaciones de los adolescentes referentes a por qué informa mejor sobre el derecho y la justicia. Una parte de las explicaciones hacen referencia a la familia como núcleo de acogida, que les educa sobre qué deben hacer, siempre con la intención de cuidar de los chicos y chicas y conseguir lo mejor para ellos. Es, sin duda, la institución que les merece más confianza.

Ayuda, educación y confianza	<i>"Porque te ayudan a comprender las cosas y te enseñan unas normas que se han de cumplir" (centro 1)</i>
	<i>"Porque quieren lo mejor para mí" (Centro 1)</i>
	<i>"Porque siempre han sido los que se han preocupado de educarme en estos principios" (Centro 2)</i>
	<i>"Porque se preocupan de mí y son cosas esenciales a saber" (Centro 2)</i>
	<i>"Porque me han dicho que si hay algún problema pase de largo" (Centro 3)</i>
	<i>"Porque es quien quiere lo mejor para tí" (Centro 4)</i>
	<i>"Porque es en quien más confío" (Centro 4)</i>
	<i>"Porque te han educado desde pequeño y te han enseñado lo que está bien y lo que está mal" (Centro 5)</i>
	<i>"Porque me han educado muy bien" (Centro 6)</i>
	<i>"Porque soy buen ciudadano y me han educado ellos" (Centro 7)</i>
	<i>"Porque saben de qué va la movida" (Centro 7)</i>
	<i>"Una gran parte de lo que decimos o hacemos nos lo inculca la familia" (Centro 7)</i>

	<i>"Porque es quien educa conjuntamente con la escuela" (Centro 7)</i> <i>"Porque me ha enseñado a valorar, respetar, pensar por mí mismo y así entender las interferencias que me pudiesen dar otros medios" (Centro 7)</i> <i>"Son quienes te dicen cuáles son tus derechos y los de la otra gente" (Centro 8)</i> <i>"Porque le tienes más confianza" (Centro 8)</i> <i>"Porque es quien te ha de explicar estas cosas" (Centro 8)</i>
--	--

Un grupo de adolescentes enfatiza en las posibilidades de diálogo que existen en la familia. Probablemente esta institución les ofrece confianza y esto les permite entender más los hechos relacionados con estos temas:

Núcleo de diálogo	<i>"Porque mi padre siempre está explicando cosas de éstas" (Centro 1)</i> <i>"Te lo explican más atentamente en conversaciones familiares" (Centro 4)</i> <i>"Porque siempre los tienes cerca y es con quien puedes dialogar" (Centro 7)</i>
-------------------	--

Dos respuestas hacen referencia al ejercicio de profesiones relacionadas con el derecho y la justicia. El trato que tienen con los familiares, uno policía y otro abogado, les lleva a obtener información sobre estos temas ya que pueden hablar sobre hechos reales y esto es una fuente de conocimiento para ellos:

Profesión	<i>"Porque mi padre es policía" (Centro 1)</i> <i>"Un tío mío era abogado y siempre me explicaba cosas relacionadas con la justicia" (Centro 2)</i>
-----------	---

La familia proporciona una información clara y precisa para algunos adolescentes y esto es así porque hablan de situaciones reales y hacen que éstas sean comprensibles. Los hechos se explican con sus propias palabras para que se puedan comprender mejor:

Cómo lo enseñan	<i>"Con casos reales. Me han hecho ver lo que está bien y lo que está mal" (Centro 4)</i> <i>"Porque es quien mejor lo explica y a veces con hechos personales" (Centro 4)</i> <i>"Con hechos reales" (Centro 6)</i> <i>"La familia porque lo que te dicen en la TV o en la prensa no lo entiendo por culpa de las palabras raras" (Centro 7)</i>
-----------------	---

4.2 TV

La TV es después de la familia quien agrupa un mayor número de respuestas explicativas. Buena parte de los chicos y chicas citan la cantidad de información que les proporciona este medio:

Por la cantidad de información que transmite	<i>"Es la que más te informa" (Centro 2)</i> <i>"Porque hay más información y dicen algunas cosas referentes al caso" (Centro 6)</i>
--	--

También hay referencias a la calidad de la información. Creen que sus explicaciones les permiten, entre otras cosas, darse cuenta de puntos de vista diferentes. Además, la TV les proporciona imágenes que les permiten acercarse a los hechos y a sus detalles, aspectos que facilitan su comprensión. Parece que a partir de este medio pueden tener una visión clara y precisa respecto a algunos hechos relacionados con el derecho y la justicia:

Por la calidad y variedad de la información que transmite	<i>"Porque en las noticias siempre salen cosas así"</i> (Centro 1)
	<i>"Porque te informa desde las dos partes del conflicto y detalladamente"</i> (Centro 1)
	<i>"Porque se ve lo que pasa en la sociedad"</i> (Centro 3)
	<i>"Porque lo explica más detalladamente"</i> (Centro 4)
	<i>"Porque lo explican mejor"</i> (Centro 4)
	<i>"Porque sacan información de muchos lugares"</i> (Centro 4)
	<i>"Porque se ven todo tipo de casos"</i> (Centro 4)
	<i>"Porque salen más cosas de política"</i> (Centro 5)
	<i>"Porque es lo que veo más claro y hablan de ello todo el día"</i> (Centro 5)
	<i>"Porque es muy importante"</i> (Centro 6)
	<i>"Porque puedes ver las cosas y se explican de manera más detallada"</i> (Centro 6)

Para algunos adolescentes la TV es prácticamente el único medio que les proporciona información debido a que no consultan ningún otro o bien porque el derecho y la justicia son aspectos poco habituales en sus conversaciones tanto con los padres como en la escuela o con los amigos:

Porque no pueden obtener información de ningún otro lugar	<i>"Supongo que la TV porque mis padres no hablan casi de esto"</i> (Centro 2)
	<i>"Porque no leo ningún diario ni escucho la radio"</i> (Centro 3)
	<i>"Porque es la que miro más"</i> (Centro 4)
	<i>"Porque es lo único que veo"</i> (Centro 5)

Una respuesta hace referencia a que la TV informa sobre los derechos y la justicia porque da voz a personas, o casos, que son espectaculares y, por tanto, es un reclamo mediático que proporcionará altos índices de audiencia:

Por la espectacularidad de la información	<i>"Porque siempre aparecen aquellos que hacen jaleo"</i> (Centro 2)
---	--

4.3 Escuela

La escuela es, así mismo, fuente de conocimiento sobre el derecho, la ley y la justicia. Un primer grupo de respuestas hacen referencia a la cantidad de información que les proporciona. Esta situación aparece básicamente en dos centros (Centro 1 y 3) a los que acuden chicos y chicas de sectores sociales deprimidos. En estos casos probablemente la escuela puede proporcionarles elementos de reflexión sobre el derecho y la justicia que no encuentran en otras personas o grupos:

Por la cantidad de información que dispone	<i>"Porque los padres saben pero los profesores lo amplían porque tienen más conocimientos" (centro 1)</i> <i>"Porque hemos estudiado todo el sistema de gobierno y nos pueden informar mejor" (centro 1)</i> <i>"Porque te lo explican desde un punto de vista extenso" (centro 1)</i> <i>"Porque siempre nos llevan hojas de información sobre la justicia y los derechos" (centro 3)</i>
--	---

También hay algunas respuestas que atribuyen a la escuela el papel de dar información sobre los hechos porque es su finalidad o porque es la única fuente de conocimiento para algunos chicos y chicas ya que no consultan ningún otro medio de información:

Porque es la su finalidad	<i>"Porque su obligación es enseñarnos" (Centro 3)</i> <i>"Porque no lo leo en ningún lugar ni miro las noticias" (Centro 4)</i>
---------------------------	--

El último aspecto que también es importante señalar es la respuesta que hace referencia a la claridad de la información que les proporciona la escuela, la cual les permite aclarar sus propias ideas.

Por la claridad	<i>"Porque habla sin tapujos" (Centro 6)</i>
-----------------	--

4.4 Prensa

El último ámbito de los propuestos en el cuestionario al que los chicos y chicas han hecho referencia es la prensa. Son pocas las respuestas que argumentan la importancia de este medio y probablemente no se basan en experiencias como lectores sino en la seriedad que les ofrece la información de los medios escritos.

Por un lado, algunos citan el gran número de noticias que reúne la prensa escrita:

Por la cantidad de información que transmite	<i>"Porque sale mucha información" (Centro 8)</i>
--	---

También hay respuestas referentes a la calidad de la información. En este sentido existe la idea que la información escrita es más completa y profunda y también que la prensa es independiente, por lo que se puede deducir que les parece correcta la información que pueden obtener de ella:

Por la calidad de información que transmite	<i>"Porque informa sin depender de nadie" (Centro 2)</i> <i>"Porque trata más profundamente estos temas" (Centro 5)</i>
---	---

No hay referencias de dos de los ámbitos que se proponían en la lista inicial. De un lado, la radio. Probablemente, los chicos y las chicas de estas edades oyen poco los programas

informativos de la radio, por tanto es difícil que puedan profundizar en un medio que saben que existe pero que no es su opción.

De otro lado, tampoco hay ninguna referencia a los amigos. Ya en el apartado anterior hemos destacado que era la opción menos seleccionada y esta situación se ha mantenido. Probablemente las conversaciones con los amigos giran alrededor de temas más vitales para ellos.

4.5 Opciones diversas

Como ya hemos señalado en el cuadro estadístico anterior, algunos chicos y chicas responden esta pregunta a partir de múltiples combinaciones. La mayoría de estas combinaciones no están explicadas en detalle. Los que las explican refuerzan en algunos casos otros comentarios aparecidos en los ámbitos anteriores. A continuación se reproducen algunos ejemplos:

TV y prensa	<i>"Es donde salen más ejemplos y te das más cuenta de las cosas" (Centro 7)</i> <i>"Porque te enseñan las dos caras opuestas de estas instituciones" (Centro 7)</i>
TV/Radio	<i>"Son los medios que más información me dan. Pero depende del canal son también los más demagógicos" (Centro 2)</i>
Familia/Escuela	<i>"Son de los que más me fio" (Centro 2)</i> <i>"Han hablado más" (Centro 2)</i> <i>"Porque son los que te explican cuál es el buen camino y se preocupan por ti" (Centro 4)</i>
Familia/Escuela/TV	<i>"Porque es con quien paso más tiempo" (Centro 6)</i>
Familia/Escuela/Prensa	<i>"Porque son los medios más creíbles" (Centro 2)</i>
Familia/Amigos	<i>"Porque es con quien tengo más trato" (Centro 4)</i>
Escuela/Amigos	<i>"La escuela y los amigos sin darte cuenta. Con los amigos a veces hacemos lecciones de justicia porque hablamos de ello" (Centro 4)</i>

Consideraciones finales

1. Hay diferentes ámbitos referidos a personas o instituciones que informan a los chicos y chicas sobre el derecho, la ley y la justicia.
2. La familia es la institución que más información les proporciona y por tanto es una fuente de configuración de una opinión propia. El conjunto de los medios de comunicación (prensa, TV y radio) es la opción elegida en segundo lugar y la escuela es la que seleccionan después de estos ámbitos. Los amigos es la opción que queda

relegada en último lugar ya que probablemente en el grupo de pares no tienen lugar los comentarios sobre estos temas.

3. No hay diferencias significativas en cuanto a los diferentes centros respecto a los ámbitos. La familia y la prensa son los elegidos en las primeras opciones y los amigos quedan en último lugar en todos los centros escolares.
4. La selección de quien les informa más ofrece un número importante de combinaciones respecto a los seis ámbitos que inicialmente se les daban.
5. Las explicaciones referidas a por qué determinados ámbitos les ofrecen más información sobre el derecho, la ley y la justicia aportan un amplio abanico de visiones que los chicos y las chicas tienen sobre personas o instituciones que les permiten ampliar conocimientos.

PREGUNTA 16

¿Crees que en la escuela y en el instituto deberían enseñarte conocimientos relacionados con el derecho, la justicia y la ley?, ¿Por qué?, ¿Qué crees que deberían enseñarte?

Los conocimientos sobre el derecho, la ley y la justicia no forman parte de manera explícita del currículo de la educación obligatoria en Cataluña. Tampoco aparecen en los materiales curriculares más utilizados en los centros educativos ni constituyen una preocupación para el profesorado.

En algunos centros se trabajan algunos aspectos a partir de conocimientos clásicos (división de poderes, soberanía, sufragio) o por la decisión de algunos profesores que son sensibles a determinados temas (por ejemplo, los derechos humanos y su enseñanza). Exceptuando esto, no hay una propuesta concreta para el tratamiento en el aula del derecho, la ley y la justicia. Por esta razón, consideramos oportuno conocer la opinión de los chicos y chicas respecto si estos conocimientos deberían ser enseñados y aprendidos en la escuela. Se trata de conocer:

- a) Si consideran que deberían aprender en la escuela conocimientos relacionados con el derecho, la ley y la justicia. ¿Qué razones utilizan para defender su opinión?
- b) ¿Qué conocimientos sobre el derecho, la ley y la justicia creen que deberían enseñarles en la escuela referente al derecho y la justicia?

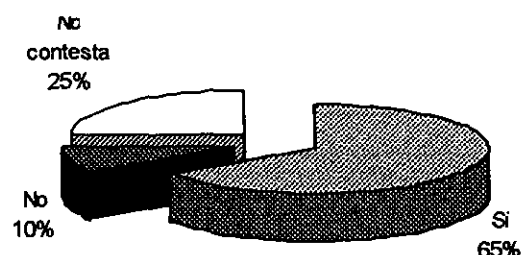
1 ¿Crees que en la escuela y en el instituto te deberían enseñar conocimientos relacionados con el derecho, la justicia y la ley?

En el cuadro siguiente se presentan los resultados por centros. En la gráfica, las respuestas totales y los porcentajes de quienes opinan que si o que no, además de los que no responden.

Cuadro 83

Centro	Total	Si		No		NC		NV	
			%		%		%		%
1	18	13	72,2	1	5,5	4	22,2	0	-
2	30	20	66,6	3	10	7	23,3	0	-
3	16	11	68,75	2	12,5	3	18,75	0	-
4	24	22	91,6	2	8,3	0	-	0	-
5	18	7	38,8	0	-	11	61,1	0	-
6	6	12	85,7	1	7,1	1	7,1	0	-

7	21	13	61,9	4	19	4	19	0	-
8	25	11	44	3	12	11	44	0	-
Total	166	109	65,6	16	9,6	41	24,6	0	



Los resultados anteriores indican que existe una cantidad elevada de adolescentes (65,6%) que manifiestan la necesidad de recibir enseñanzas sobre el derecho, la justicia y la ley. Solamente un 9,6% no la creen necesaria y un 24,6% no se definen por ninguna de las dos opciones.

El alto número de respuestas afirmativas nos conduce a pensar que es falsa la idea de que los chicos y las chicas no están motivados para el aprendizaje. Por lo que aquí se puede ver, mayoritariamente quieren aprender unos conocimientos que consideran útiles para su formación. Será necesario, por tanto, ajustar mucho la propuesta sobre qué deben conocer respecto al derecho y la justicia a fin de no defraudar estos deseos.

2 ¿Qué razones justifican su opción?

Las razones por las que cada chico o chica ha elegido una opción son diversas y no se explicitan en todas las respuestas. A continuación presentamos una síntesis de los motivos expuestos, tanto de las respuestas afirmativas como de las negativas.

2.1 Respuestas afirmativas

Las respuestas afirmativas se pueden clasificar en los apartados que se reflejan en el cuadro siguiente. Al tratarse de respuestas que pueden ser objeto de diferentes interpretaciones se ha creído más conveniente no trabajar con datos cuantitativos que, por otra parte, tampoco tendría demasiado sentido y hacer constar solamente si en los centros aparecen o no cada uno de los criterios de clasificación de las respuestas. Los resultados finales son los siguientes:

Cuadro 84

Centro	Obligación de la escuela	Ampliar conocimientos	Información + actuación	Mejorar actitudes	Entender el mundo
1		*	*	*	*
2	*	*	*	*	*
3	*	*	*	*	
4	*	*	*	*	*
5		*	*	*	*
6		*	*	*	
7		*	*	*	*
8		*		*	

a) Obligación de la escuela

Algunos chicos y chicas creen que la escuela debe enseñar estos conocimientos simplemente por obligación. No aportan ningún otro razonamiento que el hecho de estar horas en el centro. Por tanto, parece que creen que esta formación ya debería estar incluida en los planes de estudio. Alguno también cree que si durante la escolaridad obligatoria no se enseñan conocimientos relacionados con el derecho, la justicia y la ley, después ya no tendrán oportunidad de aprenderlos:

Centro 2	<i>"Pasamos muchas horas en la escuela"</i>
Centro 3	<i>"Porque es su obligación"</i>
Centro 4	<i>"Si no continuas estudiando ya no sabes nada de nada"</i>

b) Ampliar conocimientos

Un importante grupo de justificaciones de los chicos y las chicas que creen fundamental aprender conocimientos referentes al derecho, a la justicia y a la ley hacen referencia a la necesidad de tener más información, estar mejor preparados, saber cuanto más mejor. Su motivación básica es la ampliación de conocimientos.

Centro 1	"Saberlo no va mal pero que no rallen" ³⁵ "Haríamos más cosas";
Centro 2	"Conocimiento de la ley" "Tener clara la ley de tu país"
Centro 4	"Saber cómo funcionan las leyes"
Centro 7	"Porque hay gente que no lo tiene claro" "Porque es básico"

c) Vincular la información a una actuación

Otro grupo de respuestas afirmativas considera que el conocimiento de estos temas proporciona información por si alguna vez la requieren para situaciones personales con las que se puedan encontrar. Si tienen información suponen que podrán hacer frente a incidencias con las que se encuentren. Vinculan, pues, estos conocimientos a la acción:

Centro 1	"Saber cómo actuar"
Centro 2	"Para saber actuar"
Centro 3	"Para saber que no se debe hacer"
Centro 4	"Por si alguna vez te pasa algo" "Porque a nuestra edad ya nos podemos encontrar situaciones en las que se necesitan estos conocimientos"
Centro 5	"Para saber qué hacer si nos despachan"
Centro 6	"Poder defenderte"
Centro 7	"Información para evitar incidentes"

Dentro de este grupo es necesario citar las respuestas de un par de alumnos de un mismo centro que quieren información para poder aplicar a la hora de delinquir. Creen que si la escuela les informa serán más hábiles a la hora de infringir la ley. Es posible que estas respuestas sean un intento de llamar la atención por parte de estos alumnos. A pesar de ello, es preocupante que en un centro ubicado en un barrio urbano de clase media se den este tipo de opiniones:

Centro 7	"Porque así infringirla más la ley" "Porque no se te defenga la policía"
----------	---

d) Mejorar actitudes propias

³⁵. La expresión "pero que no rallen" pertenece al argot adolescente. Ha querido expresar que desea que le enseñen pero que no lo agobien.

Un grupo de respuestas hace referencia al tratamiento del derecho y la justicia en la escuela como un aspecto formativo necesario para el desarrollo de la persona. Hacen énfasis en el aprendizaje de valores y no tanto en la acumulación de información. Aprender valores para conocer los derechos propios pero también los de otras personas:

Centro 2	"Aprender a respetarnos" "Porque es educación" "Porque tenemos que ser personas respetuosas con la ley"
Centro 3	"Porque al ser jóvenes podemos rectificar" "Para aprender a respetar la ley"
Centro 4	"Porque hay gente que no respeta los derechos" "Porque habría gente que cambiaría de pensamiento"
Centro 6	"Guiamos sobre este tema"
Centro 7	"Porque hay personas que se toman la justicia por su mano" "Porque los jóvenes no saben lo que hacen"
Centro 8	"Fundamental para convivir en armonía" "Porque te deben educar"

e) Entender el mundo y la sociedad

Se han clasificado dentro este grupo las respuestas que consideran que estos conocimientos les servirían por entender el mundo y poder "ir" por la vida. Su motivación se fija más en la comprensión que en la aplicación que puedan tener estos conocimientos:

Centro 1	"Por entender mejor cosas que pasan" "Es bueno saberlo por nuestra vida"
Centro 4	"Por saber como ir por la vida"
Centro 5	"Importante para la vida"
Centro 2	"Es bueno saberlo por ir por el mundo"
Centro 7	"Concienciar a los alumnos" "Forma parte de la sociedad".

2.2 Respuestas negativas

Son pocos los chicos y chicas que han dado explicaciones a las respuestas negativas respecto si a la escuela han de aprender conocimientos relacionados con el derecho, la justicia y la ley. Como en el caso de las respuestas afirmativas, presentamos en el cuadro siguiente la tipología de respuestas dadas:

Centro	No es materia escolar	Falta de motivación	Se aprende con la vida	Falta de objetividad
1				
2	*	*	*	
3			*	
4		*		
5				
6			*	
7		*		*
8	*	*		

a) No es la finalidad de la escuela

Algunas de las pocas respuestas negativas dadas por los chicos y chicas indican que no se tienen que trabajar en la escuela aspectos relacionados con el derecho y la justicia porque estos temas no son materia escolar:

Centro 2	<i>"No, creo que no es su trabajo"</i>
Centro 8	<i>"Ya nos enseñan lo suficiente"</i>

b) Falta de motivación

Un grupo más numeroso de respuestas negativas forma parte de la falta de motivación personal por estos temas. Solamente se mueven por el propio interés y, por lo tanto, consideran que no es necesario tratar aspectos relacionados con el derecho, la justicia y la ley:

Centro 2	<i>"Porque no me interesa la justicia ni nos ha de interesar. A nuestra edad tenemos que hacer las cosas por principios. No por los castigos que la JUSTICIA nos pueda poner"</i>
Centro 4	<i>"No, porque no hace falta"</i>
Centro 7	<i>"No hace falta, si no lo aprendes es porque no quieres" "¡No, gracias!"</i>
Centro 8	<i>"No, porque sería muy aburrido" "No, porque no m interesa"</i>

De las respuestas anteriores haría falta destacar la dada por el alumno del centro 2. No solamente rechaza conocer cosas sobre el derecho y la justicia sino que considera que la justicia es para castigar y que a su edad el motivo de acción tiene que ser los principios y no los castigos.

c) Aprender a partir de la vida

La vida enseña muchas cosas y para un grupo de chicos y chicas el derecho, la justicia y la ley se aprenden a partir de vivencias. Por esto no ven necesario que desde la escuela se traten estos aspectos:

Centro 2	<i>"No, porque esto ya son conocimientos que has de lograr más adelante si quieres"</i>
Centro 3	<i>"No, esto se aprende a la calle"</i>
Centro 6	<i>"No, porque esto se va aprendiendo solo"</i>

d) Falta de objetividad

Se incluyen en este apartado las respuestas dadas por dos alumnos de un centro que creen que el tratamiento de estos temas desde la escuela tendría una finalidad manipuladora de las propias conciencias. Ante este peligro creen que es mejor que la escuela no se meta y, por lo tanto, se supone que ya aprenderán por si solos lo que les haga falta saber:

Centro 7	<i>"No porque te engañarían a favor del estado y de la policía"</i> <i>"No porque siempre están regidos por intereses políticos"</i>
----------	---

3 ¿Qué crees que te deberían enseñar?

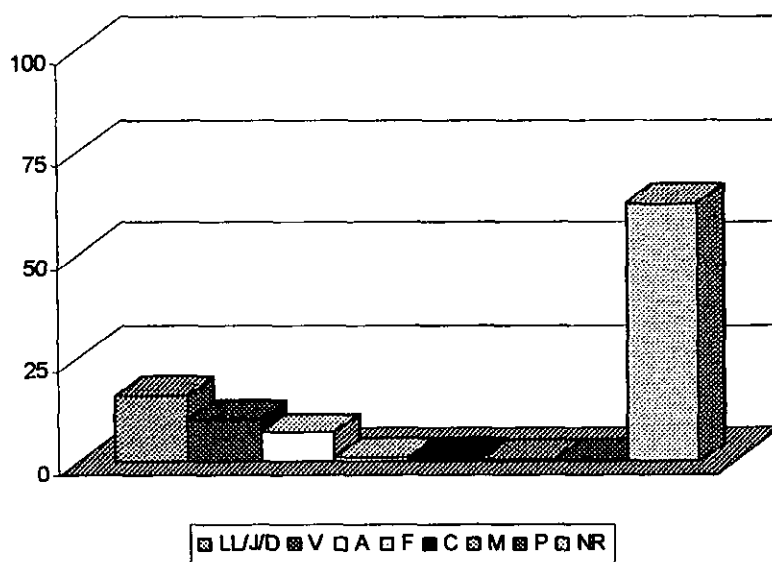
En la segunda parte de la pregunta se pretendía que los chicos y chicas indicaran los temas o aspectos relacionados con el derecho, la justicia y la ley que, en su opinión, se deberían enseñar a la escuela.

El número de respuestas recogidas es bajo, pero es interesante destacar algunos de los aspectos considerados por los chicos y chicas. Las respuestas se han agrupado también por temáticas, indicando algunas de las explicaciones que los chicos y chicas aportan:

Cuadro 85

Centro	L/J/D			V		A		F		C		M		P		NR	
			%		%		%		%		%		%		%		%
1	18	4		2		1		0		1		0		0		10	
2	30	3		5		0		1		1		1		0		9	
3	16	2		0		3		0		0		0		0		11	
4	24	8		4		4		0		0		0		0		8	
5	18	0		0		2		0		0		0		0		16	
6	6	4		2		1		0		0		0		1		6	
7	21	5		2		1		0		0		0		0		13	
8	25	1		2		0		1		0		0		0		21	
Total	166	27	16.2	17	10.2	12	7.2	2	1.2	2	1.2	1	0.6	1	0.6	104	62.6

L/J/DE = Leyes/Justicia/Derecho V = Valores A = como actuar F = propio futuro C = como resolver conflictos M = cómo es el mundo, la gente P = política NR = no responden



Como se puede constatar el número de respuestas recogidas es bajo. El 62,6% de los chicos y chicas consultados optan por dejar en blanco esta cuestión. Probablemente, el cuestionario y el cansancio son la explicación.

3.1 Respuestas referentes a Leyes/ Justicia/ Derecho (16,2%)

Una parte de los chicos y chicas creen que los conocimientos a enseñar son los que hacen referencia a la ley, los derechos y la justicia. Se trataría de pedir que se les facilitara más información aun cuando maticen cómo tendría que ser ésta:

Centro 1	"Nuestros derechos" "La justicia" "Leyes, injusticias" "Leyes que hay y que tenemos que cumplir"
Centro 2	"Lo que es legal y lo que no" "Cuestiones básicas legales" "Leyes relacionadas con los jóvenes"
Centro 3	"Leyes" "La justicia porque hay mucha injusticia con los alumnos"
Centro 4	"Justicia, derecho, política, leyes" "Derechos importantes" "Leyes más importantes y derechos" "Leyes, como se pagan los delitos" "Ley" "Derechos como personas, estudiantes" "Derechos, justicia, injusticias" "Leyes básicas"
Centro 6	"Cómo funciona el mundo de la justicia" "Derecho, justicia, ley"

	"Justicia" "Derechos que tenemos"
Centro 7	"Qué pasa si uno roba a otro, si se pegan una paliza, si hay consumo de drogas" "Justicia, derechos" "Cómo se aplica la justicia" "Derecho, justicia, ley" "Cómo se valoran las leyes" "Leyes"
Centro 8	"Leyes básicas"

3.2 Respuestas referentes a Valores

Un grupo de propuestas sobre qué se tendría que enseñar hacen referencia a aspectos relacionados con valores:

Centro 1	"Derechos humanos" "No ser violentos"
Centro 2	"Saber estar, disciplina, educación" "A comportarse" "Comportarse de manera sólida, justa" "Valores" "A entender a los otros"
Centro 4	"Cómo se tiene que comportar la persona y qué derechos tiene" "Respetar los otros y comportarse en sociedad" "Razonar, saber escuchar" "No violencia"
Centro 6	"A respetar" "La moral adecuada"
Centro 7	"Respeto cabeza a los compañeros, no ser racista" "Respetar la ley"
Centro 8	"Derechos humanos" "Tolerancia, respeto a un mismo y a los otros"

Como se puede ver se trata de justificaciones muy simples y en algunos casos faltan elementos por acabar de interpretarlas. Por ejemplo: la frase "la moral adecuada", no informa sobre el significado que otorga el alumno a esta expresión.

3.3 Respuestas referentes a cómo actuar (10,2%)

Algunos chicos y chicas responden pidiendo pautas claras de como habrían de actuar:

Centro 1	"Cómo actuar"
Centro 2	"Lo que necesite por vivir"
Centro 3	"Cómo reaccionar ante las injusticias" "A ser buena trabajadora en el futuro" "A no tomar la ley por nuestra cuenta"
Centro 4	"Qué hacer en situaciones de emergencia" "Temas de papeleo" "Cómo ganar con el mínimo esfuerzo" "Lo que se puede hacer y lo que no y lo que nos podamos encontrar en la vida, cómo nos podríamos defender"
Centro 5	"Cómo te debes enfrentar con alguien" "Por saber qué hacer si nos despachan"
Centro 6	"Que por solucionar un conflicto no hace falta llegar a las manos"
Centro 7	"Como evitar conflictos a la calle y qué hacer si te agreden"

Los chicos y chicas que así se expresan están preocupados por la acción. Sorprende ver que algunos hacen referencia a agresiones físicas: "no llegar a las manos", "qué hacer si te agreden", "cómo nos podríamos defender".

3.4 Respuestas referentes a propio futuro (1,2%)

Son muy pocas las respuestas que podemos agrupar en este apartado:

Centro 2	"Todo el que sea bueno por nuestro futuro"
Centro 8	"Cómo será la vida a partir de los 18"

Las respuestas que aquí se incluyen no dan excesivas explicaciones. A los chicos y chicas los preocupa el futuro y quieren saber cómo prepararse por ubicarse mejor.

3.5 Respuestas referentes a cómo resolver conflictos (1,2%)

Sólo dos respuestas hacen referencia a la necesidad que la escuela les enseñe a resolver conflictos:

Centro 1	"Resolver problemas"
Centro 2	"Situaciones, ejemplos y saber cómo resolverlos"

Es interesante constatar cómo algunos chicos y chicas ya entienden que vivir supone entrar en conflicto con otros, pero que esta situación es una riqueza y que lo que hace falta es ser hábil en la resolución de los conflictos que genera vivir con los otros.

3.6 Respuestas referentes a cómo es el mundo, la gente (0,6%)

Una respuesta hace referencia al mundo y el conocimiento de la gente:

Centro 2

"Cómo es el mundo, la gente, porque somos egoístas, porque no compartimos, porque hacemos pagar todo a los otros"

Esta respuesta refleja la necesidad de conocer a los otros por evitar posiciones individualistas (*"no compartimos", "somos egoístas"*). Los otros son, según esta opinión, los depositarios de nuestros problemas.

3.7 Respuestas referentes a política (0,6%)

Una respuesta hace referencia a la ética:

Centro 6

"Más política"

Aun cuando no hay explicaciones que permitan matizar esta respuesta, se puede ver cómo la demanda de más educación política también aparece en este listado. No es posible matizar qué aspectos sería conveniente enseñar y aprender porque no hay más información.

Consideraciones finales

1. Los chicos y chicas se pronuncian mayoritariamente respecto a que en la escuela y en el instituto tendrían de enseñarles conocimientos relacionados con el derecho, la justicia y las leyes.
2. Son capaces de justificar la necesidad de aprender conocimientos relacionados con el derecho, la justicia y las leyes. Sus explicaciones hacen referencia tanto a la necesidad de saber cuántas más cosas más mejor, pero también a las ansias que tienen estos chicos y chicas de mejorar su actuación, aprender unos valores y saber posicionarse en el mundo.
3. La mayoría de chicos y chicas no indican qué querían aprender en la escuela respecto al derecho, la justicia y las leyes. Una buena parte de las respuestas solamente mencionan estos conocimientos, pero sin dotarlos de contenido. Un pequeño grupo hace algunas referencias a la necesidad que estos indaguen aspectos más actitudinales que guíen su acción tanto en la actualidad como en el

futuro para que aprendan cómo afrontar los conflictos que necesariamente surgen a partir de la vida en común.

PREGUNTA 17

¿Sabes qué se hace en un juicio y quién interviene?. Describe brevemente el proceso de juzgar: las personas que intervienen, el funcionamiento del juicio, etc. y ejemplifícalo con algún juicio del que tengas conocimiento.

La mayor parte de los chicos y chicas no suelen haber visto directamente un proceso judicial. Lo más probable es que conozcan su existencia y su funcionamiento a través de la TV y del cine. Es posible que éstos sean una importante fuente de conocimiento sobre los temas judiciales para muchas personas, en especial sobre el sistema jurídico norteamericano notoriamente diferente al nuestro. De todas maneras, y como ya hemos señalado en los datos generales, no parece que los adolescentes de nuestra muestra tengan preferencia por las series televisivas ni de detectives ni de abogados y jueces.

Al plantear esta cuestión se pretendía averiguar si tenían ideas claras sobre los procesos judiciales. Se trataba de dar respuesta a las preguntas:

- a) ¿Los chicos y chicas saben explicar el proceso que se sigue en un juicio? ¿Conocen los diferentes agentes que intervienen en él?
- b) ¿Conocen ejemplos de juicios que hayan tenido notoriedad?

1 ¿Sabes qué se hace en un juicio?

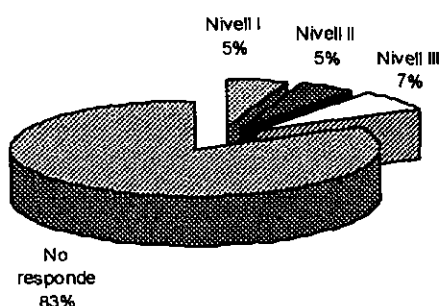
Son pocos los chicos y chicas que saben explicar qué se hace en un juicio. La mayoría de respuestas eluden esta cuestión y desde el comienzo mencionan sólo los diferentes agentes que intervienen en un juicio, explicando, o no, cuál es su función.

Si se tiene en cuenta el conjunto de definiciones se pueden clasificar las respuestas de los chicos y chicas en los grupos siguientes según el nivel de complejidad que comportan:

Nivel I	<i>Incluye las explicaciones sobre qué se hace en un juicio, basándose en la actuación de una sola persona —el acusado— o de varias personas. Se trata de un nivel de complejidad muy simple, básicamente enumerativo.</i>
Nivel II	<i>Incluye las explicaciones que se fundamentan en el término “juzgar” a la hora de explicar que se hace en un juicio. Se trata de un nivel de complejidad algo superior puesto que no se limita a enumerar personas sino a aplicar el significado del término juzgar.</i>
Nivel III	<i>Incluye las explicaciones que aclaran que un juicio es la resolución de un conflicto o problema. Se trata de un nivel de complejidad superior entendido como el análisis y la decisión sobre un hecho</i>

Cuadro 86

Centro		Nivel I		Nivel II		Nivel III		No responde	
			%		%		%		%
1	18	2		1		1		14	
2	30	1		4		0	-	25	
3	16	0	-	3		1		12	
4	24	0		1		3		20	
5	18	1		0	-	0	-	17	
6	14	0	-	0	-	3		11	
7	21	5		1		1		14	
8	25	1		0	-	0	-	24	
Total	166	9	5.4	8	4.8	12	7.2	137	82.5



Los resultados que aparecen en la tabla anterior indican que son pocos los chicos y chicas que manifiestan saber qué se hace en un juicio, si se tiene en cuenta el 82,5% que no responden.

Las explicaciones referidas a cada nivel se expresan de la siguiente manera:

1.1 Nivel I

Centro 1	"Hay dos mesas, la de la víctima y la del agresor. Los dos tienen un abogado que los defiende. El jurado decide si es culpable o inocente y el juez impone el castigo" "Las dos partes del conflicto, abogados y tribunal"
Centro 2	"Hay el acusado y el que acusa. Cada cual con un abogado que le defiende. Hay un jurado que decide la sentencia del acusado y el juez que pone orden y dice la sentencia" "Se juzga algún acusado"
Centro 5	"Cada abogado defiende la persona enjuiciada y los testigos intentan describir los hechos hasta que se llega a una conclusión"
Centro 7	"Si eres pobre: Tortura si es una cosa importante, confesión, juicio apañado, pena. Si eres rico: detención, juicio y libertad o hacer ver que hay una pena" "Se hacen preguntas y se debe contestar la verdad y al cabo de unos días el juez dice si la persona es inocente o culpable" "Se presentan las pruebas, los testigos, el abogado y el fiscal hacen su argumento. El tribunal pasa la sentencia y el juez dicta el castigo o las reglas" "El acusado es defendido por un abogado y alguien defiende al estado culpando al"

	<i>acusado, después decide el juez, después de haber escuchado las dos partes"</i> <i>"Te detienen, buscan pruebas, las dan al fiscal, las dice al juez. Tu abogado te defiende, el juez decide"</i>
<i>Centro 8</i>	<i>"Con los padres que se separan, el juez dice que la madre se queda los hijos un cierto tiempo y el padre otro cierto tiempo y si no están de acuerdo se tienen que aguantar"</i>

Como se puede observar, estas descripciones hacen referencia a la actuación en un juicio de diferentes personas. Mayoritariamente indican que la decisión final la tiene el juez, pero hay tres respuestas que indican el papel que tiene el jurado, o tribunal, que es el que toma una decisión y la traspasa al juez que es quien, finalmente, dice la última palabra.

También se incluye en este grupo la definición que hace un chico del centro 7 que diferencia dos tipo de juicio y de resoluciones basadas en si la persona es rica o es pobre. Si bien la respuesta es muy enumerativa, introduce el concepto de desigualdad ante la ley que se puede considerar de una cierta complejidad.

1.2 Nivel II

<i>Centro 1</i>	<i>"Se sigue el procedimiento de juzgar a la persona y después hacer la sentencia"</i>
<i>Centro 2</i>	<i>"Un juicio es un acto dónde se juzga a alguien por algún hecho"</i> <i>"Se juzga un hecho y se impone o no un castigo o premio al que se le da la razón"</i>
<i>Centro 3</i>	<i>"Para juzgar un delito y dar un castigo"</i> <i>"En un juicio se juzga o se recusa a un individuo"</i> <i>"Juzgar una persona"</i>
<i>Centro 4</i>	<i>"En un juicio se juzga un caso que se ha cometido delictivamente"</i>
<i>Centro 7</i>	<i>"Se juzga una persona que supuestamente ha hecho un delito"</i>

La característica que tienen todas estas descripciones es que para explicar qué se hace en un juicio se utiliza el término juzgar. En este caso ya no se trata de una respuesta enumerativa sino que presuponen que hay un hecho cometido por alguien y sobre el que hace falta emitir una opinión.

1.3 Nivel III

<i>Centro 1</i>	<i>"Primero debe haber una denuncia"</i>
<i>Centro 2</i>	<i>"En un juicio se determina si un acusado es culpable o no, con pruebas e informaciones"</i>
<i>Centro 3</i>	<i>"Tratar de arreglar el problema"</i>
<i>Centro 4</i>	<i>"Se intentan averiguar todos los hechos y ver si actúan con justicia o no"</i> <i>"Se dicta la sentencia al que ha sido culpable"</i> <i>"Lo que se hace en un juicio es mirar de encontrar al culpable de un crimen"</i>

Centro 6	"Se intenta buscar una posible solución" "Se trata de solucionar un conflicto" "Se discute un caso"
Centro 7	"Solucionar un conflicto"

Estas respuestas plantean el conocimiento de lo que se hace en un juicio a partir de la idea de conflicto. Se trata ya de una explicación más elaborada que rehuye la descripción o la enumeración, por plantear la problemática que supone una confrontación.

2 ¿Quién interviene?

Esta cuestión pretendía conocer si los chicos y chicas saben los nombres de los diferentes agentes que intervienen en un proceso judicial. No es posible cuantificar porcentualmente las respuestas puesto que podían enumerar todo aquellos agentes que recordaran. Los términos que han aparecido son los siguientes:

Agentes	Núm. de veces	Observaciones (otros términos que se han incluido en este apartado)
Juez	66	
Abogados	51	Abogado de la víctima, abogado del acusado
Acusados	38	Culpables, mesa del acusado...
Testigos	21	
Jurado	19	Tribunal popular, parlamento del pueblo, jurado popular, gente que da el veredicto,...
Acusador	13	Víctima, perjudicado, denunciante, mesa de la acusación,...
Fiscal	7	
Público	6	Personas normales
Policía	3	
Familiares	3	Gente que acompaña a las dos familias
Notario	2	
Los de seguridad	1	
La ley	1	
Medios de comunicación	1	Aclara que estos están si el juicio es importante.

De las personas que intervienen en los juicios y que los chicos y chicas han mencionado, algunas hacen referencia a los agentes que necesariamente siempre aparecen en un juicio cómo es el caso de los jueces o los abogados. También mencionan el acusado, pero en cambio el número de los que hacen referencia al "acusador" es muy inferior. Parece que todos tienen claro la necesidad de la presencia del culpable que, seguramente, es el que acostumbra a tener protagonismo en las producciones audiovisuales, pero, en cambio, la persona perjudicada puede existir, o no, ya que puede estar representada por otra persona.

También son interesantes las respuestas que mencionan el jurado y que sólo en los casos que se incluyen en las observaciones aclaran que puede ser el tribunal popular o, también, lo que alguien denomina "parlamento del pueblo". En todo caso estas respuestas demuestran todas ellas como el conocimiento sobre las personas que intervienen en el juicio les viene por los medios de comunicación puesto que la práctica del jurado popular es muy minoritaria y sobre todo poco asumida por el conjunto de la sociedad. Es, sin duda, una influencia de las películas y las series televisivas norteamericanas

Otro aspecto interesante es el de las respuestas que se dan minoritariamente: la presencia del notario, de los medios de comunicación, de la policía o de los agentes de seguridad, de los familiares y acompañantes.

Finalmente se puede destacar la respuesta que considera "la ley" como un agente que interviene en un juicio. Seguramente la presencia de la ley plana sobre todo el proceso judicial, pero sorprende que haya estado mencionado como uno de los agentes.

Como se puede observar, una buena parte de los chicos y chicas se han limitado a la enumeración de términos relacionados con los diferentes agentes judiciales. Estas respuestas enumerativas demuestran que los chicos y las chicas han tenido conocimiento de los procesos judiciales, quizás por el cine o la TV, y que han aprendido una terminología que utilizan cuando se les pregunta.

Pero otra parte de los chicos y chicas ha basado su respuesta a la hora de explicar quien interviene en un proceso judicial en la descripción del papel que hace cada uno de los agentes. Se trata de respuestas que se pueden considerar de terminología explicada. El número de estas respuestas es reducido, pero es interesante tenerlas en cuenta porque permiten comprobar si estos adolescentes tienen una idea clara del papel de cada agente en el juicio. Las respuestas obtenidas son las siguientes:

Centro 1	<i>"El juez, los abogados que defienden sus clientes, los acusados que son los presuntos culpables, el jurado que da su opinión y el público. Estos últimos se dedican a mirar"</i>
Centro 2	<i>"Los abogados defienden a sus clientes, el jurado opina y el juez, juzga" "Está la acusación que es el fiscal y el defensor que es el abogado defensor, el regulador que es el juez y el que decide la culpabilidad que es el juez o jueces populares" "El abogado defiende al acusado según sus argumentos y pruebas. El fiscal le acusa con los mismos medios. El juez decide"</i>
Centro 3	<i>"Los abogados hablan, el acusado explica, el jurado da el veredicto y el juez sentencia" "El juez dice al abogado las pruebas que tiene de qué su cliente no es culpable y las expone y el juez si le parece bien, lo declara culpable o no"</i>
Centro 4	<i>"No sé muy bien como se lo montan. Sé que el juez que defiende y el que culpa expone sus puntos de vista, se hacen muchas preguntas y declaraciones y el tribunal decide quien tiene la razón"</i>

	<i>"Se juzga un acusado y este se tiene que defender argumentando la verdad"</i> <i>"Los abogados van haciendo preguntas al acusado o a los testigos y el juez con la ayuda del tribunal toma una decisión"</i> <i>"El juez es quien junto con el jurado decide si es culpable el acusado. Hay abogados para la víctima y para el acusado"</i> <i>"Hay un abogado defensor que defiende al acusado, un juez que dicta sentencia, un abogado acusador que demuestra que es culpable y el tribunal que declara inocente o culpable"</i>
Centro 6	<i>"Más o menos primero sale el acusado, después el juez y el juez da paso a que los defensores puedan defender y expliquen sus argumentos, después se juzga y se acaba"</i>
Centro 7	<i>"El juez que dicta sentencia según unas pruebas, el abogado defiende a los implicados y los implicados se lo miran"</i> <i>"El acusado tiene un representante (la defensa). Llevan al declarante e interviene en el juicio. La otra parte también tiene representantes igual que el otro"</i>

Estas respuestas nos demuestran que estos chicos y chicas saben identificar el papel, la función, de los diferentes agentes que intervienen en un proceso judicial y, por lo tanto, son capaces de reconocer las finalidades que en el juicio persigue cada uno de estos agentes.

Nuevamente se hace evidente que el conocimiento lo tienen por haber visto películas ya sea en la TV o en el cine. Esto queda demostrado en expresiones como las que indican que *"...público. Este últimos se dedican a mirar"*, o bien las que mencionan a las dos partes, por lo tanto una disposición del espacio de acuerdo a como lo ven en el primer plano de las películas o bien la que indica la aparición de los diferentes agentes en el tiempo: *"...primero sale el acusado, después el juez y el juez da paso a que los defensores puedan defender y expliquen sus argumentos, después se juzga y se acaba"*. Esta última respuesta es casi la secuencia de una filmación.

3 Ejemplos de algún juicio

El número de ejemplos de juicios que los chicos y chicas recuerdan es muy bajo. Probablemente la manera cómo estaba formulada la pregunta en su conjunto, en la que había varias cuestiones para responder, les supuso una excesiva dificultad por lo cual lo que hicieron fue omitir cualquier referencia a la ejemplificación que se les pedía. Acto seguido se exponen la totalidad de los ejemplos recogidos:

Centro 1	<i>"Lo he visto en la TV"</i>
Centro 2	<i>"Un accidente de coche, uno iba muy de prisa y se ha saltado un stop y ha chocado con otro que estaba respetando la ley"</i> <i>"En la película Philadelphia hay un juicio porque despiden a un trabajador por tener el SIDA"</i>
Centro 3	<i>"El del banco que vino a descontar todo el dinero a mi padre"</i> <i>"Los juicios de las películas"</i>
Centro 4	<i>"El caso de M. Angeles Feliu, la farmacéutica de Olot"</i>

	<i>"Cuando te despiden del trabajo sin motivo"</i>
<i>Centro 6</i>	<i>"Lo he visto alguna vez por TV"</i>
<i>Centro 8</i>	<i>"Cuando se separan los padres"</i>

De los nueve casos mencionados por los chicos y chicas cinco hacen referencia a casos de ficción que han visto en la TV o en el cine. Los otros cuatro son vivencias más o menos personales: separación de los padres, quedarse sin trabajo, problemas bancarios del padre o bien un accidente.

El número tan pequeño de respuestas conseguidas no permite hacer generalizaciones respecto a los ejemplos mencionados.

Consideraciones finales:

1. La primera constatación es el bajo número de respuestas obtenidas en esta pregunta. Probablemente los diferentes aspectos incluidos en la pregunta no facilitaban una respuesta amplia y estructurada. También la amplitud del cuestionario y el tiempo que llevaban contestándolo son factores que explican este hecho.
2. Los chicos y chicas exponen el proceso que se sigue en un juicio según diferentes niveles de complejidad. En un nivel simple, la exposición se basa en la descripción del papel que tienen los diferentes agentes. Las respuestas más complejas son las que mencionan que un juicio es el hecho de "juzgar" o bien plantean que se trata de la resolución de un conflicto.
3. La descripción que los chicos y chicas hacen de quienes intervienen en un juicio es mayoritariamente enumerativa de los diferentes agentes que participan. Seguramente conocen el nombre de los agentes no tanto por la experiencia directa como por haber visto juicios en la TV o en el cine.
4. Hay pocas respuestas que explican cuál es la función de los diferentes agentes que intervienen en un juicio. En los textos se hace patente que el conocimiento les ha llegado a través de películas o de series televisivas.
5. A la hora de poner ejemplos sobre juicios las respuestas obtenidas muestran que hay un reparto entre los que han tenido conocimiento por la TV o el cine y los que exponen juicios a partir de ejemplos basados en vivencias propias, con una cierta ventaja a favor de los ejemplos facilitados por los medios de comunicación.

PREGUNTA 18

¿Conoces alguna persona que haya tenido tratos con la justicia?, ¿Por qué los ha tenido? ¿Qué ha tenido que hacer?, ¿Quién le ha ayudado o asesorado?, ¿Cómo ha acabado la situación?

Esta cuestión, que incluye varios apartados, intenta averiguar si el derecho y la justicia constituyen un terreno próximo, forman parte de las vivencias de los chicos y chicas consultados o bien, contrariamente, los sienten distantes. Por esto se inicia preguntando si conocen alguna persona que haya tenido relación con la justicia.

Se supone que en esta pregunta expondrán casos que han sido significativos o impactantes para ellos. Quizás ellos mismos sean los protagonistas, aun cuando es posible que no quieran evidenciar esta situación, por lo cual la pregunta está formulada para que expliquen situaciones relevantes con las que se pueden haber encontrado gente de su entorno más próximo: familiares, amigos, compañeros, en definitiva gente íntimamente relacionada con su vida. Se trata de responder a las preguntas:

- a) ¿Los chicos y chicas consultados han tenido experiencia directa con temas referentes a la justicia? ¿Hablan de experiencias con la justicia que han tenido otras personas de su entorno próximo (familiares, amigos, compañeros)?
- b) ¿Hay elementos de coincidencia con los hechos que exponen? ¿Solamente hacen referencia a hechos delictivos? ¿A qué tipo de hechos delictivos hacen referencia?

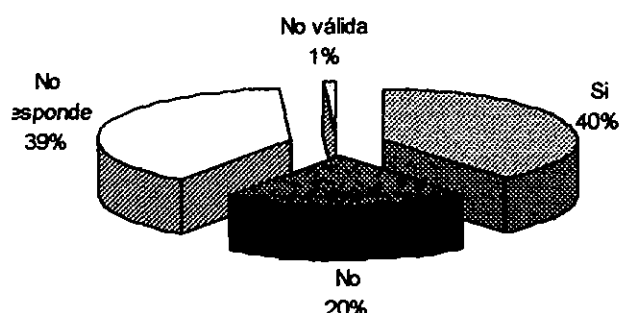
1 ¿Conoces alguna persona que haya tenido tratos con la justicia?

El primer aspecto que es necesario averiguar es si los chicos y chicas han tenido relación con personas de su entorno con experiencia directa con la justicia.

Cuadro 87

Centro		Sí		No		No responde		NV	
			%		%		%		%
1	18	8	44.4	1	5.5	9	50	0	-
2	30	11	36.6	7	23.3	12	40	0	-
3	16	7	43.75	6	37.5	3	18.75	0	-
4	24	15	62.5	4	16.6	4	16.6	1	4.1
5	18	2	11.1	1	5.5	15	83.3	0	-
6	6	6	42.8	7	50	1	7.1	0	-
7	21	11	52.3	2	9.5	8	38	0	-
8	25	5	20	6	24	13	52	1	4

Total	166	65	39.1	34	20.4	65	39.1	2	1.2
-------	-----	----	------	----	------	----	------	---	-----



Los resultados que aparecen en la tabla anterior indican que los chicos y chicas tienen una experiencia relativa respecto a la justicia si atendemos al 39,1% de respuestas afirmativas recogidas.

Nuevamente sucede que el número de respuestas negativas (20,4%) y no contestadas (39,1%) supera con creces las respuestas afirmativas. En determinados centros (5, 8 o 1) más del 50% de los chicos y chicas han dejado sin respuesta esta cuestión. Nuevamente parece que el cansancio, la extensión del cuestionario y las ganas de acabar son la explicación más plausible a los resultados de estos centros.

2 ¿Quién han tenido tratos con la justicia?

Consideramos interesante averiguar si en la relación con la justicia hablan de ellos mismos, de alguna persona de su entorno próximo o bien lo hacen en abstracto, sin precisar de quién se trata. Solamente se consideran las respuestas afirmativas del cuadro anterior:

Cuadro 88

Centro	Respuestas	Expliquen experiencia propia		Expliquen experiencia de un familiar o amigo		No hace referencia a ninguna persona concreta		No responde	
			%		%		%		%
1	8	1	12,5	2	25	4	50	1	12,5
2	11	0	-	5	45,4	6	54,5	0	-
3	7	0	-	2	28,5	5	71,4	0	-
4	15	0	-	4	30,7	9	69,2	2	15,3
5	2	0	-	0	-	2	100	0	-
6	6	0	-	0	-	6	100	0	-
7	11	0	-	1	9,09	9	81,8	1	9,09
8	5	0	-	1	20	4	80	0	-

Sólo una de las respuestas de los chicos y chicas consultados manifiesta explícitamente haber tenido experiencia directa con la justicia. Se relación es consecuencia de que sufrió un atropello. Hay un grupo que menciona que algún familiar o amigo ha tenido relación con hechos judiciales, pero la gran mayoría explica su relación a partir de hechos atribuibles a terceras personas.

A pesar de indicar que los hechos con la justicia pasan a los otros, algunos detalles de lo que explican nos hacen pensar que la vinculación con los hechos no es tan ajena a ellos. Parece una reacción lógica querer preservar el anonimato y no hacer publicidad de esta relación.

3 ¿Por qué ha tenido tratos con la justicia?

La otra parte de la pregunta plantea qué tipo de hechos es el que los chicos y chicas relacionan con la justicia. Sólo se han considerado en esta parte de la pregunta las respuestas afirmativas del primero apartado:

Cuadro 89

Centro	Tránsito	Malos tratos	Droga	Política	Robos	Vandalismo	Delitos personales	Rel. profesionales	Rel. con propietarios	Divorcio	Sin clasificar
1	2	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0
2	5	1	1	1	0	0	0	2	0	0	1
3	2	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0
4	3	0	1	0	0	1	4	0	3	0	1
5	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
6	1	2	0	0	1	1	0	0	0	1	0
7	0	0	1	1	2	2	1	0	1	1	1
8	0	0	2	0	2	1	0	0	0	0	0
Total	13	6	6	2	7	5	10	2	4	2	3

3.1 Tránsito

Los temas relacionados con el tránsito son los que agrupan un número más alto de respuestas. Las características de las respuestas agrupadas en esta tipología son las que se relacionan en el cuadro siguiente:

Tránsito	7	-Accidentes
	2	-Atropellos
	2	-Delitos administrativos
	1	-Imprudencia conduciendo
	1	-Conducción ilegal
Respuestas Totales	13	

El grupo más numeroso de respuestas hacen referencia a accidentes ya sea sufridos por alguien o por haberlos causado: *"accidente de coche"*, *"mi hermana, la atropellaron y el coche se dio a la fuga"*, *"Mi padre con un problema de accidente de moto"*, *"por atropellar una persona por la calle"*, *"por accidentes"*, *"mis padres por culpa de un accidente"* *"porque tuvo un accidente"*. Es probable que los juicios relacionados con accidentes de tránsito sean los que mejor conocen estos chicos y chicas.

Algunos mencionan también situaciones que se pueden considerar más delictivas como las incorrecciones administrativas: *"por no traer los papeles del coche"*, *"por ir sin licencia de moto"*. En este último caso no se explicita si era un olvido o bien era que no tenía la licencia que se requiere para la conducción de este vehículo.

Finalmente, cabe destacar la respuesta: *"por imprudencia conduciendo"* ya que se considera un delito actuar de determinadas maneras al conducir un vehículo.

3.2 Maltratos

Otra tipología de casos incluye las situaciones relacionadas con los maltratos. En el cuadro adjunto se relacionan las características que les atribuyen:

Malos Tratos	3	-Malos tratos físicos y psicológicos
	2	-Peleas
	1	-Pegar a un menor
Respuestas totales	6	

Algunos de los maltratos que mencionan son peleas, aun cuando no se sabe entre quiénes se producían: *"por una pelea"*. Probablemente las respuestas que más sorprenden son las que hacen referencia a abusos de una persona sobre otra: *"ha sido maltratada psicológica y físicamente"*, *"por maltratos"*, *"por maltratos, pegar a un menor"*.

3.3 Droga

A pesar de tratarse de respuestas que se producen de manera casi aislada en diferentes centros, en seis casos la droga es el hecho que ponen como ejemplo a la hora de indicar su relación con la justicia. Las características de los casos que exponen son:

Droga	3	-Tráfico
	1	-Robos y tráfico
	1	-Asunto de drogas
	1	-Fumar
Respuestas totales	6	

En algunos casos no se especifica cuál es el problema al que hacen referencia: *"por asunto de drogas"*. Otra respuesta hace referencia al consumo de drogas, aunque sin indicar si es él, o ella, el consumidor o bien está hablando de otras personas: *"por fumar porros, pero no me preocupa, es normal"*. En todo caso sólo indica que este hecho no es una preocupación.

El grupo más importante de ejemplos son los referentes al tráfico de drogas. Parece entonces que este es un delito próximo a algunos de los adolescentes consultados: *"tráfico de cocaína"*, *"por robar y pasar droga"*, *"un chico del barrio fue acusado de transportar droga en un camión y lo detuvieron en Marruecos"*, *"narcotráfico"*.

3.4 Política

Sólo dos casos mencionan la relación que han tenido con la justicia a partir de hechos políticos:

Política	1	Ideología política
	1	Sin especificar
Respuestas totales	2	

La respuesta que se considera sin especificar es la que dice: *"por política"*. La otra respuesta hace mención de los problemas "políticos" de un familiar durante la época de la dictadura: *"una tía, por culpa de Franco, por ser roja"*.

3.5 Robo

Algunos chicos y chicas hacen mención de robos como ejemplo de casos relacionados con la justicia:

Robos	6	Robos diversos realizados por las personas de las que hablan
	1	Haber sufrido un robo
Respuestas totales	7	

Una respuesta especifica el robo que sufrió una persona conocida: *"a mi vecina le robaron el bolso"*. Los otros casos mencionan el protagonismo de las personas de las que hablan, por lo tanto se trata de jóvenes, o de personas cercanas a ellos, que han delinquido: *"por conflictos de robo"*, *"por haber robado"*, *"por coger una moto"*.

3.6 Actos vandálicos

Los actos vandálicos son situaciones que algunos chicos y chicas mencionan, aunque de manera aislada, en 4 centros:

Actos vandálicos	1	-Incendiar
	2	-Actos vandálicos sobre objetos
	1	-Actos vandálicos a personas
	1	-Armas
Respuestas totales	5	

Sorprende el tipo de actos vandálicos citados. Seguramente constituyen una realidad para los chicos y chicas que los mencionan: *"por incendiar", "por hacer actos vandálicos", "terrorismo, disturbios, pintadas", "por llevar navaja", "por romper cosas y pegar a gente"*. Son preocupantes las expresiones: "terrorismo", "pegar a la gente", "traer navaja". También lo es que alguno de estos adolescentes mencione el "hacer fuego" como lo que recuerda y relaciona con la justicia.

3.7 Relacionados con la actividad profesional

Relaciones profesionales	2	-Ejercicio de la profesión de abogado
Respuestas totales	2	

Las dos respuestas corresponden al centro 2. Son significativas del nivel socioeconómico de los chicos y chicas que asisten a él: *"sí, porque eran abogados", "sí, porque es abogado"*.

3.8 Hechos relacionados con la propiedad

Algunos hechos tienen relación con la propiedad de tierras o con la venta y construcción de pisos:

Relacionados con la propiedad	2	-Tierra
	1	-Construcción inadecuada
	1	-Venta de pisos
Respuestas totales	4	

Tres de los casos relacionados con las tierras y la propiedad se mencionan en el centro 4, una localidad que se puede considerar semi-urbana. Sorprende que los problemas sean relacionados con la construcción y venta de pisos y solamente en un caso se haga referencia a la propiedad de tierras, supuestamente agrarias: *"mi padre, porque según un*

cliente dice que le hizo la casa mal y lo denunció", "mi abuelo por temas de tierras", "por problemas con la persona que los vendió el piso". Un conflicto por la propiedad de la tierra, también es un referente para uno de los chicos o chicas de una escuela de Barcelona: "robo de tierras" (centro 7)

3.9 Divorcio

En dos casos se expone que el divorcio como el hecho que relacionan con la justicia:

Divorcio	2	-Divorcio
Respuestas totales	2	

Aun cuando los divorcios tendrían que ser un aspecto ya habitual en la vida de los adolescentes —por vivencia propia en algún caso, por conocimiento directo en otros— estos chicos y chicas sólo lo mencionan sin dar más explicaciones: "por tema de divorcios", "porque se divorciaron".

3.10 Varios delitos personales

Se incluyen en este grupo casos y ejemplos de una grande diversidad y que no se pueden clasificar en ninguno de los grupos anteriores:

Delitos personales	3	-Acusaciones
	1	-Situaciones personales
	1	-Cazar loros
	1	-Ensuciar la imagen de una persona
	1	-Comprar
	1	-Dinero
Respuestas totales	10	

En algunos casos no es posible averiguar qué es lo que pasó en el hecho que relatan: "por cazar loros", "mi tío, por situaciones personales", "por comprar una cosa", "por dinero". Se explicitan un poco más hechos como: "porque lo culpan de algo que no hizo", "por ensuciar la imagen pública de otra persona", "mis padres porque fueron denunciados", "mis padres, los acusaron de una 'mentira' irrazonable y sin sentido". No es posible hacer otros comentarios porque en algunos casos no hay posibilidad de ir más allá de los hechos que exponen.

3.11 Sin clasificar

En algunas respuestas los chicos y chicas exponen una mezcla de ejemplos relacionados con la justicia. Se incluyen en este grupo puesto que, por la variedad que ofrecen, no es posible contabilizarlos en ninguno de los grupos anteriores:

Sin clasificar	4	Mezcla de delitos
Respuestas totales	4	

Los hechos incluidos en este grupo son: *"por imprudencias, por dineros, por tierras", "quemar cajeros, atraco, tráfico de drogas, agresión, vandalismo", "por peleas y robar", "delincuentes, trabajadores, asesinos. Todo tipo de gente los puede tener"* (se refiere a problemas con la justicia).

4 ¿Qué ha tenido que hacer? ¿Quién le ha ayudado? ¿Cómo ha acabado la situación?

La respuesta que los chicos y chicas tenían que dar a estas cuestiones serviría para entender si tenían claro el proceso a seguir cuando hay que recurrir al aparato judicial para resolver los conflictos.

No ha sido posible contemplar estas respuestas de manera conjunta puesto que no tiene sentido contabilizar cuántos chicos y chicas mencionan que hace falta recurrir a un abogado cuando hay un problema con la justicia si no se tiene en cuenta cuál es el problema al que hacen referencia, qué solución tuvo, cómo acabó, etc.

Por este motivo se ha optado por analizar con profundidad uno de los aspectos que ha tenido más relevancia en la anterior respuesta. Se trata del tránsito. Sobre este tema se han recogido las respuestas dadas a los diferentes apartados y se analizará la lógica interna que los chicos y chicas expresan.

Cuadro 90

Centro	Caso	¿Qué ha debido hacer?	¿Quién le ha ayudado?	¿Cómo ha acabado?
1	Accidente coche	Denunciar	Abogado	Quien nos dio el golpe tuvo que pagar por haberme hecho daño
2	Accidente coche	Presentar denuncia	Abogado	No ha servido de nada
	Atropello		Abogado y padres	Bien, la mujer que la atropelló ya no tiene carné de conducir
	Accidente de moto del padre	Explicando que ocurrió	Abogado amigo especializado en accidentes	Ganó el padre
	Atropello	Pagar dinero	Abogado	Bien, con dinero de menos en el banco
	Accidente	Denunciar al propietario	Signos ilegibles (podría ser el nombre de un compañía de seguros)	No se sabe aún
4	Accidente	Llenar papeles	Madrastra de la otra persona	Bien
	Accidente	Buscando abogado e ir a juicio	Su hermana y la Abogada	Ganando (de momento aún está allí)
6	Accidente	Ir al juzgado	Abogado	Los juzgados
1	Conducción ilegal	Pagar	Mi tío que sabe de estas cosas	Pagando y sin carné de conducir
3	Falta licencia moto	Pagar	Padres	Bien, ha pagado y ya está
	No llevar papeles coche	Ir a juicio y decir que aquel coche no era robado	Abogado	Culpable
4	Imprudencia conduciendo	Pagar dinero y retiro del carné de conducir	No lo se	Pagando y tres meses sin carné

Probablemente el gran número de incidentes que la movilidad genera hace que esta sea una vía aparentemente "normal" de aproximarse a la justicia entre los chicos y chicas consultados.

Se han dividido los hechos que los chicos y chicas explican relacionados con el tránsito en dos grupos. En uno hay los que hacen referencia a la siniestralidad: accidentes y atropellos. En el otro grupo hay los hechos que se podrían considerar delictivos en mayor o menor grado como la conducción ilegal o las imprudencias conduciendo, entre de otros.

4.1 Hechos relacionados con la siniestralidad

Los hechos considerados como siniestros son los más numerosos y en muchos casos se indica que en el incidente se ha visto implicado alguna persona muy vinculada a quien explica el hecho (hermana, padres). Es de suponer, entonces, que ven estos juicios como

un hecho habitual y no atribuyen ninguna trascendencia. Sencillamente, se trata de establecer quién tiene la razón y que se convengan los costes generados.

Mayoritariamente las respuestas de los chicos y chicas referentes a lo que se ha tenido que hacer para resolver el incidente describen que, en primer lugar, han tenido que denunciar el siniestro: presentar una denuncia, explicar lo que ha sucedido o llenar papeles.

Hay una respuesta un poco sorprendente que indica que ha tenido que *"pagar un dinero"*. Parece que no haya entendido el proceso sobre qué hacer con la resolución del caso. También en otra respuesta no se hace mención del proceso seguido sino únicamente del lugar dónde se toma la última decisión. La solución y la manera como acaba el caso es yendo a los juzgados.

En la cuestión referente a qué personas ayudaban en la resolución del caso hay una respuesta mayoritaria: los abogados son los que colaboran en la búsqueda de soluciones. Alguna vez añaden la ayuda de algunos familiares (padres, hermana, madrastra) o bien unas siglas que si bien no son identificables podrían corresponder a las de una compañía de seguros.

Finalmente, a la hora de explicar cómo ha acabado el caso hay una dispersión notable en las respuestas. Dominan aquellas que consideran que el caso ha acabado "bien", es decir cuando quien ha provocado el siniestro es castigado por el incidente que ha causado. Los castigos son pagar una cantidad o la retirada del carné de conducir. Solamente en una de las respuestas que se indica que ha acabado bien, el padre que debía ser el causante del siniestro ha tenido que pagar y, por lo tanto, tiene *"unos cuantos dineros de menos en el banco"*.

También hay respuestas que indican que el caso todavía no ha acabado o que explican que pese a la presentación de la denuncia y a la colaboración de un abogado, todo esto *"no ha servido de nada"*.

4.2 Delitos relacionados con el tránsito

Se incluyen en este grupo otros hechos que se pueden calificar como delitos administrativos (falta licencia por conducir una moto, no traer papeles en el coche) y otros de mucha más trascendencia sobre todo porque no son demasiado habituales como el de imprudencia a la hora de conducir o la conducción ilegal.

En estos casos, se presenta la misma respuesta tanto en el apartado de qué ha tenido que hacer y como en el de cómo ha acabado el caso. Lo que se destaca en una y otra cuestión es tener que pagar o retirada del carné o las dos cosas a la vez. También es curioso cómo

sólo una respuesta de las cuatro clasificadas en este grupo menciona el abogado como la persona que ayuda a resolver el conflicto. En las otras respuestas o no se sabe o bien es algún familiar quien ayuda a resolver el conflicto.

Consideraciones finales

1. Una parte de los chicos y las chicas que han respondido la pregunta indican conocer personas de su entorno que han tenido relación con la justicia. Aun así, el número de respuestas negativas o los que evitan responder es superior a la de los que afirman haber tenido contacto con personas implicadas en algún proceso judicial.
2. Solamente en un caso se relaciona un hecho personal con un proceso judicial. En el resto de respuestas los chicos y chicas hablan de familiares, amigos o bien de terceras personas. Los hechos judiciales son, en estos casos, fenómenos en los que se encuentran implicados otras personas, no ellos mismos.
3. Los chicos y chicas que han respondido afirmativamente mencionan una gran diversidad de temas relacionados con la justicia. El más destacado es el que hace referencia a conflictos de tránsito, tanto a aspectos relacionados con la siniestralidad como a los que se pueden considerar propiamente delictivos (imprudencias, conducción ilegal, carencia de licencia).
4. Los chicos y chicas que han respondido afirmativamente saben explicar el proceso seguido para resolver el conflicto planteado con respecto a aspectos relacionados con la siniestralidad en el tránsito. También tienen claro que los abogados son preferentemente los que ayudan a resolver los casos.
5. En relación con las respuestas referidas a aspectos delictivos relacionados con el tránsito, no mencionan la intervención de los abogados a la hora de resolver los conflictos. También tienen una cierta confusión entre lo que es propiamente el proceso seguido y la solución final del caso. Solamente hacen referencia a las sanciones que deben asumir (pagar y retirada del carné).

PREGUNTA 19

¿Sabes de algún juicio importante que haya llamado la atención de la prensa y de la comunidad?, ¿Qué o a quien se juzgaba?

Algunos juicios tienen una notable repercusión mediática debido a que el hecho enjuiciado tiene trascendencia social, ya sea por la gravedad de los hechos o por su espectacularidad. Por eso, una vez llega el juicio se reviven los hechos que lo motivaron y en algunos casos hay un notable seguimiento de las diversas fases del juicio así como de las personas que intervienen.

En esta pregunta se intenta averiguar qué conocimiento tienen los chicos y chicas sobre diferentes juicios. Se trata de responder a las preguntas:

- ¿Conocen juicios de hechos importantes aparecidos en los medios de comunicación y destacables por su relevancia social?
- ¿Solamente mencionan los juicios que han tenido trascendencia mediática? ¿Tienen conocimiento de otros juicios que se podan calificar de "menores"?
- ¿Tienen conocimiento de a quién y qué se juzga?

1 ¿Conoces algún juicio?

En primer lugar se trata de saber cuántos chicos y chicas responden esta cuestión y si las respuestas dadas pueden considerarse válidas.

Cuadro 91

Centro	Alumnos	SI		NO		No responde		No valida	
			%		%		%		%
1	18	5	27.7	2	11.1	10	55.5	1	5.5
2	30	9	30	8	26.6	13	43.3	0	-
3	16	4	25	6	37.5	6	37.5	0	-
4	24	8	33.3	11	45.8	3	12.5	2	8.3
5	18	1	5.5	2	11.1	15	83.3	0	-
6	6	3	21.4	9	64.2	2	14.2	0	-
7	21	4	19	4	19	10	47.6	3	14.2
8	25	2	8	3	12	20	80	0	-
Total	166	36	21.6	45	27.1	79	47.5	6	3.6

La primera reflexión que sugiere este cuadro es el bajo número de respuestas afirmativas. En efecto, solamente un 21,6% de los chicos y chicas indican conocer algún juicio famoso a

partir de la prensa o de la realidad. Son mucho más numerosas las respuestas negativas (27,1%) o las que simplemente han obviado cualquier tipo de respuesta (47,5%). También se reflejan en el cuadro las respuestas consideradas no válidas (3,6%).

Seguramente, como ya hemos ido señalando en las preguntas anteriores, la extensión del cuestionario puede tener alguna relación con este hecho: ya hacía rato que los chicos y chicas trabajaban en un cuestionario extenso y algunos querían acabar.

También se puede pensar en el desconocimiento que tienen sobre temas relacionados con el derecho y la justicia. No son aspectos demasiados atractivos para los chicos y chicas de esta edad y, por lo tanto, posiblemente los olvidan con facilidad.

2 ¿Qué juicio conocen? ¿A quién se juzga?

Esta cuestión solicitaba información sobre los juicios conocidos por los chicos y chicas por su repercusión mediática o por el impacto social generado. También les pedía información sobre la persona a quien se juzgaba.

Solamente se han considerado en esta parte de la pregunta las respuestas afirmativas del apartado anterior: 36. Sin embargo, 5 personas no responden ahora con lo cual el total de respuestas es de 31.

Tipo de juicio	Número de Respuestas		Juicio	¿A quién se juzga?
Juicios mediático	7	22,5	- Caso Olot	- Se juzga a secuestradores y cómplices del secuestro (una respuesta)
	2	6.4	- Pena de muerte de un español en EE.UU.	- Un asesino
	3	9.6	- Caso Málaga	- Madrína de la chica asesinada / amiga de la madre
	1	3.2	- Caso Alcásser	
Juicios político	1	3,2	- Ilegalización de Batasuna	- A sus militantes
	3	9,6	- Caso Pinochet	
	1	3,2	- Caso Al Qaeda	
	1	3,2	- Bill Clinton	
	1	3,2	- Caso Scala	
Juicios económico	1	3,2	- Banqueros que estafaron	
	1	3,2	- Estafas importantes	
	1	3,2	- Gescartera	
Juicios religiosos	1	3,2	- Lapidación de una mujer	
Juicios particulares significativos	1	3,2	- Hombre inocente que pasó muchos años en prisión	
	1	3,2	- Asesinos, terroristas, estafadores	
			- Hombre que mató una nena	
	1	3,2	- Chica que asesinaron hace cuatro	

	1	3,2	años	
	1	3,2	- Muerte de una chica	
	1	3,2	- Asesino que había matado a alguien	
	1	3,2	- Campo de Golf del Prat	
Total	31			

2.1 Juicios mediáticos

El cuadro anterior refleja el nivel de conocimiento que los chicos y chicas tienen sobre hechos judiciales. Es importante destacar, en primer lugar, el impacto que tienen los juicios con trascendencia mediática en los jóvenes. El juicio del caso de Olot (22,5%) es el que ha recibido el mayor número de referencias debido al impacto que el hecho tuvo en la sociedad, por su duración y también por la proximidad de los lugares donde acontecieron los hechos. Hay que considerar, también, que se produjo una cierta simultaneidad respecto el juicio y el momento en que se efectuaba la recogida de datos. Se puede suponer que las crónicas diarias en los medios de comunicación impactaron a todo el mundo y también a los chicos y chicas que respondían el cuestionario.

Del resto de casos de este bloque, es necesario mencionar, por un lado, el caso Málaga ("el asesinato de Rocío Waninkof") mencionado por un 9,6%. Se trató de un caso espectacular sobre todo porque se mezclaron aspectos relacionados con el propio suceso y la vida privada de la supuesta sospechosa. Por otro lado, también el caso del español condenando a muerte en los EE.UU. y posteriormente dejado en libertad (6,4%) que tuvo también una fuerte campaña mediática. Seguramente a los chicos y chicas les sorprendió el hecho y, especialmente, la posterior puesta en libertad del acusado que evidenciaba la necesidad de pruebas fiables por llevar a cabo una condena como esta.

El otro caso incluido en este grupo, el de Alcàsser, ha sido mencionado sólo en una respuesta y, por lo tanto, es poco relevante dentro el conjunto, debido probablemente a la lejanía de los hechos (más de 10 años).

2.2 Juicios políticos

El juicio más relevante para este grupo de chicos y chicas consultados es el caso Pinochet (9,3%). Nuevamente encontramos que recuerdan un juicio de enorme trascendencia internacional que causó un gran impacto social y que los chicos y chicas recuerdan porque vivieron su repercusión, especialmente por el tiempo de incertidumbre en que el dictador chileno estuvo en Londres esperando que le permitieran el regreso a Chile.

El resto de casos que se mencionan son citas aisladas (Batasuna, Al Qaeda). Se hace referencia al juicio de Bill Clinton aún cuando no se puede interpretar a qué hecho judicial hace referencia la persona que lo ha citado.

Finalmente haría falta comentar el caso Scala. Se trata también de una cita aislada pero, como ya se verá más adelante, con los hechos muy bien relatados. Sorprende esta referencia por la lejanía de los hechos sucedidos en este caso y que esto haya sido recordado en una respuesta por alguno de los chicos y chicas consultados. Este caso hace pensar que el entorno familiar o social en el que vive la persona que lo ha citado tenga presente este hecho, sobre todo por lo oscuro de todo el caso.

2.3 Juicios económicos

Si bien solamente una respuesta menciona el nombre del caso Gescartera, las otras dos respuestas ("*banqueros estafadores*", "*estafas importantes*") se pueden suponer que hacen referencia al mismo caso o a otros parecidos.

No hay una explicación detallada de qué entienden respecto a este caso, pero es notable consignar que tienen conocimiento de estos hechos, pese a que no hay ninguna valoración sobre ellos.

2.4 Juicios religiosos

Solamente una respuesta hace referencia al juicio que condenó a una mujer musulmana a morir por lapidación. Suponemos que se trata del caso de Amina Labal del que se hicieron mucho eco los medios de comunicación y, también, diferentes ONG's que pidieron a través de Internet que no se llevara a cabo la condena a muerte de la acusada.

2.5 Juicios particulares significativos

El último apartado incluye respuestas dadas de manera aislada por algún de los chicos y chicas sobre hechos relevantes pero que, por la poca información que dan, no se pueden clasificar en ninguno de los apartados anteriores. Mayoritariamente se trata de hechos con un fuerte componente "sanguinario" motivo por el cual puede haber sido recordado por estos chicos y chicas.

Finalmente llama la atención el caso que menciona el problema derivado de la construcción de un campo de Golf en Torrebonica en sustitución del Prat del Llobregat. De hecho, su trascendencia está más en la lucha reivindicativa popular que generó que en un juicio.

3 ¿A quien se juzgaba?

Son muy pocas las respuestas recogidas sobre esta cuestión, probablemente porque mencionar el hecho enjuiciado ya implicaba indicar quién era la persona enjuiciada y sólo en cinco casos se ha hecho mención. Las respuestas dadas son de una total obviedad, por lo tanto se puede suponer que los chicos y chicas que responden tienen clara la trama del juicio y las personas implicadas en el caso.

4 ¿Qué hecho se juzgaba?

La última parte de la pregunta intentaba que, además de saber qué juicio o juicios conocían a partir de la información proporcionadas por los medios y por la misma sociedad, explicaran las características del hecho que se juzgaba.

Las respuestas posibles eran las que habían respondido afirmativamente en las preguntas anteriores. En esta ocasión, sin embargo, sólo responden 3 personas de 31 posibles.

Hecho juzgado	Número de explicaciones	Explicación sobre el juicio
Golf del Prat	1	<i>"Lo querían construir en Terrassa y hubo una cierta oposición"</i>
Caso Al Qaeda	1	<i>"Por los hechos del 11 de septiembre"</i>
Caso Scala	1	<i>"Unos chicos jóvenes engañados por otro tiraron cócteles en la Scala y mataron a una persona inocente. Salieron con secuelas nerviosas por la culpa y por las torturas"</i>

La disminución del número de explicaciones sobre los hechos enjuiciados puede hacer pensar que los chicos y chicas creían que una vez nombrado el caso ya era obvio a quién y qué se juzgaba y por qué motivos.

Con todo es interesante destacar la respuesta explicativa dada por la persona que mencionó el caso Scala como juicio, sobre todo porque es un hecho de finales de los años setenta y siempre rodeado de aspectos no demasiado transparentes. De ahí que sorprenda que haya sido citado y que, además, haya una explicación extensa sobre el hecho. Es posible que esta respuesta refleje una vivencia del entorno familiar del chico o chica que contestó el cuestionario. La respuesta está bien estructurada aun cuando no hace mención de los aspectos políticos implicados en este hecho. Es sólo el aspecto más personal o vivencial de los acusados lo que se explica sobre el caso.

Consideraciones finales

1. El número de respuestas a la pregunta planteada es muy escaso respecto al total de chicos y chicas que respondieron el cuestionario.
2. Hay un comportamiento similar en cuanto a las respuestas en los diferentes centros consultados. En todos los centros, el número de respuestas negativas, no contestadas o respuestas invalidadas, supera al de respuestas afirmativas.
3. Los chicos y chicas conocen juicios que se han hecho emblemáticos básicamente por su repercusión en los medios de comunicación, especialmente cuando la información que estos transmiten es simultánea, o casi simultánea, al momento de la recogida de datos.
4. Los juicios citados tienen mayoritariamente relación con hechos sociales. Hay pocas referencias a juicios de casos relacionados con la economía, la política o con problemas religiosos.
5. Hay una referencia importante a juicios sobre hechos sociales que se pueden calificar de "menores" sobre los que los chicos y chicas tienen un conocimiento superficial (muerte de una chica, asesino que había matado a alguien), ya sea por falta de información o por haberla olvidado.
6. Hay pocas referencias a quiénes se juzga puesto que en muchos casos al mencionar el juicio al que se hacía referencia ya quedaban mencionadas las personas.
7. Las explicaciones referentes a los juicios que se han mencionado son pocas y en la mayor parte de casos no demasiado completas.

PREGUNTA 20

¿Conoces el nombre de algún juez o de algún abogado famoso? ¿Quién? ¿Por qué crees que es famoso?

A menudo los medios de comunicación citan a jueces y abogados que, por sus actuaciones, han pasado a ser personajes mediáticos. Frecuentemente aparecen en la TV llegando, incluso, a ser protagonistas de determinados programas del corazón en cadenas públicas y privadas.

Esta pregunta pretende averiguar cuál es el impacto que la información de los medios de comunicación tiene en los alumnos de los centros seleccionados. Se trataba de responder a las preguntas:

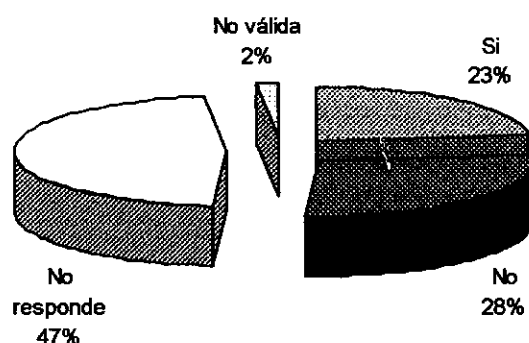
- ¿Hasta qué punto conocen el nombre de jueces y abogados? ¿Esta profesión es una realidad para ellos o solamente mencionan los jueces y abogados que aparecen en la TV?
- ¿Quiénes son los jueces y abogados que conocen?
- ¿Saben relacionar los nombres de jueces y abogados con diferentes hechos que suceden a la sociedad?

1 ¿Conocen el nombre de jueces y abogados?

En un primero vaciado de esta pregunta se han clasificado las respuestas de los chicos y chicas a partir de los que contestan afirmativamente, negativamente, no responden o se invalida su respuesta debido a la falta de precisión —no se indica el nombre del juez o abogado al que se refieren (*"lleva muchos casos y es muy bueno"*)—.

Cuadro 92

Centro	Total	Sí		No		No responde		No válida	
			%		%		%		%
1	18	4	22.2	3	16.6	11	61.1	0	-
2	30	10	33.3	8	26.6	12	40	0	-
3	16	0	-	9	56.25	6	37.5	1	6.25
4	24	4	16.6	13	54.1	5	20.8	2	8.3
5	18	4	22.2	2	11.1	12	66.6	0	-
6	6	6	42.8	7	50	1	7.1	0	-
7	21	9	42.8	1	4.76	11	52.3	0	-
8	25	2	8	3	12	20	80	0	-
Total	166	39	23.4	46	27.7	78	46.9	3	1.8



Como se puede comprobar, destaca el gran número de respuestas encabezadas por el no (no conocen a nadie), -un 27,7%- y las que simplemente no responden, -el 46,9%-.

Solamente un 23,4% responde afirmativamente de manera que este es el grupo que posteriormente será considerado a la hora de concretar a quién conocen y por qué.

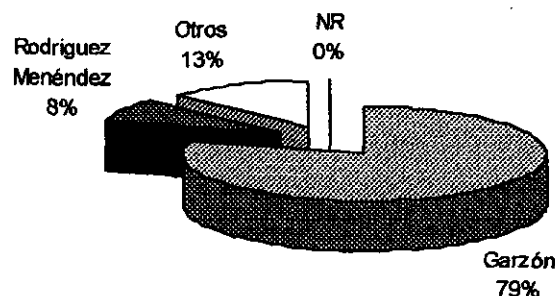
Cabe destacar el caso de una respuesta que si bien indica no conocer ningún juez o abogado, añade que *"esto no me gusta demasiado, los abogados,..."*.

2 ¿A quiénes conocen?

El nombre concreto de los jueces y abogados conocidos se ha sacado de las 39 respuestas afirmativas contabilizadas en el apartado anterior.

Cuadro 93

Centro	Respuestas	Garzón		Rodríguez Menéndez		Otros		No responde	
			%		%		%		%
1	4	3	75	1	25	0	-	0	-
2	10	6	60	0	-	4	40	0	-
3	0	0	-	0	-	0	-	0	-
4	4	3	75	1	25	0	-	0	-
5	4	4	100	0	-	0	-	0	-
6	6	6	100	0	-	0	-	0	-
7	9	7	77.7	1	11.1	1	11.1	0	-
8	2	2	100	0	-	0	-	0	-
Total	39	31	79.4	3	7.6	5	12.8	0	-



Si hay algún juez conocido por los chicos y chicas es el juez Garzón que es mencionado por un 79,4%.

Seguidamente aparecen de manera esporádica otras personas que han tenido presencia mediática. Es el caso de Rodríguez Menéndez y también de un juez citado por un alumno sin mencionar su nombre, tal vez porque no lo recuerda, pero que sabe que tiene relación con el uso del catalán en la justicia.

Finalmente, es necesario destacar que un 40% de respuestas del centro 2 indica el nombre de abogados o bufetes de abogados seguramente conocidos sólo por ellos o por sus familias, pero sin relevancia en cuanto a los casos en los que han intervenido por lo cual no pueden responder por qué son conocidos. La respuesta de estos chicos y chicas es correcta puesto que son conocidos por ellos, pero la pregunta traía implícito el término "famoso", aspecto que han obviado.

3 ¿Por qué los conocen?

En esta pregunta se trataba de averiguar los motivos por los cuales los chicos y chicas consideran importantes los jueces y abogados citados.

Las respuestas válidas del apartado anterior (39 respuestas) son las que constituyen el total de posibles respuestas a esta parte de la pregunta. Sin embargo, sólo responden 18 personas.

Cuadro 94

Centro	Respuestas	Garzón		Rodríguez Menéndez		Otros		No responde	
			%		%		%		%
1	4	1	25	1	25	0	-	2	50
2	10	2	20	0	-	0	-	8	80
3	0	0	-	0	-	0	-	0	-
4	4	4	75	1	25	0	-	0	-
5	4	1	25	0	-	0	-	3	75
6	6	1	16.6	0	-	0	-	5	83.3
7	9	5	55.5	1	11.1	1	11.1	2	22.2
8	2	1	50	0	-	0	-	0	50
Total	39	14	35.8	3	7.6	1	2.5	21	53.8

3.1 Garzón

Criterio	Respuestas		Clasificación	Motivos indicados
		%		
Por la fama adquirida	6	42.8	Aceptación	"Porque cuando juzga no juzga por dinero" "Por ser un hombre respetable por los casos o sentencias que ha dictado" "Porque se mete en muchos líos" "Porque es el juez más importante" "Por sus casos" "Porque es muy bueno"
	2	14.2	Rechazo	"Por las tonterías que ha realizado. Es un fascista y facineroso" "Por hijo de puta"
Relación con casos concretos	2	14.2	Estatales	"Porque trata temas de ETA" "Porque juzga muchos etarras"
	1	7.1	Internacionales	"Por denunciar a Augusto Pinochet"
Presencia en medios de comunicación	2	14.2		"Por la TV" "Porque es el más importante de España, como mínimo es el que he sentido más veces"
Por el cargo que ocupa	1	7.1		"Porque es el juez más importante de la Audiencia Nacional que es el tribunal donde van los casos más graves"
Total	14	99.6		

Es necesario destacar inicialmente las pocas explicaciones que los chicos y chicas dan sobre los jueces y abogados que conocen. El 53,8% no responden a la pregunta de por qué los conocen. Esto puede ser debido o bien a que les suenen un nombre pero no acaben de relacionar estos nombres con los casos con los que se han visto involucrados, o bien porque al tratarse de la última pregunta de un cuestionario largo, podían tener ganas de acabar.

La respuesta explicativa más destacable es la de la persona que indica el cargo que tiene el juez Garzón (*"es el juez más importante de la Audiencia Nacional"*) y además sabe para qué sirve este Tribunal (*"dónde van los casos más graves"*), aun cuando no acaba de concretar cuál es su función. Este alumno parece conocer con bastante precisión el sistema jurídico español y su funcionamiento.

Otro grupo de respuestas refleja las opiniones contradictorias que hay sobre Garzón en la sociedad. Una parte de las respuestas nos indican que este juez es famoso y tiene una buena consideración entre los chicos y las chicas que responden el cuestionario, destacando su honradez, respetabilidad o laboriosidad. Por lo tanto, se puede pensar que tiene un nombre hecho a partir de su implicación constante en hechos notables.

Pero otro grupo más minoritario rechaza totalmente el juez Garzón y destaca aspectos contradictorios o cuestionables de sus actuaciones que los chicos y chicas expresan en términos insultantes. Seguramente estas opiniones reflejan una manera de pensar de una parte de la sociedad puesto que este juez también es visto como una persona de personalidad dual con actuaciones remarcables y otros rechazables.

Los hechos concretos que mencionan relativos a la actuación del juez Garzón, aun cuando en porcentajes bajos, son la vinculación con juicios de ETA y una respuesta menciona su relevancia internacional provocada por la denuncia de Pinochet cuando estaba en Londres y que lo retuvo varios meses a aquella ciudad.

Finalmente cabe destacar que algunos lo conocen por la aparición en medios de comunicación. La presencia en los medios constituye una manera de acercar estos personajes a la gente.

3.2 Rodríguez Menéndez

Criterio	Respuestas	Motivos indicados
Presencia en medios de comunicación	3	"Porque se ha hecho famoso por la prensa rosa" "Por sus amores con chicas famosas o populares" "Lo conozco por las chicas, los cuernos y la prensa"

El abogado Rodríguez Menéndez se hizo famoso hace unos años por la serie de apariciones en los medios de comunicación (TV y prensa rosa, preferentemente). Solamente en tres respuestas se hace referencia a este personaje, por lo tanto se puede pensar que estos chicos y chicas son poco asiduos a los programas de TV y a la prensa intrascendente o que, como que la aparición televisiva de este abogado se produjo hace

unos años, la mayoría no la recuerde. Queda claro, entonces, que no es la categoría profesional del personaje lo que le ha hecho famoso o conocido por estos estudiantes.

3.3 Otros

Criterio motivos	Respondidas	Indicados presencia
En medios de comunicación	1	"Es famoso porque lo hace todo en catalán"

Es interesante destacar esta respuesta puesto que si bien la persona que contesta dice explícitamente haber olvidado el nombre del juez, en cambio sabe por qué lo conoce. Probablemente se refiere al juez Santiago Vidal que aparece a menudo a los medios de comunicación debido a su firmeza por incorporar el uso del catalán en la justicia.

Si bien se trata de una única respuesta se puede pensar que la posición militante de este juez tiene una ligera incidencia en la población joven.

Consideraciones finales

1. Las respuestas recogidas son escasas, teniendo en cuenta el número total de chicos y chicas que respondieron el cuestionario.
2. En todos los centros se observa que la cantidad de respuestas afirmativas es numéricamente inferior al de las respuestas negativas, a los que no responden o las respuestas invalidadas.
3. Los chicos y chicas consultados conocen los jueces que a menudo aparecen a los medios de comunicación, especialmente en la TV.
4. El juez Garzón es el más reconocido por los chicos y chicas consultados. También se menciona el abogado Rodríguez Menéndez, aun cuando sin la contundencia del primero. En un caso se menciona al juez Santiago Vidal.
5. Hay un conocimiento claro de los motivos por los cuales los jueces y abogados mencionados son famosos, aun cuando no hay una total unanimidad respecto a los motivos que han hecho famosos a estos personajes.

10 CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

No es fácil extraer conclusiones generales y extrapolables de un trabajo de esta naturaleza. Entre otras razones porque los datos recogidos son susceptibles aún de muchas más lecturas. Y de lecturas que han de contextualizarse en una realidad plural y heterogénea. Al final de cada una de las preguntas ya hemos realizado unas consideraciones que han de entenderse como las conclusiones de cada una de ellas. Son, sin duda, unas conclusiones ajustadas a los contenidos de cada pregunta.

Sin embargo, es evidente que de estos resultados se desprende una primera conclusión general relacionada con los objetivos y los supuestos planteados. Los adolescentes catalanes tienen conocimientos y opiniones sobre el mundo del derecho, de la justicia y de la ley. Han construido sus representaciones sociales. Y las utilizan para valorar determinadas situaciones y vivencias en los contextos de vida más cercanos –la familia, la escuela- pero también para posicionarse ante situaciones sociales problemáticas aparentemente más alejadas de sus vidas. Estas representaciones no han sido construidas como consecuencia de un aprendizaje escolar sino como resultado de su contexto de vida. Muchas de ellas en la familia, otras a partir de los medios de comunicación y otras en las relaciones con los demás en la escuela, en el grupo y en la calle.

Como se ha podido comprobar las representaciones de estos adolescentes se basan en muchas ocasiones en el sentido común y en unos principios que denotan en muchos casos una gran sensibilidad. Pero también manifiestan la existencia de estereotipos importantes que hacen que determinadas miradas suyas al mundo sean más el resultado de creencias no contrastadas que de una reflexión basada en conocimientos científicos.

Las representaciones de los adolescentes catalanes son bastante parecidas a las de los adolescentes de otros países de nuestro entorno como Francia, por ejemplo. Nos parece que se puede afirmar que en determinados aspectos el pensamiento de estos chicos y de estas chicas es fácilmente intercambiable al de otros chicos y chicas de otras investigaciones. . Por ejemplo: buena parte de los resultados de las respuestas a las preguntas 1 y 2 de nuestra investigación coinciden con las palabras de Robert (203: 16) cuando afirma: *"La preocupación por el Derecho aparece con nitidez de manera mucho menos trivial cuando los niños hablan, con una cierta amargura, de los juicios que los adultos emiten sobre ellos"*.

Robert se está refiriendo a los adultos más cercanos: a los padres y a los maestros. Por esto, los adolescentes de nuestra encuesta, al igual que los adolescentes o los niños de otros estudios parecidos, aprovechan los instrumentos que ponemos en sus manos para denunciar aquellas situaciones vividas como injustas y no democráticas. Y, por esta razón también, la representación de la justicia emana de sus vivencias, vivencias que, en general, son más negativas que positivas. Los conceptos de justicia e injusticia, de justo e injusto, son el resultado de sus experiencias con adultos tanto en el ámbito familiar como en el escolar. La identificación de estos conceptos con el sistema judicial o con la justicia social es excepcional.

Audigier (1997: 180) llega, basándose en resultados de investigaciones, a una conclusión parecida en relación con la escuela, cuando afirma *"Quand on interroge les élèves, de nombreux travaux en science de l'éducation le confirment, on relève qu'ils ont l'image de l'école comme un lieu de non-droit, un lieu qui n'est lieu de devoir. Nous devons, nous adultes, être très sensibles à cela, même si nous avons souvent un discours totalement inverse. Mais si nous admettons le terme d'« éducation », l'écoute de l'autre, la prise en compte de sa parole, le dialogue avec lui sont bien à prendre au sérieux »*.

Posiblemente los resultados de nuestra investigación permitan compartir también la principal conclusión de Robert (2003: 55) aunque los estudiantes de nuestro estudio

no han estudiado derecho en la escuela: *"Vivir el derecho por los principios que aporta, y porque esboza una formación de los individuos en su ciudadanía, en particular en la vida civil y social, ha sido la conclusión de nuestra investigación sobre el Derecho en la vida escolar".*

El retrato que se desprende de las respuestas del alumnado de este estudio no es, tal vez, muy diferente del retrato que emergería de una encuesta protagonizada por adultos. En este sentido compartimos una de las conclusiones sobre el "ser y el haber de ser de la democracia" del informe de la IEA realizado en Colombia en 2001, después del análisis e interpretación de las respuestas de los jóvenes encuestados. En el lugar de "el ser y el deber ser de la democracia" deberíamos poner "el ser y el deber del derecho, la justicia y la ley":

"Es la sociedad en su conjunto la que alimenta a los jóvenes de los referentes con los cuales construyen las vivencias particulares del ser y del deber ser de la democracia. De manera que aquello que los jóvenes saben o practican sobre esos asuntos constituye también una mirada a la sociedad en su conjunto; no existe una gran distancia entre los saberes y las prácticas de los adultos y los de los jóvenes sobre la democracia. Quizás existen formas particulares de vivenciarlas, de expresarlas, pero no dos vivencias radicalmente distintas" (Ortiz, J. G. Vanegas, I., 2001: 86).

Esta situación se podría solucionar con la enseñanza del derecho en la escuela dentro del área de Ciencias Sociales. Probablemente, el aprendizaje de contenidos del derecho, la justicia y la ley, realizado con métodos interactivos y trabajo cooperativo, y relacionado con problemas sociales relevantes y con una concepción de la enseñanza de la historia en la que las relaciones pasado-presente-futuro fueran una constante, permitiría a las nuevas generaciones romper este vínculo con el mundo adulto que les lleva a reproducir muchas veces estereotipos y juicios de valor que no aguantan una crítica razonada.

El problema que presenta la incorporación de este contenido en el currículo es doble. Por un lado, su incorporación obligaría a renunciar a algún contenido existente en la actualidad o, como mínimo, a un profundo replanteamiento de lo que ahora se está enseñando que, se quiera o no, supondría la substitución de unos saberes por otros o un cambio en su enfoque. La otra cara del problema, directamente relacionada con el anterior, tiene relación con quien debería enseñar estos contenidos y qué formación debería tener. Robert (2003) plantea el problema generado en Francia cuando se introdujo este contenido en la enseñanza obligatoria:

“Los profesores de Historia y Geografía, a los que incumbe, en general, la enseñanza de la educación cívica renovada, plantean con frecuencia la insuficiencia de su formación personal en materia jurídica” (80)

“La instrucción cívica en las escuelas primarias de 1882, el Derecho usual de las escuelas primarias superiores de la misma época, no se confiaban tampoco a los juristas de oficio. Esto no impidió que estas enseñanzas tuvieran, en su tiempo, un gran interés, ni incluso que instalaran duraderamente saberes y comportamientos. En los Estados Unidos, e incluso en el estadio preuniversitario de los collèges, la iniciación jurídica o los cursos de “Derecho y sociedad” no son tampoco obras de juristas. Los profesores son historiadores, filósofos, sociólogos, politólogos. Y en este caso, igualmente, se puede juzgar que el resultado es satisfactorio.

El conocimiento fino y preciso del Derecho y de sus mecanismos no es un requisito para practicar una iniciación jurídica de calidad” (81).

Como profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales creemos que es importante introducir este contenido en la enseñanza obligatoria. El análisis realizado en la primera parte de este trabajo de diferentes propuestas curriculares de países de nuestro entorno demuestra su viabilidad y su valor social dentro de la nueva conceptualización de la educación cívica y ciudadana. Por otro lado, la enseñanza del derecho, de la justicia y de la ley y, en general la enseñanza de la educación

cívica y ciudadana, ya había estado presente en la escuela obligatoria española en el pasado como hemos puesto de relieve en la primera parte de esta investigación. Y aunque no conocemos los resultados de los aprendizajes que realizaba el alumnado, no parece que estos conocimientos fueran inútiles.

Las representaciones expresadas por el alumnado de nuestro estudio demuestran la necesidad, y la urgencia, de una educación cívica y ciudadana, de una educación política, en definitiva, que les permita cuestionar algunas de sus ideas –por ejemplo, las que tienen relación con la autodefensa o con la peligrosidad de determinados lugares- y reconstruirlas. Esta educación les ha de ofrecer instrumentos para intervenir socialmente y poder cambiar la realidad. Si creemos con Mayor Zaragoza (2003: 12)³⁶, que *"educar en política quiere decir comprender que, desde cualquier ámbito (institucional, académico, empresarial, asociativo, educativo, etc.), la actuación política es la única forma viable de cambiar, entre todos, las circunstancias sociales que crean injusticia y desigualdades; y de generar, desde la igualdad de la ciudadanía y, a la vez, desde la pluralidad, los proyectos comunes que permiten la convivencia, mediante el diálogo y la acción conjunta"*, entenderemos aún más la urgencia de impulsar esta educación para garantizar a las generaciones jóvenes un futuro plenamente democrático.

Nuestra intención es seguir investigando las representaciones políticas, sociales o jurídicas de los adolescentes y de los niños así como los resultados de sus aprendizajes cívicos, políticos, sociales e históricos. En realidad, la ayuda que nos ha concedido el Ministerio de Educación en agosto de 2004 nos permitirá seguir en esta línea, mejorar los instrumentos utilizados –por ejemplo, el cuestionario- y completarlos con nuevos instrumentos –las entrevistas, la observación, etc...Y permitirá construir un único proyecto a partir de la convergencia de distintos trabajos que se desarrollan simultáneamente por parte de distintas profesoras de la unidad departamental de didáctica de las ciencias sociales de la UAB.

³⁶ En el prólogo del trabajo editado por VALLORY, E. (2003): *Educar en política. Dotze raons per a la participació en la vida pública*. Barcelona, Pòrtic.

Creemos que con imaginación, y realismo, es posible incorporar estos estudios en la didáctica de las ciencias sociales de los estudios de maestro o de los estudios de profesorado de secundaria. Nos parece que una educación cívica y ciudadana ha de considerar todos los conocimientos derivados de la división de poderes y de la convivencia democrática. Ni esta educación ni la educación histórica y social pueden limitarse solamente a la enseñanza del funcionamiento del poder político sino que deben contemplar también la enseñanza de los poderes legislativo y judicial y, en especial, sus manifestaciones en la vida cotidiana de las personas y de las sociedades. Sólo así puede que sea creíble para los adolescentes la sentencia de Touraine: *«la démocratie est le règne du droit»*.

BIBLIOGRAFIA

-ABA Special Committee on Youth Education for Citizenship (1995): *Essentials of Law-Related Education. A Guide for practitioners&policymakers*.
<http://www.abanet.org/publiced/lawday/studentsurvey01.html>

-ABA, Division for Public Education (2001): "How Do High School Students Understand and Perceive Our Legal Culture? The Results".
<http://www.abanet.org/publiced/lawday/studentssurvey01.html> (enero 2002)

-ACCONGIO, J. L./VAUGHAN, B. B. (1987): "Evaluating Law-Related Education Programs: A Case Study". *The International Journal of Social Education*. vol. 2, nº 2, 69-78

-ACJD (2002): *L'Amau descobreix el món de la justícia (aproximació al dret)*. Fundació J. Bofill. Barcelona

-ALLEN, J. (ed.) (1999): *Class Actions. Teaching for Social Justice in Elementary and Middle School*. New York. Teachers College Press. Columbia University

-ALVARO PAGE, M./DENDALUCE, I./MUÑOZ-REPISO, M./PEREZ, G. (1981): *Los estudiantes españoles y los valores democráticos (Estudio empírico sobre la socialización política)*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Subsecretaría de Ordenación Educativa. Subdirección General de Investigación y Ciencia.

-AMERICAN BAR ASSOCIATION. DIVISION FOR PUBLIC EDUCATION (2001): *How Do High School Students Understand and Perceive Our Legal Culture? The Results*. In cooperation with Close Up Foundation.

-ANDRÉ, Y. (1999) : « Le monde et le territoire : l'histoire et la géographie pour apprendre à vivre ensemble ». *IREHG. L'école du citoyen*. Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie nº 7, 173-177

-ANGVIK, M./ VON BORRIES, B. (1997): *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg. Körber-Stiftung.

-ARBETMAN, L. (1994): *Law-Related Education Staff Development and Awareness Training Manual. Youth for Justice*. National Institute for Citizen Education in the Law.

-ARENDS, R. I./THOMAS, T. (1987): "Getting Law-Related Education Into the Curriculum so that it Stays: Messages from Research and Some Guidelines for Action". *The International Journal of Social Education*. vol. 2, n° 2, 19-36

-ARNAL, J. (1997): *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

-ARTHUR, J. et al. (2001): *Citizenship through Secondary History*. London&New Cork. RoutledgeFalmer

-AUDIGIER, F. (1991): "Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme: une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel". *Revue Française de Pédagogie* n° 94, 37-48

-AUDIGIER, F. (1997): *Concepts, modèles, raisonnements*. Actes du huitième colloque, mars 1996. Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Paris. INRP

-AUDIGIER, F. (1997): *Entretien avec...* BRIAT, A./CHANEZON, H./KERLEROUX, P./TISON, H. (coord.) (1997): « Éducation au civisme ». *Historiens&Géographes* n° 359, 177-184

-AUDIGIER, F. (1999) : « L'éducation civique dans l'enseignement secondaire : quelques repères historiques ». *IREHG. L'école du citoyen*. Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie n° 7, 11-27

-AUDIGIER, F. (2002): « L'éducation civique dans l'école française ». *Onlinejournal for Social Sciences and their Didactics* 2-2002.

http://www.sowi-onlinwjournal.de/2002-2/france_audigier.htm. Publishing date: 2003/02/16 [julio 2003]

-AUDIGIER, F. (2003): "Histoire scolaire, citoyenneté et recherches didactiques". BAQUÈS, M-C./BRUTER, A./TUTIAUX-GUILLON, N. (ed.) : *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris. L'Harmattan, 241-263

-AUDIGIER, F. et al. (1999): *L'éducation à la citoyenneté*. Paris. INRP. El capitol destinat al dret titulat "Le droit, référence principale des pratiques et des contenus", 75-88.

-AUDIGIER, F./LAGELÉE, G. (1996): *Education civique et initiation juridique dans les collèges*. INRP. Didactiques des disciplines. Paris.

-AVERY, P. G. et al. (1996) : « Issues-centered approaches to teaching civics and government ». EVANS, R. W./SAXE, D. W. (eds.) (1996) : *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies, 199-210

- BAILLY, A. (1999): "L'éducation aux nouvelles citoyennetés par l'histoire et la géographie : approche théorique », *IREHG, L'école du citoyen*. Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie n° 7, 29-35
- BALDAZZI, A. (1999): "Civic Education: dimensione del termine 1966-1998". In LOSITO, B. (a cura di): *Educazione Civica e Scuola. La seconda indagine IEA sull'educazione civica: studio di caso nazionale*. Roma. FrancoAngeli, 143-160
- BALDI, S. et al. (2001): *What Democracy Means to Ninth-Graders: U.S. Results from the International IEA Civic Education Study*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington.
- BENEJAM, P. (2002): "El sistema político español". Bloque 8. Diseño Curricular Básico. In BENEJAM, p. /PAGÈS, J. (coord.): *Ciencias Sociales. Contenidos, actividades y recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO*. Barcelona. Ed. Praxis, 162/255 a 162/284
- BENEJAM, P. (en curso) (dir.): *Memòria de la recerca sobre el coneixement escolar del sistema polític*. Moviment de Renovació Pedagògica de Menorca. Govern de les Illes Balears. Institut Menorquí d'Estudis. Texto traducido del catalán.
- BRODY, R. (1994): *Secondary Education and Political Attitudes: Examining the Effects of Political Tolerance on the We the People... Curriculum*, Unpublished paper. Calabasas, CA: Center for Civic Education
- BUTLER, J. (1995): *Effect of Different Classroom Practices on the Development of Political Attitudes in High School Students*. Doctoral Dissertation. Peabody College for Teachers, Vanderbilt University
- CABRÉ Y BRU, A. (1936): *Civismo. Al servicio de la educación cívica*. Barcelona. Bosch Casa Editorial
- CAJAS, J./UBALDI, N. (1998): *Las experiencias de educación cívica: programas y campañas. Estudio de algunos caos de América. Informe de investigación*. México. Instituto Federal Electoral. Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica. http://deceyec.ife.org.mx/experiencias_educacion_civica.pdf [marzo 2002]
- CALIBER ASSOCIATES (2001): "The Promise of Law Related Education as Delinquency Prevention". *Kentucky LRE*, vol. 11, n° 2, 1-13
- CANTU, A. (2002) : « Citizenship Education : Unraveling the Enigma ». *The International Journal of Social Education*, vol. 17, n° 1, v-vii
- CELLIER, Hervé (2003): *Une éducation civique à la démocratie*. Paris. PUF

- CENTER FOR CIVIC EDUCATION (1994): *National Standards for Civics and Government*. Calabasas, California. Interressen els "9-12 Content Standards" (p. 87 a 98), el primer capítol "What are civic life, politics and government". També la proposta de seqüència des de k a 12 (p. 141 a 145).
- CENTER FOR CIVIC EDUCATION (2000): *School Violence Prevention Demonstration Program*. Year One: 1999-2000 School Year. Calabasas, CA: Center for Civic Education
- CEZÓN, C./RUIZ, J. M^a (2003): "La clase se traslada a la Audiencia". *Cuadernos de Pedagogía* 321, 35-37.
- CITIZENSHIP EDUCATION RESEARCH STRATEGY GROUP (2004): *A systematic review of the impact of citizenship education on the provision of schooling*. EPPI-Centre. Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- CLARK, T. (1999): "Rethinking Civic Education for the 21st Century". MARSH, D. D. (ed.): 1999 ASCD Yearbook: Preparing Our Schools for the 21st Century. Association for Supervision and Curriculum Development.
http://www.ascd.org/publications/books/1999marsh/clark_ch4 [julio 2002]
- COOKS, J./EPSTEIN, T. (2000): "Dissin' Democracy? African Adolescents' Concepts of Citizenship". *International Journal of Social Education*, vol. 24, nº 2, 10-20
- CORNBLETH, C. (1982): "Citizenship education". In E. MITZEL (ed.): *Encyclopedia of educational research*. New York. Macmillan, 259-265
- CORTINA, A./ESCAMEZ, J./GARCÍA, R./LLOPIS, J. A./SIURANA, J. C. (1998): *Educar en la justicia*. Valencia. Generalitat Valencianan. Conselleria de cultura, educació i ciència.
- COSTA CORDA, M. (a cura di) (1997): *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*. Firenze. La Nuova Italia.
- COSTA, J. (s.d): *El problema de la ignorancia del Derecho y sus relaciones con el stats individual, el referendum y la costumbre*. Barcelona, Sucesores de Manel Soler, Editores
- COSTA-LASCOUX, J. (2000): "L'éducation civique peut-elle changer l'école ? », OBIN, J.-P. (coord.) (2000): *Questions pour l'éducation civique*. Paris. Hachette, 115-133
- COTTON, K. (2001): *Educating for Citizenship*. Northwest Regional Educational Laboratory.
<http://www.nwerl.org/scpd/sirs/10/c019.html> (marzo 2002)
- COTTON, K. (2001): *Educating for Citizenship*. Northwest Regional Educational Laboratory.
<http://www.nwerl.org/scpd/sirs/10/c019.html> [mayo 2002]
- CRÉMIEUX, C. (1998): *La citoyenneté à l'école*. Paris. Syros

- CUESTA, R. (2001): "La didáctica de las ciencias sociales en España: un campo con fronteras". En MAINER, J. (coord.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla. Díada
- DEFRANCE, B. (1998) : « L'école n'est pas une communauté », AA.VV. (1998): *Éducation à la citoyenneté*. Colloque en Seine-Saint-Denis. Mangard
- DESQUESNES, J. (dir.) (2000): *Pour une éducation juridique et civique*. Centre Régional de Documentation Pédagogique de Base-Normandie.
- DÍAZ-AGUADO, M^a J. (1996): *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud. Madrid, 1996. Vol. I Fundamentación Psicopedagógica; vol. II Pautas y unidades de intervención, vol. III Materiales complementarios
- DÍAZ-AGUADO, M^a J./ROYO, P./SEGURA, M. P./ANDRES, M^a T. (1996): *Instrumentos de evaluación e investigación*, vol. IV. Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud. Madrid
- Diccionario de Derecho*. Biblioteca de consulta Larousse. Barcelona. SPES/RBA
- DÍEZ, R. (2003): "Aprender para el futuro. Educación para la convivencia democrática. Documento Básico de trabajo". FUNDACIÓN SANTILLANA (2003): *Aprender para el futuro. Educación para la convivencia democrática*. Documentos de un debate. XVII Semana Monográfica. Madrid
- DOUARD, O./FICHE, G. (dir.) (2001) : *Les jeunes et leur rapport au droit*. Paris. L'Harmattan.
- DYNNESEN, T. L./GROSS, R. E./NICKEL, J. A. (1994) : « Can Student Perceptions Be Used to Improve Citizenship Education? ». *The International Journal Social Education* vol. 9, nº 1, 98-104
- EREBUS CONSULTING PARTNERS (2003): *Evaluating of the Discovering Democracy Programme 2000-2003*. A Report to the Australian Government Department of Education, Science and Training, Canberra. Commonwealth of Australia.
- ESFONDARI, M. (1998): "Assessment of Citizenship/Law-Related Education on Violent and Antisocial Behavior". In *Compendium of Research Supporting Law-Related Education, Part II: Alternative Conceptions/Applications of Law-Related Education*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium

- EVANS, R. W./NEWMANN, F.M./SAXE, D. W.: "Defining issues-centered education". EVANS, R. W./SAXE, D. W. (eds.): *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies, 2-5
- EVANS, R. W./SAXE, D. W. (eds.) (1996) : *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies
- FERGUSON, M. (1999): "Law-related education in elementary and secondary schools". In CASE, R./CLARK, P. (ed.): *The Canadian Anthology of Social Studies. Issues and Strategies for Teachers*. Vancouver. Pacific Educational Press, 67-73
- FERLUND, P. M. (1992): *Perspectives on Law and Government: A Study of Eighth-Graders*. Unpublished paper. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- FERNANDEZ, C./CARRAL, C. (1978): *La educación ética y cívica, un reto a la práctica pedagógica*. Madrid. Apuntes IEPS. Narcea.
- FIELD, S. L. (1997): "Citizenship for a 'New World Order': A Historical Perspective of Citizenship Education in the United States". KENNEDY, K. J. (ed.) (1997): *Citizenship Education and Modern State*. London/Washington. The Falmer Press. P. 137-147
- FISHER, M. (2002): *Youth Courts. Young People Delivering Justice*. ABA/Coalition for Justice/Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention
- FORD, L. (1991): *The United States Political System: Adolescent Perceptions and the Role for Citizenship Education*. Doctoral Dissertation. University of Maryland, College Park
- FRANGANILLO Y MONGE, M. (1915): *Lecturas cívicas comentadas*. Gerona. Dálmau Carles, Pla & Comp. Editores
- FUNDACIÓN SANTILLANA (2003): *Aprender para el futuro. Educación para la convivencia democrática*. Documentos de un debate. XVII Semana Monográfica. Madrid
- GALICHET, F. (1998): *L'éducation à la citoyenneté*. Paris. Anthropos.
- GALICHET, F. (1999): "L'Éducation citoyenne dans tous ses états ». *Les Sciences de l'éducation* 32, 2, 63-94
- GALLAGHER, A. F. (1987) : « How Law-Related Education Fits Into The Curriculum". *The International Journal of Social Education*. vol. 2, nº 2, 37-44
- GARCIA GARRIDO, J.L. (2003): "El clima de convivencia en la escuela: reflexiones en perspectiva internacional". FUNDACIÓN SANTILLANA (2003): *Aprender para el futuro. Educación para la convivencia democrática*. Documentos de un debate. XVII Semana Monográfica. Madrid, 87-95

- GARCIA, F. F. (2003): *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las competencias sobre la ciudad*. Sevilla. Díada
- GENOVESE, L. (1997): "Le leggi, i magistrati, i cittadini: un itinerario didattico". In CORDA, M, (a cura di): *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*. Firenze. La Nuova Italia, 453-472.
- GÉRIN-GRATALOUP, A.-M./TUTIAUX-GUILLON, N. (2002): "La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986. Essai d'analyse". In *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie. Perspectives documentaires en éducation* n° 53. INRP, Paris, 5-11
- GIMÉNEZ CABALLERO, E. (1943): *España Nuestra. El libro de las Juventudes Españolas*. Ediciones de la Vicesecretaría de Educación Popular
- GISBERT, R./BERGERAS, R./CELLIER, G. (2001) : *Civilité, Cívisme, Citoyenneté*. CRDP de l'Académie de Grenoble.
- GROSS, R.E./ MESSICK, R./CHAPIN, J. R./SUTHERLAND, J. (1983): *Ciencias Sociales. Programas actualizados de enseñanza*. México. Limusa.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS SOCIO-JURÍDICOS (GRES) DE LA UAB (2003): *Aula de la justicia. Guía pedagógica*. Madrid. Comunidad de Madrid. Consejería de Justicia y Administraciones Públicas. Dirección general de Justicia.
- H.S.R. (1942): *Nueva Enciclopedia Escolar*. Grado tercero. Burgos. Hijos de Santiago Rodríguez 4ª edición
- HAHN, C. L. (1998): *Becoming Political. Comparative Perspectives on Citizenship Education*. State University of New York Press
- HAYMAN, J. L. (1981): *Investigación y educación*. Barcelona. Paidós
- HÉBERT, Y. M. (2002): *Citizenship Education Research Network. Evolution Report*. March 1998-July 2002. University of Calgary
- HÉBERT, Y.M./SEARS, A. (s.a.): *L'éducation à la citoyenneté*. <http://www.ceris.ca/f/Citoyen1.html> [diciembre 2002]
- HEIMBERG, C. (1999) : « Pour une éducation aux citoyennetés ouverte sur le monde ». IREHG. *L'école du citoyen*. Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie n° 7, 163-171

- HICKS, D. (2002): "Citizenship Education in England: the Recommendation of the Crick Advisory Group on Citizenship and the Challenges to Policy Implementation". *The International Journal of Social Education*, vol. 17, nº 1, 67-80
- HIRST, J. (1998): *Discovering Democracy. A Guide to Government and Law in Australia*. Commonwealth Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs. Commonwealth of Australia. Curriculum Corporation.
- HOGE, John D. (1996): *Effective Elementary Social Studies*. Belmont. Wadsworth Publishing Company.
- HUGONIE, G. (dir.) (2000): *4e Histoire, géographie, éducation civique*. CRDP de l'Académie de Versailles.
- HURST, D.W./ROSS, E.W. (eds.) (2000): *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. New York. Falmer Press
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1997): "La ciudadanía en el siglo XXI: una propuesta entre el realismo y la utopía". Seminario Internacional Complutense "Educación y ciudadanía: ideas para un currículo de educación cívica ante el tercer milenio". Madrid, octubre 1997
- IREHG (1999): *L'école du citoyen*. Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie nº 7, 1999
- JODELET, D. (ed.) (1989) : *Les représentations sociales*. Paris. PUF
- JOHNSON, G. (1992): *Evaluation of Street Law Classes at Four American High Schools in Germany*. Unpublished report. Boulder, CO: University of Colorado, Center for Action Research
- JOHNSON, G./HUNTER, R. (1987): *Using School-Based Programs to Improve Students' Citizenship in Colorado: A Report to Colorado Educators*. Denver, CO: The Colorado Juvenile Justice and Delinquency Prevention Council
- JOVER, G. (2000): "Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles". NAVAL, C./LASPALAS, J. (eds.) (2000): *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Barañáin. Ediciones Universidad de Navarra, p. 287-307
- JUVENILE JUSTICE STEERING COMMITTEE OF THE LAW-RELATED EDUCATION YOUTH FOR JUSTICE PROGRAM, The (2003): *Law-Related Education for Juvenile Justice Settings*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention of the United States Department of Justice

- KALUBI, J-C. et al. (2002): "Nocions sobre ciutadania activa per a alumnes de secundària". In MONTANÉ, M./BEERNAERT, Y. (eds.) (2002): *Cap a una ciutadania activa. Joves del món en connexió*. Barcelona. Fòrum Universal de les Cultures-Barcelona 2004, 88-94.
- KERR, D. (1999a): "Citizenship Education: an International Comparison International". *Review of Curriculum and Assessment Frameworks Paper 4*. London: QCA http://www.inca.org.uk/pdf/citizenship_no_intro.pdf [enero 2002]
- KERR, D. (1999b): "Citizenship Education in the Curriculum: an International Comparison". *The School Field*, vol. 10, nº 3-4, 5-31 <http://www.theschoolfield.com/contents/index.htm> [junio 2002]
- KERR, D. (2000): *The Making of Citizenship in the National Curriculum (England): Issues and Challenges*. Paper Presented at European Conference on Educational Research (ECER). University of Edinburgh, 22nd September 2000
- KERR, D. (2002a): "Citizenship Education: an International Comparasion across Sixteen Countries". *The International Journal of Social Education*, vol. 17, nº 1, 1-15
- KERR, D. (2002b): "'An Historic Shift in Policy, or a Blind Leap of Faith': the Work of the Citizenship Advisory Group in England". *The International Journal of Social Education*, vol. 17, nº 1, 81-92
- KERR, D. (2002c): "Introduction". CIDREE-SICI (2002): *Raising the effectiveness of Citizenship Education*. The perspectives of curriculum developers school inspectors and researchers. Workshop. Brussels, Belgium, 30-31 may, 14-22
- KERR, D. (2003): *Developing efective citizenship education in England: using the IEA civic education study to inform policy, practice and research*. Symposium paper presented at AERA Conference, Chicago 21-25 april 2003. National Foundation for Educational Research http://www.nfer.ac.uk/research/papers/DK_AERAdoc [diciembre 2003]
- KERR, D./CLEAVER, E./IRELAND, E. (2003): *Citizenship Education Longitudinal Study: First Year Findings-Establishing a Baseline for Developing Ciizenship Education*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburg, 11-13 september 2003. <http://www.nfer.ac.uk/reseach/papers/DKbera03.doc> (enero 2004)
- KING, B. (1994): *Teaching for Thinking and Citizenship Education: examining the Constitution of Student-Citizens in Secondary Social Studies*. Doctoral Dissertation. University of Wisconsin-Madison.

- KOURILSKY, C. (1986): "Connaissances et représentations du "juridique" chez les enfants et les adolescents : concepts et méthodes d'interprétation dans la recherche sur la socialisation juridique ». *Droit et Société* 4, 471-496
- KOURILSKY, C. (1991): « Socialisation juridique et identité du sujet ». *Droit et société* n° 19
- KUEHN, S./YATES, R./MAINVILLE, F./FORTIN, G. (1995) : *Youth Law-Related Education Survey*. Legal Services Society of British Columbia. Department of Justice
- LAGELÉE, G. (1997) : « Élaboration et mise en œuvre d'une démarche pour enseigner le concept de loi en 3^e », in AUDIGIER, F. (1997): *Concepts, modèles, raisonnements*. Actes du huitième colloque, mars 1996. Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Paris. INRP, 486-493.
- LAUTIER, N. (2000): "L'appropriation de connaissances historiques et politiques par les adolescents". MONIOT, H./SERWANSKI, M. (dir.): *L'histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent*. Paris. L'Harmattan, 127-147
- LAUTIER, N. (2001): *Psychosociologie de l'éducation. Regards sur les situations d'enseignement*. Paris. Armand Colin.
- LAUTIER, N. (2003): "Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire ». BAQUÈS, M-C./BRUTER, A./TUTIAUX-GUILLON, N. (ed.): *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris. L'Harmattan, 357-380
- LAVILLE, C. (2003): « Histoire et éducation civique : constat d'échec, propos de remédiation ». BAQUÈS, M-C./BRUTER, A./TUTIAUX-GUILLON, N. (ed.): *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris. L'Harmattan, 225-240
- LAVILLE, C. (2002): "La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles". In *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie. Perspectives documentaires en éducation* n° 53. INRP, Paris, 69-82
- LUTKUS, A. D. et al. (1999) : *NAEP 1998 Civics. Report Card for The Nation*. Washington. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. National Center for Education Statistics
- MAKLER, A. (1994): "Social studies teachers' conceptions of justice". *Theory and Research in Social Education*, 22 (3), 281-304
- MANRIQUE, G. (1933): *Educación moral y cívica*. Barcelona. Editorial Ruiz Romero.

- MARCET, G. (1996): *La civilitat dels adolescents a Vilafranca del Penedès*. Fundació Caixa Penedès
- MELLOR, S./KENNEDY, K./GREENWOOD, L. (2001): *Citizenship and democracy. Students' Knowledge and Beliefs*. Australian Fourteen Year Olds&The IEA Civic education study. Commonwealth of Australia.
- MESNARD, E. (2003): "Histoire, géographie, éducation civique et éducation à la citoyenneté ». CHALON, L. et al. : *L'éducation civique. Une dominante transversale*. Cycles 1, 2 et 3. CRDP Académie de Créteil, 15-84
- MICHEL, A. (2000) : « Éduquer à la citoyenneté, une nouvelle exigence pour l'école ? », OBIN, J.-P. (coord.) (2000): *Questions pour l'éducation civique*. Paris. Hachette 155-174
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1977a): *Educación para la convivencia. Selección de textos orientativos. Área social, 6º curso de EGB*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1977b): *Educación para la convivencia. Selección de textos orientativos. Área social, 7º curso de EGB*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1977c): *Educación para la convivencia. Selección de textos orientativos. Área social, 8º curso de EGB*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1980): *Nuevas Orientaciones Pedagógicas. Educación preescolar. Educación General Básica 1ª y 2ª etapa*). Educación Permanente de adultos. Madrid. Escuela Española. 10ª edición actualizada
- MOROZ, W. (1996): "Social Studies: The Vehicle for Civics and Citizenship Education?". *Curriculum Perspectives*, vol. 16, nº 1, 62-65
- MOSCOVICI, S. (1976) : *La psychanalyse, son image, son public*. Paris, PUF
- MOUGNIOTTE, A. (1999): *Pour une éducation au politique*. En collège et lycée. Paris. L'Harmattan.
- MUTCH, C. (2002): "The Contestable Nature of Citizenship in the New Zealand Curriculum". *The International Journal of Social Education*, vol. 17, nº 1, 54-66
- NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES (1994): *Curriculum standards for social studies. Expectations of excellence*. NCSS. Washington

- NAYLOR, D. T. (1992): "Research and Law-Related Education: Perceptions, Perspectives and Possibilities". *Technical Assistance Bulletin* nº 8. American Bar Association, 1-3.
- NEISLER, O. (1995): *Inside Social Studies at Castleton High: Young Citizens Discuss Their Citizenship Education*. Doctoral Dissertation. Syracuse University
- NEW YORK STATE EDUCATION DEPARTMENT (2003): *The law, youth and citizenship program*. Announces. 2003-2004 grants for local Law-Related Education program. Albany, New York. <http://www.nysba.org/lyc> (julio 2004)
- NIEMI, R. G./JUNN, J. (1998): *Civic Education. What Makes Students Learn*. New Haven. Yale University Press
- NIEMINEN, J. (1998): "Citizenship and youth: changes in Finnish youth work after the Second World War". *Journal YOUNG*, vol. 6 (1998)<http://www.alli.fi/nyri/young/1998-1/articleNieminen1-98.htm> [diciembre 2002]
- O'BRIEN, M./ PARRY, L. (2002): "From National Identity Global Citizenship: Challenges for Citizenship Education in Australia". *The International Journal of Social Education*, vol. 17, nº 1, 31-40
- OBIN, J.-P.: "L'éducation civique en question", OBIN, J.-P. (coord.) (2000): *Questions pour l'éducation civique*. Paris. Hachette, 7-27
- OCHOA-BECKER, A. S. (1996): "Building a rationale for issue-centered education". In EVANS, R. W./SAXE, D. W. (eds.): *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies, 6-12.
- OLLER, M. (1998): *Transversalitat i disciplinarietat des de la didàctica de les ciències socials: l'ensenyament de l'educació viària*. Tesis doctoral. Programa doctorat "Didàctica de les Ciències Socials". Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. Direcció: Joan Pagès
- OLLER, M./ PAGÈS, J. (1998): *La valoració del programa RACC d'Educació Viària dels cicles mitjà i superior de l'etapa de primària*. Barcelona. UAB. RACC. Informe final no publicat
- OLLER, M./ PAGÈS, J. (2000): *Enquesta d'opinió sobre els valors juvenils, la mobilitat i l'educació viària*. Document provisional. Barcelona. UAB/RACC. No publicat
- ORTIZ, J. G./VANEGAS, I. (2001): *Educación Cívica en Colombia. Una comparación internacional. Informe. Ministerio de Educación Nacional. ICFES.IEA*<http://www.mineducacion.gov.co/publicaciones/edcvca/imagenes/Doc3.pdf> (febrero 2002)

- PAGÈS, J. (1997): "Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales", en BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE-UB/Horsori
- PAGÈS, J. (2002): "De l'educació cívica a l'educació de la ciutadania democràtica". *Perspectiva Escolar* 270, 2-9
- PAGÈS, J. (2003): "Ciudadanía y enseñanza de la historia". *Reseñas de enseñanza de la historia*, 1, 11-42
- PAGÈS, J. et al. (1981): *L'educació cívica a l'escola. Recursos per a mestres*. Barcelona. Rosa Sensat/Edicions 62. Trad. Castellano: *La educación cívica en la escuela. Recursos para maestros*. Barcelona, 1984. Paidós
- PALAU VERA, J. (1921): *La educación del ciudadano*. Barcelona. Seix&Barral
- PARRINI, M. (2002): *Law-Related Education and Delinquency Prevention*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education (ERIC/ChESS). <http://www.indiana.edu/Essdc/lredelinqdig.htm>
- PATRICK, J.J./HOGE, J. D. (1991): "Teaching Government, Civics, and Law". In SHAVER, J.P. (ed.): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York. MacMillan, p. 427-436.
- PERCHERON, A. (1974): *L'univers politique des enfants*. Paris. Fondation nationale des sciences politiques/Armand Colin
- PERCHERON, A. (1991): "Représentations de la loi et de la justice chez les Français de 16 à 21 ans ». *Droit et société* nº 19/1991
- PRATS, J. (1997): "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (Notas para un debate deseable)", en Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada Editora.
- PRATS, J. (2002): "La "Didáctica de las Ciencias Sociales" en la Universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación* nº 328, 81-96
- PRATS, J. (dir.) (2001): *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Barcelona. Fundación "La Caixa".
- QUERALT, J. M. et al. (2002): "Educar i ensenyar també en els valors del dret i de la justícia". *Perspectiva Escolar* 270, 22-27

- QUIGLEY, C. N./BAHMUELLER, C. F. (eds.) (1991): *Civitas: A Framework for Civic Education*. A collaborative project of the Center for Civic Education and the Council for the Advancement of Citizenship with support from The Pew Charitable Trusts. National Council for the Social Studies Bulletin n° 86. Center for Civic education. Calabasas
- RÉMOND, R. (2000) : « Quelle école ? Pour quelle nation ? », OBIN, J.-P. (coord.) (2000): *Questions pour l'éducation civique*. Paris. Hachette, 33-45
- RICHARDSON, V. (ed.) (2001): *Handbook of research on teaching*. Fourth Edition. American Educational Research Association. Washington,
- ROBERT, F. (1997) : « Le concept de conflit et l'enseignement scolaire du droit », in AUDIGIER, F. (1997): *Concepts, modèles, raisonnements*. Actes du huitième colloque, mars 1996. Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Paris. INRP, 499-503
- ROBERT, F. (1999): *Enseigner le droit à l'école*. Paris. ESF éditeur. Traducción español: - ROBERT, F. (2003): *Vivir y enseñar el Derecho en la escuela*. Sevilla, Díada.
- ROCHE, G. (coord.) (2002): *L'éducation civique aujourd'hui: dictionnaire encyclopédique*. Paris. ESF editeur
- RUGET, V. (20001): *The Renewal of Civic Education in France and in America: Comparative Perspectives*. AnnualMeeting of the American Political Science Association. The American Policitical Science Association.<http://www.apsanet.org> [Julio 2003]
- RUIZ AMADO, R. (1913): *La educación moral*. Segunda edición notablemente refundida. Barcelona. Librería Religiosa
- SALERNI, A. (1999): "Rassegna di studi e ricerche sull'educazione civica in Italia (1985-1996)". In LOSITO, B. (a cura di): *Educazione Civica e Scuola. La seconda indagine IEA sull'educazione civica: studio di caso nazionale*. Roma. FrancoAngeli, 107-142
- SANTA CLARA COUNTY OFFICE OF EDUCATION (1998): *Evaluation of the Law-Related Education Program in San Jose Unified School District Fifth Grade Classrooms, 1995-1997*. San Jose, CA: Santa Clara County Office of Education
- SANZ BORONAT, P./FELIU EGIDO, V. (1922): *El pequeño ciudadano. El Derecho en la Escuela. Primer libro*. Barcelona. J. Ruiz Romero, Sucesor de J. Bastinos
- SCHNAPPER, D. (1999) : « L'école du citoyen », IREHG, *L'école du citoyen*. Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie n° 7,43-50

- SEARS, A. (1994): "Social Studies as Citizenship Education in English Canada: A Review of Research". *Theory and Research in Social Education*, vol. XXII, n° 1, 6-43.
- SEARS, A.M./CLARKE, G.M./HUGHES, A.S. (1998): *L'apprentissage de la démocratie dans une société pluraliste. Établir une base de recherche pour l'éducation civique au Canada*. Document de discussion préparé pour le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), décembre. <http://www.cmec.ca/stas/pcera/compaper/98-63en.pdf> (22-01-2002).
- SEIXAS, P. (2001): "Review of Research on Social Studies". RICHARDSON, V. (ed.): *Handbook of research on teaching*. Fourth Edition. American Educational Research Association. Washington, 545-565
- SOCIAL SCIENCE EDUCATION CONSORTIUM (2001): *A Descriptive Review of Research on Law-Related Education*. Youth for Justice/Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. <http://www.lawanddemocracy.org> (20-1-2002)
- SOLOMON, D./WATSON, M. S./BATTISTICH, V. A. (2001): "Teaching and Schooling Effects on Moral/Prosocial Development". RICHARDSON, V. (ed.): *Handbook of research on teaching*. Fourth Edition. American Educational Research Association. Washington, 566-603
- SOULE, S. (2000): *We the People... The Citizen and the Constitution: Knowledge of and Support for Democratic Institutions and Processes by Participating Students*. Calabasas, CA: center for Civic Education
- TAPP, J. L. / LEVINE, F. J. (eds.) (1977): *Law, justice and the individual in society psychological and legal issues*. New York. Holt, Rinehart and Wionston.
- TASK FORCE OF THE NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES (1994): *Expectations of Excellence. Curriculum Standards for Social Studies*. National Council for the Social Studies. Washington. Hi ha un bloc de contingut dedicat a "Power, Authority and Governance". p. 94-95 i 127-129
- TIANA, A. (2002): "Están preparados nuestros jóvenes?. La Educación para aprender a vivir juntos". *Perspectivas*, vol. XXXII, n° 1, 39-51
- TOLO, K. (1998): *An Assessment of We the People... Project Citizen: promoting Citizenship in Classrooms and Communities*. Austin, TX: Lyndon B. Johnson School of Public Affairs, University of Texas.
- TORNEY-PURTA, J. (2001-2002): "What Adolescents Know About Citizenship and democracy". *Educational Leadership*, vol. 59, n° 4, 45-50

- TORNEY-PURTA, J. et al. (2001): *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Amsterdam
- TORNEY-PURTA, J./ AMADEO, J-A (2004): *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Washington, Organización de los Estados Americanos. Unidad de desarrollo social y educación.
- TORNEY-PURTA, J./AMADEO, J-A. (2002): "Coneixement cívics i compromís entre els països: l'estudi sobre educació cívica de l'IEA". In MONTANÉ, M./BEERNAERT, Y. (eds.) (2002): *Cap a una ciutadania activa. Joves del món en connexió*. Barcelona. Fòrum Universal de les Cultures-Barcelona 2004, 48-52.
- TORNEY-PURTA, J./SCHWILLE, J. y AMADEO,J-A (eds.) (1999): *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, IEA
- TOZZI, M. (2001): *Réfléchir sur la Justice dans une perspective citoyenne*. Fondation Roi Baudouin. Bruxelles. Les éditions européennes
- TRAVÉ, G. (1998): *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones sociales*. Universidad de Huelva. Publicaciones
- TRUCHOT, V. (1998): "L'éducation à la citoyenneté : points de vue d'élèves ». *Vie Pédagogique* 109, nov.-dec.
- TUDELA, A. de (1924): *La educación cívica en la escuela primaria. Estudio de Metodología Pedagógica aplicada a la enseñanza del Derecho usual*. Gerona. Dalmau Carles, Pla editores
- TURNER, M. J. (1984): "An Evaluation of Law-Related Education. Implications for Teaching". In THE JUVENILE JUSTICE STEERING COMMITTEE OF THE LAW-RELATED EDUCATION YOUTH FOR JUSTICE PROGRAM (2003): *Law-Related Education for Juvenile Justice Settings*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention of the United States Department of Justice, 20-26
- TUTIAUX-GUILLON, N. (1999) : « « Nous et les autres » : quelques questions à l'histoire et à la géographie scolaires », *IREHG, L'école du citoyen*. Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie n° 7, 37-42

- TUTIAUX-GUILLON, N. (2002): "Emprunts, recompositions...les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins". In *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie. Perspectives documentaires en éducation* n° 53. INRP, Paris, 83-90
- VELDE, P./COGAN, J.J. (2002): "Civics Education Pedagogy and assessment in the Pacific Rim: Six Cases". *The International Journal of Social Education*, vol. 17, n° 1, 16-30
- VERA, M.I./PÉREZ, D. (eds.) (2004): *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Alicante. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales
- VILLATTE, N./WERCKMANN, F. (1998): "Editorial". VILLATTE, N./WERCKMANN, F. (coord.): *Le droit à l'école*. Dossier coordonné par... à partir des travaux de l'université d'été du CRAP-Cahiers Pédagogiques, juillet 1997. *Les Cahiers Pédagogiques* n° 364, 7
- VONTZ, T.S./METCALF, K.K./PATRICK, J.J. (2000): *Project Citizen and the Civic Development of Adolescents Students in Indiana, Latvia, and Lithuania*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education
- WALDEGG, G. (coord.) (1995): *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*. Volumen 1. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- WAYNE ROSS, E (2001): "Waiting for the Great Leap Forward: From Democratic Principles to Democratic Reality". *Theory and Research in Social Education*. Special issue: Connected Citizenship-Perspectives on Democratic Education Vol. 29, n° 3, summer 2001, 394-399
- WESTHEIMER, J./KAHNE, J. (2002): Educating the "good" citizen. The politics of school-based civic education programas. Paper to be presented at the annual meeting of the American Political Science Association (APSA). Boston.
<http://apsaproceedings.cup.org/site/papers/009001Westheimer.pdf> (junio 2003)
- WILSON, M. W. (1998): "Law-Related Education Program for Pregnant and Parenting Teens: Program Evaluation". In *Compendium of Research Supporting Law-Related Education, Part II: Alternative Conceptions/Applications of Law-Related Education*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium
- YATES, R. (1997): "Law-Related Education in Social Studies". In WRIGHT, I./SEARS, A. (ed.): *Trends&Issues in Canadian Social Studies*. Vancouver. Pacific Educational Press, 195-207.

ANEXO I. EL DERECHO, LA JUSTÍCIA Y LA LEY EN LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA

SOBREQUÉS, S. (1972): *Cives. Historia Antigua y Media*. 3º curso de bachillerato. Barcelona. Teide

Lección 2. Los grandes escenarios históricos del Próximo Oriente

"Una de las ciudades dominadas por Ur fue *Babilonia*, fundada por los *amoritas* (otro pueblo semita). Hacia 1800 antes de Cristo un rey de esta ciudad, *Hammurabi*, consiguió dominar Ur, Akkad y todas las demás ciudades, creando un gran Imperio que comprendía toda Mesopotamia. *Hammurabi* fue un rey muy importante, gran organizador y legislador; de su tiempo es el primer *código* (conjunto de leyes) que se conoce." (p. 14)

Lección 3. La herencia cultural de los pueblos del Próximo Oriente

"La *literatura* tuvo un carácter religioso, jurídico y de exaltación de las hazañas de los reyes o de héroes legendarios. Una interesante manifestación de la civilización mesopotámica es el llamado *Código de Hammurabi* (inscrito en una gran estela de piedra), que contiene las leyes escritas más antiguas que se conocen." (p. 26)

Lección 5. La cultura griega

"En los Imperios orientales el rey tuvo un carácter mágico o divino. Era dueño de todo el país y de todos sus súbditos. Su voluntad omnímoda era la ley. El pueblo era como un inmenso rebaño frente al gran rey.

Los griegos tuvieron unas ideas muy distintas sobre el gobierno. El gobernante, aunque fuese un rey, era un servidor del pueblo y no su dueño. No hacía las leyes, pero debía

hacerlas cumplir y sujetarse a ellas. Las leyes eran elaboradas por comisiones de ciudadanos elegidos por los demás. (...)

Todos los ciudadanos libres, hijos de padre y madre atenienses, tenían derecho a asistir a una gran asamblea al aire libre (la *ecclesia*) que elegía otra asamblea más reducida, la *bulé*. Esta última, dividida en diversas comisiones, hacía las leyes que luego la *ecclesia* debía aprobar. Otras comisiones administraban justicia. (...) (p. 39-40).

Lección 6. Roma a la conquista del mundo

"Cuando los reyes etruscos fueron expulsados, los romanos establecieron el gobierno de dos cónsules que se designaban cada año. Pero de hecho el gobierno de la República estaba en manos del *Senado*, asamblea de ciudadanos distinguidos que aprobaba las leyes y decisiones más importantes (declarar la guerra, hacer la paz, etc.). Otras asambleas más numerosas, los *comicios*, proponían y discutían las leyes (..) (p. 50)

Lección 9. El legado de Roma

"Pero la principal aportación romana fue en el campo jurídico. Los romanos, pueblo práctico y realista, crearon un Derecho regulando la *propiedad*, las *sucesiones* (transmisión de la propiedad) y las *obligaciones* (los contratos), que todavía es una de las bases del derecho civil de una gran parte del mundo." (p. 71)

Lección 12. Los nuevos reinos germánicos.

"Las leyes germánicas.

Los germanos tenían un concepto de la justicia muy distinto del de los romanos. Para ellos la justicia correspondía al ofendido y a sus parientes contra el ofensor y sus familiares. Era el sistema de *venganza privada y familiar*, el Estado no intervenía. Sin embargo, para evitar las continuas violencias a que daban lugar tales costumbres, las leyes germánicas instituyeron compensaciones en metálico o en especie que el ofensor o su familiar debían pagar al ofendido o a sus parientes; era la *composición o vergeld*. Los códigos germanos

regularon las *composiciones* hasta los menores detalles (como puede observarse en estos ejemplos sacados de los códigos de los visigodos y de los francos).

Composiciones

Por haber matado a un hombre de 20 a 50 años	300 sueldos de oro
“ “ “ “ “ “ 50 a 65 “	200 íd.
más de 65 años	100 íd.
15 a 20 años	150 íd.
una mujer de 15 a 40 años	250 íd.
40 a 60 años	200 íd.
más de 60 años	100 íd.
arrancado a otro una mano, un pie,	
un ojo o la nariz	100 íd.
el pulgar de la mano o del pie	50 íd.
el índice	35 íd.
los otros tres dedos	50 íd.
dos dedos	35 íd.
un dedo (que no sea el pulgar o el índice)	30 íd.
herido a otro en el vientre, costados o la cabeza	
hasta las entrañas	30 íd.
Plus por gastos médicos	5 íd.

Etc., etc.” (p. 97).

“También tenían los germanos una idea muy diferente del rey que la de los romanos de la época del Dominado. Para ellos el rey era un jefe elegido por los guerreros y su autoridad era muy relativa, pues podía ser depuesto por la asamblea de guerreros. Las leyes debían ser aprobadas por estas asambleas.” (p. 98)

"Ejercicios

3. ¿Existe en las leyes modernas algo que se parezca a la *composición*? ¿Qué diferencias observas entre las leyes germanas y las romanas?" (p. 102)

Lección 13. Los pueblos germánicos en España. Dominación Visigoda.

"Realizada la fusión de los dos pueblos [visigodo e hispanorromano], ya no era necesario que existiesen dos códigos, uno para los visigodos y otro para los hispanorromanos. El rey *Chindasvinto* encargó a una comisión de juristas la redacción de un código único; esta labor fue terminada durante el reinado de su hijo *Recesvinto* (653-72). El nuevo código se llamó el *Libro de los Juicios* (*Liber Judiciorum*) y tiene mucha importancia pues fue la base de la legislación de algunos reinos hispanos durante la Edad Media." (p. 107)

Lección 14. El Imperio Bizantino

"El reinado de Justiniano es también muy importante en otros aspectos. En su tiempo y según su iniciativa se realizó, bajo la dirección del jurista *Triboniano*, una interesante recopilación del antiguo Derecho romano (el *Digesto*), así como de las *leyes nuevas*, que iban a permitir que el derecho de Roma fuese conocido y estudiado en toda Europa en los siglos posteriores." (p. 112-113)

"Ejercicios.

2. Las leyes que mandó reunir Justiniano, ¿eran romanas o germanas? ¿Y las que mandaron redactar Chindasvinto y Recesvinto?" (p. 117)

Lección 16. España musulmana

"En cuanto a la justicia, la administraban en nombre del califa los *cadís* o jueces" (p. 131)

Lección 23. La cultura hispánica en los siglos XI y XII

"(...) el feudalismo fue el régimen propio de los reinos hispanocristianos en esta época. Sin embargo, el régimen feudal no fue exactamente igual en todos los países. En el reino de León, y luego en el de Castilla, los reyes conservaron una mayor autoridad sobre las grandes señores que en Francia. Los señores feudales del reino de León no tuvieron la facultad de acuñar moneda ni la de administrar justicia en ciertos casos graves reservados al tribunal del rey." (p. 184)

"Las leyes y la justicia.

Por encima de los *fueros* y *cartas de población*, por las que se regían muchas ciudades, existió la ley general de la época visigoda, que en la Meseta se llamó el *Fuero-Juzgo*, o sea el antiguo *Liber Judiciorum*. Pero ni el Fuero Juzgo ni los fueros preveían todos los casos; por lo tanto los jueces suplían sus defectos juzgando según las *costumbres* o *usos*. En Cataluña, las costumbres feudales fueron reunidas en un Código, los *Usatges* muy avanzado para su época.

Los reyes y los señores ejercían la justicia en sus dominios, acompañados de su Curia convertida en tribunal llamado *Cort* (Corte). Cuando se juzgaba a algún noble, la *Cort* debía estar compuesta por sus iguales o *pares* (p. ej., si se juzgaba a un ricohombre, la Cort debía estar compuesta por ricos hombres; si era un infanzón, por infanzones, etc.). Los pleitos de los moros y de los judíos eran juzgados por sus tribunales y de acuerdo con sus leyes (el Corán, etc.). Los eclesiásticos eran juzgados por sus obispos o abades. Los casos menos importantes eran juzgados por *jueces*; éstos podían ser jueces del rey o jueces de los señores (*bayles*) según se tratara de tierras reales o señoriales. Las leyes penales solían ser duras y expeditivas y se admitían como pruebas los llamados *juicios de Dios*. En la Alta Edad Media los cristianos tenían la certeza de que Dios intervenía en todos los fenómenos de la Naturaleza. Este espíritu religioso dio origen a los "juicios de Dios", que consistían en unas pruebas más o menos violentas que tenían que realizar los acusados de un delito: pasar sobre brasas ardiendo, poner la mano en agua hirviendo... Como no se dudaba de que Dios estaría al lado de la justicia, se consideraba al reo culpable o no culpable de la falta cometida según saliera dañado o ileso de la prueba." (187-188).

"Ejercicios

2. El *Fuero Juzgo* era el antiguo *Liber Judiciorum*; pero, ¿qué fue el *Liber Judiciorum*?" (p. 191)

Lección 30. Política y economía hispánica en la Baja Edad Media

"Los diversos reinos que formaban la gran Corona castellana (Asturias, León, Galicia, Castilla, Extremadura, etc.) no tenían gobierno propio, ni Cortes ni leyes especiales. Se habían fundido en un solo estado unificado, o sea, con las mismas leyes y unas solas Cortes para toda la Corona." (p. 250)

"La organización política de la Corona de Aragón difería mucho de la de Castilla. Cada uno de los países que la integraban conservaba su independencia, cada uno tenía sus leyes propias, sus Cortes y su funcionamiento. (...)

Como consecuencia del mayor arraigo que tuvo en Cataluña el feudalismo y de las circunstancias por las que subió al trono la Casa de Trastámara (proclamada *por compromiso*, o sea por la voluntad de los súbditos), se formó allí la doctrina del *pactismo*, según la cual la autoridad del rey se fundaba en un pacto con el país. Las leyes no dependían sólo de la voluntad del rey sino que debían haber sido negociadas, pactadas, con los representantes del país reunidos en Cortes. Esta doctrina pasó también a Valencia y Aragón." (p. 254)

(...) Pero los aragoneses aún tenían otra garantía frente a la autoridad real: un juez llamado el *Justicia Mayor de Aragón*, al que podían acudir los nobles que se consideraban perjudicados por alguna decisión real; el Justicia podía anular una disposición del rey si era contraria a los *fueros* de Aragón." (p. 255)

O. VERGÉS (1972): *Cives. Historia Moderna y Contemporánea*. 4º curso de Bachillerato. Barcelona. Teide

Lección 15. El equilibrio europeo en el siglo XVIII

"Le sucedió una hermana de Maria, ANA ESTUARDO, que reinó muy poco tiempo. Durante su reinado los miembros del Parlamento le hicieron firmar el ACTA DE UNIÓN (1707) que (...) establecía definitivamente el *sistema parlamentario* inglés, que aún en la actualidad tiene plena vigencia. *Las dos cámaras elaboran las leyes que son aprobadas por el rey (...).*" (p. 144)

Lección 16. La ilustración europea en el siglo XVIII.

"En el aspecto político la obra de Rousseau *El Contrato Social* es también de la mayor importancia. Afirma que si toda la organización social y política se basa en un contrato, el ciudadano es quien delega sus derechos en la autoridad del que manda, y en la capacidad de los que elaboran las leyes y las ejecutan. Esta teoría es el principio de la *democracia* contemporánea.

Otro gran pensador francés fue el barón de MONTESQUIEU, quien inauguró con sus escritos la crítica abierta a la monarquía francesa. Fue él quien por primera vez concibió que la forma de gobierno ideal de un país está integrada por tres esferas, por tres órdenes distintos: el poder legislativo a cargo del Parlamento, el poder ejecutivo ejercido por el monarca y el poder judicial que detentan los magistrados." (p. 154)

Lección 17. España en el siglo XVIII

"Felipe V (1700-1746) implantó en el interior el *centralismo* que había conocido en la corte de su abuelo Luis XIV. *Unificó las leyes de los reinos de la Península (...).*" (p. 162)

Lección 18. La obra de los Borbones españoles

"Ya sabemos que la nueva dinastía borbónica llegaba a España teniendo como ideal de gobierno el *absolutismo* y el *centralismo* de las leyes y de la economía.

El conjunto de privilegios de los reinos de la antigua Corona de Aragón desaparecieron después de la derrota del pretendiente archiduque Carlos, ya que Aragón, Valencia, Mallorca y Cataluña habían luchado a su favor. El *decreto de Nueva Planta* (1714) recopilaba todas las nuevas disposiciones y las nuevas instituciones. Navarra conservó sus fueros en premio a haber combatido a favor de Felipe V en la Guerra de Sucesión y aún hoy conserva parte de sus leyes forales." (p. 168)

Reproducción de un fragmento de l decreto de Nueva Planta.

"El decreto de Nueva Planta suprimió las leyes propias de los antiguos reinos peninsulares:

He juzgado por conveniente reducir todos mis reinos de España a la uniformidad de unas mismas leyes, usos, costumbres y tribunales, gobernándose igualmente todos por las leyes de Castilla, tan loables y plausibles en todo el universo (...)." (p. 169-170)

Lección 19. Las ideas revolucionarias y sus consecuencias

"Los filósofos de la *Ilustración* habían criticado la institución en la que se apoyaba el edificio político de los estados europeos: la *monarquía absoluta* y su poder. Hablaban de otra forma de gobierno, la *república*, que representaba el ideal de la *libertad* y de la *igualdad* entre los ciudadanos (...). Creían que era necesario que existiera una ley escrita que fijará los derechos y las obligaciones tanto de los gobernados como de los gobernantes, es decir, una *Constitución*." (p. 177)

"La Constitución americana.

(...) Los *Estados Unidos* constituían una república federal en la que se aplicaba el principio de la división de poderes establecido por Montesquieu. El *poder ejecutivo central* estaba representado por un presidente elegido cada cuatro años y el *Congreso* representaba, a su

vez, *el poder legislativo*. Cada estado tenía su gobierno y sus leyes para las materias propias de su incumbencia. *El poder judicial* recaía en el Tribunal Supremo." (p.179)

"EJERCICIOS.

1. Haz un resumen de las ideas políticas y sociales de Montesquieu y de Rousseau –las has estudiado en la lección 16- e indica cómo se aplicaron en la práctica." (p. 185)

Lección 21. La oposición de España a Napoleón

"La Constitución de 1812.

Triunfaron los innovadores que promulgaron la CONSTITUCIÓN. En ella se afirma que la soberanía de la nación recae en los diputados y en el rey. Se suprime la Inquisición y los privilegios señoriales en el campo –muchos de éstos sólo eran teóricos- y establece que las leyes y los impuestos han de obligar a todos los españoles." (p.200/201)

Lección 22. Revolución y reacción en el reinado de Fernando VII

"Además Fernando VII no tenía hijos varones y la corona recaía en su hija ISABEL si no se aplicaba la "Ley Sálica", establecida por Felipe V, según la cual no podían reinar las mujeres. Esta legislación que ya había sido derogada por una "Pragmática Sanción", dada por Carlos IV, es decir, otra ley que permitía que una mujer subiera al trono, fue de nuevo anulada por Fernando VII." (p. 205)

Lección 31. La II República y el Movimiento Nacional

"Por dos veces el Régimen ha sometido su aprobación a votación popular. La primera en 1947 y a raíz de la gran mayoría obtenida se promulgó la *Ley de Sucesión en la Jefatura del Estado*. (...) se aprobó en 1967, también por referéndum popular, la *Ley Orgánica del Estado*. (...) La *Ley de Prensa* de 1966 ha suprimido la censura previa de periódicos y libros." (p. 292)

ANEXO II. RELACIÓN DE TEXTOS HISTÓRICOS

1. LIBROS DE EDUCACIÓN CÍVICA CON CONTENIDOS DE DERECHO

Autor	Título	Referencias	Características	Contenidos derecho
CABRÉ Y BRU, A. (1909) Profesor de la Normal y Licenciado en Derecho Además es autor de un <i>Curso preparatorio de Derecho</i>, dedicado a alumnos de Escuelas Normales. Barcelona 1908	<i>Educación cívica</i>. Libro del alumno (lectura comentada). En preparación: <i>Compendio razonado del Derecho positivo español</i> (Libro del Maestro)	Barcelona. El Anuario de la Exportación	La obra consta de seis partes. Unos preliminares y cinco títulos. Es una obra dedicada fundamentalmente a la enseñanza del derecho. Cada título está formado por diversos capítulos. En cada capítulo se plantea un contenido de manera descriptiva. Al final hay un cuestionario de actividades	Título I. Derecho Político Contenidos sobre la organización política del estado, entre los que se incluye el poder judicial. Se describen sus características y el papel del jurado. Título II. Derecho Penal Se trabajan conceptos como: Orden social, delito, pena, relaciones entre delito y pena,... Título III. Derecho civil Incluye el trato de temas como La persona, la familia y el matrimonio, la propiedad y la sucesión (el testamento) Título IV. Derecho Procesal Las funciones judiciales, el juicio, el procedimiento en materia criminal Título V. Derecho Internacional
CABRÉ Y BRU, A. (1936)	<i>Civismo. Al servicio de la educación cívica</i>.	Barcelona. Bosch Casa Editorial	La obra se divide en cuatro partes: I) La sociedad, II) el derecho, III) el estado y IV) el régimen constitucional. Cada parte tiene diferentes apartados con un contenido concreto que, a veces, se acompaña de una lectura. No hay actividades	Parte II: El derecho. Apartados -VII. El Derecho: 1. Reglamentación del estado, 2. La ley (definición, historia), 3. Derecho y obligación, 4. La coacción, 5. La sanción, 6. Renovación del derecho -VII. La Justicia Parte III: El estado Apartados: -IV. La justicia: 1. Potestad judicial, 2. Justicia civil y criminal, 3. Organos del poder judicial
FRANGANILLO Y MONGE, M. (1915) Profesor Normal, Director de la Escuela Graduada de Frenegal de la	<i>Lecturas cívicas comentadas</i>.	Gerona. Dálmau Carles, Pla & Comp. Editores	La obra está dividida en 29 capítulos. Su metodología consiste en la lectura comentada, unos ejercicios escritos - "que se practique a continuación del de la lectura comentada"- y unos problemas que	Cap. VIII. Familia-Matrimonio-Tus padres Cap. IX. Bienes: Sus clases-Testamento Cap. X. Tutela-Consejo de Familia Cap. XI. Propiedad-Expropiación-Apropiación-Usufructo-Usos habitación-Servidumbres Cap. XII. Obligaciones-Contratos-Compr/venta-Cambio, permuta

Sierra (Badajoz), Caballero de la Orden Civil de Alfonso XII por méritos en la enseñanza			"sólo van recomendados". El libro se destina tanto a niños de la primera enseñanza como a adultos de las clases nocturnas.	Arrendamiento y Censo Cap. XIII. Escritura-Propiedad intelectual e industrial-Registro de la propiedad-Amillaramientos- Contribuciones: sus clases Cap. XVI. Conquista de los derechos-Derechos colectivos de los españoles Cap. XVII. Derecho electoral Cap. XXV. Poder judicial-Juzgado municipal Cap. XXVI. Juzgado de instrucción- Delitos-Pleitos Cap. XXVII. Audiencias-Juicio oral y público-Jurado
MANRIQUE, G. (1933) Inspector de 1ª enseñanza de Madrid.	<i>Educación moral y cívica.</i>	Barcelon a. Editorial Ruiz Romero.	Como subtítulo y entrepárrafos consta <i>Libro de Lectura</i> . La obra consta de 48 lecturas divididas en tres partes –la primera sin nombre (de 1 a 20), la segunda dedicada a "La Moral y la higiene" (21 a 28) y la tercera a "La Educación Cívica" (29-48). Estas lecturas están precedidas de unos <i>Propósitos</i> en los que se expone la filosofía de trabajo y se definen unos cuantos conceptos.	V. La moral y el deber VI. La justicia social VII. El valor cívico XIII. La tolerancia XVII. La libertad XXXII. Diversas formas del estado XXXIII. La soberanía nacional XXXIV. El sufragio universal XXXIX. Organización de la justicia XL. Respeto a la ley XLI. La selección de los mejores XLVI. El derecho de gentes
PALAU VERA, J. (1921) Licenciado en filosofía	<i>La educación del ciudadano.</i>	Barcelon a. Seix&Bar ra	El prefacio del autor contiene unas consideraciones sobre las finalidades del trabajo y la metodología. Obra dividida en seis grandes apartados: 1. La familia y la escuela 2. La ciudad o pueblo 3. Lo que debe el ciudadano a la Comunidad 4. La gran Comunidad nacional 5. Lo que debe hacer el ciudadano por la Comunidad. 6. Cómo llega el joven a ser un buen	3. Lo que debe el ciudadano a la Comunidad: Cómo protege contra los malhechores, cómo protege contra el fuego, etc... (Se ofrecen datos sobre la seguridad en Barcelona en el año 1913 y sobre los servicios de la Guardia municipal. 4. La gran Comunidad nacional. C) Los grandes organismos del estado: el poder judicial 5. Lo que debe hacer el ciudadano por la Comunidad. Los deberes del ciudadano: Cómo debe contribuir el ciudadano al orden dentro de su localidad

			ciudadano	
RODRÍGUEZ GARCÍA, G. (1933)	<i>Moral. Grado elemental.</i> El título se completa con lo siguiente: Enciclopedia. Biblioteca escolar moderna dirigida por... Asiganturas de la primera enseñanza en cursos graduados en orden cíclico. Por competentes profesores	Madrid. Librería y Casa editorial Hernando	Hay una breve advertencia pedagógica con consideraciones didáctiques. Obra de educación moral. Organizada en forma de preguntas y respuestas.	Juicio moral, ley moral, sanción interna y externa, deber moral,...
RUCABADO, R. (1920)	<i>Compendi d'Educació Civil</i> Premi de l'Excmo. Ajuntament de Sabadell al millor compendi d'educació civil i política en els Jocs Florals d'aquesta ciutat de 3 d'agost de 1918.	Sabadell. Impremta Canals i Vila	El trabajo consta de 4 partes. La primera parte - <i>Principis</i> - está organizada en forma de preguntas y respuestas sobre el contenido más teórico. La segunda parte está dedicada al <i>Ciudadà com a individu</i> . La tercera parte está dedicada a <i>El ciudadà com a membre de la família</i> , mientras que la cuarta parte está dedicada a <i>El ciudadà com a membre de l'estat, de la ciutat i de la nació</i> . Con lecturas intercaladas	1ª parte: preguntas relacionadas con el derecho, la justicia y la ley: ley, ley natural, ley eterna, leyes positivas, sanción, reparación, justicia, justicia distributiva, justicia conmutativa, derecho, coacción de la ley, deber, deber jurídico, derecho y deber, libertad, moral, etc... 2ª parte: derechos innatos, derechos adquiridos, derecho a la vida, derecho a la legítima defensa, derecho de independencia o libertad de acción, etc 4ª parte: Poderes y funciones del estado, deberes del ciudadano hacia el Estado, derechos del ciudadano en relación con el estado, el derecho catalán
RUIZ AMADO, R. (1913) El autor es miembro de la Compañía de Jesús	<i>La educación moral.</i> Segunda edición notablemente refundida.	Barcelona. Librería Religiosa	La obra consta de una introducción y 4 capítulos: 1.El fin de la educación, 2.El sujeto de la educación 3. La formación teórica 4. La práctica educativa En la introducción se explicitan los conceptos que se	Capítulo III: Art. VI. La moral y la idea de libertad Art. VII. La Historia patria y la idea de benevolencia Art. VIII. La Geografía y la idea de Derecho Art. IX. La idea de perfección y las bellas artes Art. X. La educación moral en las otras disciplinas Art. XI. La idea de sanción

			trabajan y algunas ideas metodológicas. Cada capítulo está formado por diferentes apartados -artículos	
RUIZ AMADO, R. (1918)	<i>Educación cívica.</i>	Barcelona. Librería Religiosa	La obra está organizada en 4 capítulos: Cap. I, Nociones Generales, Cap. II, La opinión pública, Cap. III, La voluntad popular, y Cap. IV, Virtudes Cívicas. Cada capítulo tiene distintos artículos que en total suman 22.	Capítulo primero: Nociones generales Art. I El civismo Art. II: La sociedad y el estado. Nacimiento de las instituciones históricas Capítulo II: La opinión pública Art. IV. El civismo y la enseñanza Art. V. La aplicación al estudio como obligación cívica Capítulo III: La voluntad popular Capítulo IV: Virtudes cívicas Art. XIV El respeto a la autoridad Art. XV. La obediencia a las leyes
SANZ BORONAT, P./FELIU EGIDO, V. (1922) Los autores son: Sanz Boronat, doctor en Derecho y Catedrático, por oposición directa, del Instituto de Barcelona Feliu Egido, licenciado en Derecho y Profesor Ayudante en el mismo Instituto	<i>El pequeño ciudadano. El Derecho en la Escuela. Primer libro.</i> Subtítulo: Lecturas, conversaciones y relatos infantiles para la educación social y cívica del niño	Barcelona. J. Ruiz Romero, Sucesor de J. Bastinos	En un texto dirigido Al lector señalan las finalidades y la metodología de esta obra, que al parecer forma parte de una colección. En la última página se cita un Libro segundo, en prensa que lleva por título <i>El pequeño ciudadano</i> y un tercero, sin título, en preparación. La obra está escrita en forma de relatos personalizados protagonizados por un joven maestro de pueblo -Don Lorenzo de Villamata-. En cada relato se plantea un problema. Los capítulos se dividen en dos parts: Tarde primera i Tarde , precedidos de una introducción.	En Tarde primera se plantean temas más generales o más vinculados al derecho civil, mientras que en Tarde se plantean temas relacionados con la justicia. Tarde primera: I. Legislación II. Contratación III. Matrimonio IV. Representación y sus clases V. Expropiación forzosa VI. Registro civil VII. Censos (...) XVII. Derecho de propiedad XVIII. Modos de adquirir XIX. Delitos contra la propiedad Tarde XX. Administración de justicia XXI. Enjuiciamiento criminal XXII. Tutela XXIII. Sucesiones XXIV. Efectos mercantiles XXV. Delitos y contratos XXVI. Deberes cívicos
TORROJA VALLS, R. (1933)	<i>La Educación moral y cívica en la Escuela actual.</i> El fundamento científico. La metodología. Temas y sugerencias. 25 lecciones	Gerona-Madrid, Dalmau Carles, Pla editores	La obra consta de una Indicación preliminar, donde se justifica la obra y de 10 capítulos teóricos de un apéndice. Los ocho primeros capítulos son teóricos y están orientados a justificar la propuesta	En la propuesta de programa formado por 60 lecciones -44 de Moral- y 16 de Civismo hay algunas lecciones relacionadas con contenidos del derecho: - lección 40: No matarás. El homicidio y la pena de muerte. Opiniones antiguas y modernas. - lección 41. El derecho de la propiedad

	vividas.		de programación que el autor realiza en los ods últimos: Un programa de Moral y Civismo -IX- y 25 lecciones vividas -X.	- lección 54. Obediencia a las leyes y a las autoridades. Las leyes y las autoridades no son cosa impuesta por un poder tiránico: son el producto de la voluntad de todos los ciudadanos.
TUDELA, A. de (1924) El autor és Profesor Numerario en la Escuela Normal de Maestros de Barcelona.	<i>La educación cívica en la escuela primaria. Estudio de Metodología Pedagógica aplicada a la enseñanza del Derecho usual.</i>	Gerona. Dalmau Cartes, Pla editores Hi ha una edició de l'any 1936.	Este trabajo es una obra de Didáctica del Derecho dirigida a estudiantes de magisterio y a maestros noveles. Tiene dos partes: la primera -Teoría- plantea las bases teóricas de esta enseñanza. La segunda -Práctica- incluye ejemplos sobre cómo trabajar estos contenidos en el aula.	Primera parte. Teoría I. Plan para estudiar la Didáctica especial de cualquier asignatura II. Aplicación del plan común a la enseñanza del Derecho usual III. Notas peculiares o características que ofrece la Educación cívica IV. Programa de Didáctica de la enseñanza del Derecho Segunda parte. Práctica I. Lecciones a los alumnos normalistas, en el aula, sobre Derecho penal, industrial e internacional II. Lecciones a los niños, en la Escuela práctica de la Normal de Maestros, sobre preliminares de la asignatura y sobre Derecho civil III. Otras lecciones infantiles, en la Escuela Baixeras, sobre Derecho político y sobre Sociología IV. Pruebas de fin de curso realizadas con alumnos maestros

2. OTROS TEXTOS HISTÓRICOS DE CIVISMO CONSULTADOS CON REFERENCIAS AL DERECHO

NELSON, E. (1906)	<i>Nuestro gobierno de Appleton. Lecciones elementales de cívica y moral social.</i> Subtítulo: con ejercicios interesantes y variados que	Buenos Aires/Nueva York/México. D. Appleton y Compañía	Contiene una introducción -en la que expone la filosofía del trabajo y la manera de utilizarlo- y 30 capítulos con temas de distinta naturaleza.	II. Las leyes VIII. Poder judicial municipal XI. El niño en las repúblicas es un aprendiz de gobernante ó un aprendiz de elector XII. Buenos y malos ciudadanos XVII. Poder judicial XXIX. Poder judicial de la
--------------------------	--	---	---	---

	instruyen al niño en la práctica de la ciudadanía; con profusión de pensamientos tomados de los grandes ciudadanos de las Américas y los filósofos de todos los tiempos.			nación
GUERRINI, F. (1916) Ex.regente de la Escuela Normal de Profesores de la Capital Federal Ex-inspector General de Escuelas	<i>El ciudadano argentino. Nociones de instrucción cívica</i>	La Plata. Talleres Gráficos "Sesé"	Contiene 14 capítulos precedidos de los programas para las escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires y de la Capital Federal y de unas nociones preliminares. Concluye con un apéndice que contiene diversas constituciones y leyes electorales	Capítulos III y IV: Derechos civiles Capítulo IX. Principales atribuciones del Congreso. Formación de las leyes Capítulo XII. Poder judicial, su naturaleza y sus principales atribuciones

3. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN ALGUNOS TEXTOS DEL PRIMER FRANQUISMO

GIMÉNEZ CABALLERO, E. (1943)	España Nuestra. El libro de las Juventudes Españolas.	Ediciones de la Vicesecretaría de Educación Popular	Con una introducción con consignas para su enseñanza dirigidas a maestros y familiares. Contiene 7 capítulos: 1) La imagen de España, 2) El destino de España, 3) El paisaje de España, 4) La lengua de España, 5) Los fundadores de España, 6) Las obras de España y 7) Epílogo. La	El apartado 5 del capítulo 6 está dedicado a Las leyes españolas: Las primitivas legislaciones, Grandeza y eficacia de la Inquisición, Leyes de Indias, Cortes, Constituciones y Códigos, El Fuero de los Españoles
------------------------------	---	---	--	---

			fábula maravillosa de España	
H.S.R. (1942)	Nueva Enciclopedia Escolar. Grado tercero	Burgos. Hijos de Santiago Rodríguez 4ª edición	Clásica enciclopedia de enseñanza primaria. Contiene los contenidos de todas las asignaturas: Instrucción religiosa, moral y cívica; lengua española; aritmética; geometría; nociones de física, química, historia natural, fisiología e higiene; geografía; Historia de España	Contenidos de Derecho intercalados entre las 23 lecciones de Instrucción Religiosa, Moral y Cívica : -Lección 3. Derecho. La vida social -Lección 6. Derecho. La familia -Lección 10. Derecho. La ley: 1. Necesidad de la ley. 2. Cómo puede ser la ley. 3. Beneficios de la ley. 4. La preocupación de un pueblo por sus leyes, 5. El cumplimiento de las leyes -Lección 15. Derecho. Los bienes y el derecho a la propiedad -Lección 19. Derecho. La sucesión y el testamento

4. ENCICLOPEDIAS Y LIBROS DE LECTURA ESCOLARES CON REFERENCIAS AL DERECHO

AVENDAÑO, J./CARDERERA, M. (1865) Inspectores generales de instrucción primaria del Reino. Dedicados al Exmo. Sr. Comisario Régio, para la reforma, arreglo y dirección de las escuelas públicas de Madrid.	Cuadernos de lectura para uso de las escuelas Quinto cuaderno, 24ª edición.	Madrid. Imprenta de R. Campuzan o, calle del Ave María, núm. 17	La Segunda parte del libro (p. 136 y ss.) está dedicada al hombre "Del hombre". El capítulo segundo tiene por título: "Del hombre considerado intelectual y moralmente" y en su segundo apartado - "Libertad moral" se habla de la ley y la justicia	"La creación de leyes es otra prueba de nuestra libertad moral. El hombre de su propio motu restringe el círculo de sus facultades; encadena en él al animal para dar más poder al alma (...). El hombre se dá leyes, los animales las reciben de la Naturaleza; luego el hombre puede hacer cuanto las leyes le impiden: luego los animales no pueden hacer mas que lo que la Naturaleza les permite. (...)"
---	---	---	---	---

F.D.T. (1907)	<i>El Angel de la niñez o curso graduado de lectura para uso de las escuelas primarias</i>	2ª edición. Barcelona. Librería Católica, Pino, 5	El libro consta de tres capítulos y de dos partes finales. El primer capítulo está dedicado a la religión, el segundo a los vicios y las virtudes y el tercero a los deberes sociales. Las dos partes finales están dedicadas respectivamente a la poesía y a la presentación de diferentes tipos de letras. El capítulo tercero - "Deberes sociales" presenta diez lecciones dedicadas a la familia, a los deberes "para con" los padres, los hermanos, los maestros, el respeto a los ancianos, la patria, el patriotismo, la justicia y la caridad.	La lección novena está dedicada a la justicia i en ella se puede leer: "La justicia consiste en no atropellar los derechos de nadie, respetar al prójimo en su persona, reputación y bienes; dar á cada uno lo que le corresponde y, en una palabra, no hacer a los demás lo que no quisiéramos para nosotros. Faltan, pues, a la justicia, no sólo los que quitan la vida al prójimo, lo que es horrible crimen, sino también los que hieren, golpean, odian, injurian, escandalizan ó le ocasionan un daño cualquiera sin motivo legítimo. También es injusticia el perjudicar á la fama del prójimo por medio de la murmuración, contumelia y la calumnia, porque, según dice la Sagrada Escritura, la buena reputación vale más que las riquezas. Por fin puede faltarse á la justicia dañando al prójimo en sus bienes industriales, ya por hurto (...)"
OSÉS LARUMBE, J. (1918) Maestro Nacional de las Escuelas de Barcelona	<i>Grandezas de la vida humana.</i> Libro de lectura manuscrita.	Barcelona Librería Montserrat de Santomá Hnos.	Tiene 46 capítulos precedidos de un prólogo. Cada capítulo está escrito en un tipo distinto de letra. Hace un recorrido de la evolución de la tierra y de la humanidad combinando un enfoque temático con un enfoque cronológico.	Dedica dos capítulos a las leyes en la historia: XIX. La ley en los pueblos antiguos. La ley mosaica. El derecho romano. Legisladores griegos. XX. La legislación visigoda en España. Los fueros de Aragón, Cataluña, Navarra, Vascongadas y Valencia. La legislación en la vida moderna.

RUIZ ROMERO, J. (1934)	<i>Enciclopedia Escolar. Grado primero</i>	BarcelonaE ditorial Ruiz Romero	Contenidos de Gramática, aritmética; geometría; historia de España; geografía; ciencias físicas, químicas y naturales; agricultura, industria y comercio; Derecho; fisiología e higiene; urbanidad y cortesía; historia sagrada	Rudimentos de derecho está dividida en 4 partes y 40 lecciones. La 1ª está dedicada a contenidos generales (lecciones 1 a 8) entre ellos: el derecho (lec. 2), la ley (lec. 8). La segunda parte (lecciones 10 a 19) al derecho privado: el matrimonio (lec. 12), la patria potestad (lec. 13), la herencia (lec. 14), la propiedad (lec. 17). La tercera al derecho público (lecciones 20 a 31): derecho público (lec. 20), derechos individuales (lec. 23). La cuarta parte al derecho administrativo (lecciones 32 a 40): justicia (lec. 37), derecho internacional del Estado (lec. 40).
---------------------------	--	--	---	---

