

# **SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y OPINIÓN PÚBLICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA. LOS CENTROS DE ENSEÑANZA Y OTRAS AGENCIAS DE SOCIALIZACIÓN**

José Manuel MATA  
Cristina LAVIA  
Eider ALKORTA

*Departamento de Ciencia Política y de la Administración. UPV/EHU*

## **INTRODUCCIÓN**

La socialización política es uno de los procesos más importantes para la entender la conformación de la Identidad Política, para situar las vías del reclutamiento político, así como para discernir las pautas de estabilidad de las culturas políticas de una sociedad.

Quizás debido a una deformación determinista; bien por su énfasis sociológico; quizá por las dificultades que conlleva su estudio en el nivel de los efectos; bien porque su inclusión en un marco interpretativo coherente ha resultado muy problemática; o bien por otros motivos, lo cierto es, que las investigaciones sobre los diferentes niveles de análisis de la socialización política, han sido muy fragmentarias, residuales y en todo caso muy escasas.

La propuesta que se ofrece, viene dada por la exposición de una trabajo de investigación inédito y original realizado en los últimos año sobre la socialización política en la Comunidad Autónoma Vasca por un equipo de la UPV/EHU.

El interés de esta investigación viene dado por la situación actual de debilidad de la democracia y la polémica sobre la socialización política especialmente sobre el sistema de enseñanza en la Comunidad Autónoma del País Vasco, pero también en España y en algunos países europeos. Su carácter conflictivo se concreta en su inserción en la lucha política (latente o manifiestamente): como elemento fundamental de integración pluricultural, como reproductor de determinadas visiones de la realidad, y de determinados elementos diferenciales como es el euskera, en su vinculación, en algunos discursos, con las subculturas de la violencia, y en la inserción de los modelos de enseñanza en determinados enclaves ideológicos y reivindicativos.

Así en primer lugar, repasaré brevemente algunas bases teórico-analíticas sobre las que descansa el análisis que nos ocupa; en segundo lugar, expondré algunas dimensiones del diseño metodológico y técnico de la investigación, con ámbito en la Comunidad

Autónoma Vasca y en tercer lugar me fijaré en una síntesis de algunas conclusiones extraídas de la investigación que hemos realizado.

## 1. BASES TEÓRICO-ANALÍTICAS

Fuera de España, especialmente en **Estados Unidos**, se han realizado multitud de estudios de socialización política. Los análisis pioneros realizados, dentro de la formulación de las culturas políticas por ALMOND & VERBA (1970), donde tratan, entre otros objetivos, de explicitar los efectos de diferentes tipos de experiencias no políticas sobre las actitudes y los niveles de participación políticas y la mediación de otras variables. En general es necesario subrayar algunos trabajos generales sobre la literatura existente de socialización política como los de BUGENTHAL y GOODNOW (2000), DAWSON y PREWITT (1977); EASTON y DENNIS (1969), GREENSTEIN (1970) y NIEMI y HEPBURN (1995). Así mismo, también se deben señalar las formulaciones teórico-analíticas de SCHWARTZ & KENYON (1975), LANGTON (1969), BIGALA (1978), MERELMAN (1986), MERELMAN y KING (1986), las perspectivas de la influencia del orden de nacimiento en la socialización política de RENSHON (1977), así como los enfoques, de LIPSET, con su clásico *El Hombre Político* (1987) y la síntesis de DOWSE & HUGHES (1981), entre otros<sup>1</sup>.

En **España** los estudios sobre socialización política son muy escasos exceptuando los de MARAVALL (1976 y 1978), de los que se pueden extraer algunos rasgos de socialización diferencial de los obreros y estudiantes, bajo el régimen franquista; el análisis parcial de MATA (1993), que ha extraído algunas pautas generales de la socialización política de los integrantes del nacionalismo vasco radical, los de HERNÁNDEZ (1981 y 1982); los de HERNÁNDEZ & MERCADE (1983) y sobre la socialización diferencial en el nacionalismo catalán; el muy parcial de SABUCEDO CAMESELLE (1996) en el ámbito de la Psicología Política; el trabajo sobre la identificación con Cataluña en la adolescencia de TRESERRA & VIROS (1982 y 1986), y pocos más.

Además del pionero de MARAVALL, quizás uno de los trabajos de más relevancia sea el de VIROS & TRESERRA (1986) en el que se detienen en diferentes aspectos de la socialización política en Cataluña (enmarcada con otras tres investigaciones anteriores) como son las actitudes cognitivas y valorativas y el grado de participación en la política. A través de cuestionarios para la población adolescente y joven y de entrevistas en profundidad para la adulta, se centran en dos niveles concretos: Por una parte el grado de coherencia entre el sistema de valores implícito, la ideología manifestada y el comportamiento electoral, y por la otra, la identificación con Cataluña y la conflictividad o

---

<sup>1</sup> También podemos citar trabajos de campo como los de JENNINGS y NIEMI (1974). De la perspectiva behaviorista WESTHOLM (1999). Los estudios sobre adolescencia y primera juventud de JENNINGS y NIEMI (1974), MERELMAN (1971, 1972 y 1973). En nuestro trabajo también han sido tomadas en cuenta las obras que incluyen los estudios de agentes de BECK (1977) JENNINGS y NIEMI (1981). Específicos sobre la familia de MERELMAN (1980) WALKER et al (2000) y WESTHOLM (1999); sobre las instituciones educativas de GLANVILLE (1999), GOLDEN (2001), NIEMI, HEPBURN y CHAPMAN (2000) y WALKER (2000); sobre los grupos de pares de KENNY (1998) y WALKER et al (2000); sobre los medios de comunicación de MUTZ Y MARTIN (2001); sobre la importancia de los movimientos sociales de SAPIRO (1990) y ADAMS (2000); sobre la memoria histórica en DAVIDSON (1996), KNUDSEN (1990); sobre las actitudes hacia la autoridad de GREENSTEIN (1975); sobre el razonamiento moral en ARMONY DAWSON (1997), TURIEL (1997) y WALKER et al (2000).

no de la doble identificación con España y Cataluña. Así incluyendo -con estudios anteriores- una muestra de la población catalana de entre 13 y 50 años tratan de analizar hasta qué punto los jóvenes presentan valores significativamente diferentes a los de los padres, y hasta qué punto los niños son un fiel reflejo de sus padres.

Para un estudio de socialización política en el País Vasco es necesario señalar que la medición de la profundidad con que se producen estas relaciones socializadoras, evidentemente depende del grado de interiorización de la identificación con el grupo y de la fuerza del sentimiento de pertenencia. TAJFEL (1984) ya deslindó los comportamientos endo y exgrupales y las repuestas a través de la identificación grupal en diferentes contextos y a diferentes niveles. Este autor deja entrever los canales de interiorización de las actitudes hacia los diferentes objetos políticos, a través de las percepciones endogrupales y el tránsito hacia el exogrupo. Todo esto, es de una importancia fundamental para entender la evolución y los cambios en el comportamiento político, a través de las diferentes claves de socialización y control de los diferentes agregados políticos. A este respecto, por los paralelismo con algunos de los procesos que se dan en el País Vasco, tenemos también como referencia el análisis sobre las orientaciones de identidad intergrupala de THOMPSON (1999); las investigaciones sobre socialización política en sociedades en un ambiente social de violencia como las de ED CAIRNS (1996); DUNN y HUGHES (2001); COLES (1986) y BROWNE (1997) y de los colectivos basados en identidades étnicas ABRAMSON (1977), MILLER (1999), TAMURA (1994) y THOMPSON (1999). También es de destacar la obra sobre Irlanda del Norte de WHYTE (1998). En relación con los libros de texto especialmente los de Historia y Ciencias Sociales tenemos las obras colectivas de BOURDILLON (1994) y HOLDEN y CLOUGH (1998). La importancia de la función de socialización en los rituales políticos es ampliamente analizada en KERTZER (1988).

En el caso de *los procesos de socialización en el País Vasco*, también es necesario aludir a la existencia de un paso problemático entre la interiorización emotiva de determinados símbolos y la comprensión racional exigida posteriormente en el proceso de socialización política, de manera que la comprensión racional, según cual sea la manera en que se lleva a cabo la primera interiorización, se puede debilitar, perder plausibilidad, o incluso desautorizar, trayendo como consecuencia un reforzamiento y sobre valoración de las claves emocionales y valorativas, así como un desinterés por las propuestas medios-fines, del marco institucional donde se enclavan y en general de las instituciones (FURTH:1978). La justificación del terrorismo, la segmentación moral y la convicción tomada como absoluto, podría tener su origen dentro de esta socialización desigual. Distintas investigaciones de tipo cualitativo, como las desarrolladas en Cataluña por F. HERNÁNDEZ (1981) y en el País Vasco por MATA (1993) corroboran las hipótesis ya contrastadas por Furth.

También debo señalar la importancia, -dentro de un esquema ecléctico de investigación de la socialización política en el País Vasco-, de la alternativa que proponen BOURDIEU & PASSERON (1981), (BOURDIEU: 1985 y 1988). Para estos autores, lo que el sistema de enseñanza inculca no son opiniones, sino actitudes y predisposiciones para actuar y reaccionar, esquemas inconscientes, a partir de los cuales se organiza el pensamiento y la acción.

La concepción de los procesos de reconocimiento y desconocimiento, la importancia dada a la lógica práctica y a la imposición de formas, así como la práctica de la distinción (importante para entender determinados componentes del carisma y del lideraz-

go), y las conceptualizaciones establecidas con respecto a las clasificaciones, las nominaciones y la distancia simbólica pueden constituirse en importantes variables para situar o profundizar algunos de los problemas de investigación en el marco de sociedades que presentan un conflicto de identidades, y por lo tanto, en el País Vasco. Desde un punto de vista ecléctico, incluso pueden ayudarnos a comprender en toda su dimensión procesos tan importantes, como puede ser la *espiral del silencio*<sup>2</sup> (en su crítica de la teoría de los efectos limitados) sobre todo en referencia al potencial de los medios, la formación de la opinión pública y su influencia en los resortes de la socialización política, así como en la expresión de las orientaciones y el comportamiento político en general (NOELLE-NEUMANN: 1973, 1977 y 1988) (MONZON: 1990).

En la situación del País Vasco, además de la existencia del terrorismo y la contraposición de dos discursos contrapuestos: el nacionalista y el no nacionalista, lo que debilita las posibilidades de expresión pública de las orientaciones políticas divergentes o matizadas y refuerza el funcionamiento de la espiral del silencio y de las divisiones políticas. Al mismo tiempo, los componentes más emocionales adquieren mayor vigencia, se debilita el proceso de secularización de la política y se refuerza la sobre-dramatización e impregnación política de la vida cotidiana.

Es evidente por otra parte, que puede producirse un desequilibrio en los contenidos de la socialización por parte de las diferentes instancias con diferentes culturas políticas, así se establece una red de presiones cruzadas entre las instancias institucionalizadas de socialización, de manera que el individuo en vez de una socialización no errática, puede interiorizar únicamente un complejo indefinido e inestable de actitudes políticas, susceptibles de ser canalizadas por otras vías subculturales hacia comportamientos políticamente relevantes al margen del sistema.

En lo que se refiere específicamente al sistema de enseñanza ALMOND & POWELL (1973:59 y ss.) hace unas décadas señalaban que, *“si los maestros permanecen atados a valores subculturales, éstos sólo pueden ser eliminados con gran dificultad. En los casos en que la lucha entre la escuela y la vida cotidiana es demasiado grande, el contenido de la educación formal se reduce a una memorización abstracta de escaso efecto sobre las orientaciones políticas cognitivas ... Sin embargo, como las escuelas son las instituciones de socialización más fácilmente controlables por el sistema político, muchas naciones han intentado utilizarlas para cubrir el abismo que puede existir entre las subculturas y la cultura política nacional dominante con notable éxito”*.

Ahora bien en nuestro caso, es necesario analizar si en la situación política actual del País Vasco, se siguen estas pautas unificadoras, o más bien, se intenta mantener una socialización en las diferencias culturales y simbólicas, desde el punto de vista de las diferentes versiones de la identidad política, existentes en la sociedad vasca.

En este sentido, está también por comprobarse la mediación en los procesos de socialización realizados a través de la escuela con respecto a diferentes orientaciones que existen hacia la violencia política, así como sobre la modelación de actitudes ante los diferentes símbolos e instituciones políticos, y la generación de pautas de participación propias de una sociedad democrática. Lo mismo puede decirse con respecto a la labor de reconstrucción del tejido social; a las dificultades de expresión de las identida-

---

<sup>2</sup> La formulación de la espiral del silencio, ya ha sido empíricamente contrastada, por ejemplo, en el País Vasco, entre otros por J. J. LINZ (1986: 124 y ss.)

des políticas; a la socialización en la tolerancia y educación para la paz; y a la labor de debilitamiento del control social ejercido por los portadores de diferentes discursos.

Como señala SANI (1983:1569) en el caso de las instituciones dedicadas a la instrucción, el esfuerzo dirigido a distribuir conocimientos y establecer valores, es explícito y directo. Sin embargo, en los sistemas pluralistas la influencia de la escuela es restringida, pues existe confrontación de ideales, diversos filtros, y otras agencias con las que contrastar los contenidos. Si se produce un desequilibrio entre las diferentes agencias, o entre la realidad política y los contenidos transmitidos en la escuela, entonces la fuerza socializadora de ésta queda debilitada y sus contenidos acaban siendo recibidos con escepticismo y desencanto. Por otra parte, es necesario señalar que la labor socializadora de la escuela, se encuentra material y temporalmente limitada. Los profesores en virtud de su posición, función y edad pueden permanecer distanciados respecto al grupo. Por ello, para que la escuela, además de transmitir conocimientos políticos, sea fuente de actitudes políticas fundamentales y duraderas, es necesario que exista congruencia con otras agencias, o bien que posea influencia sobre distintos grupos primarios. Si esto no sucede así se puede crear una barrera donde la influencia de los otros compañeros, el clima social, o la posición, se pueden dejar sentir más intensamente que la enseñanza y la labor de los profesores. Esto es especialmente cierto allí donde las sociedades pluralistas obligan a los profesores a comportarse neutralmente, despolitizando así la enseñanza (BEHRMANN:1980,605).

Por otra parte, no hay que olvidar que antes del advenimiento de la democracia, uno de los factores que llevaban a determinadas personas a un posicionamiento antisistema, fue la represión lingüística. Algunos sectores de la población, incluso después del advenimiento de la democracia, han basado su posicionamiento radical en contra de la institucionalización política en la memoria histórica a veces con componentes casi míticos de estas situaciones traumáticas.

Hoy en día se posibilita el aprendizaje de la lengua vasca a través de diferentes grupos, asociaciones y escuelas, tanto de carácter público como privado. Sin embargo, las disensiones permanecen. No solamente por las posibles exigencias de conocimiento planteadas por diferentes instituciones públicas y por las dificultades para fortalecer su protagonismo, desde un punto de vista pragmático de utilización cotidiana, sino también y sobre todo, por su posible conexión simbólica con determinadas claves identitarias y sus discursos políticos; para algunos incluso, por su carácter de portador práctico y eficaz de determinadas posturas políticas excluyentes y cercanas al terrorismo.

Los problemas planteados con la titularidad de las ikastolas (en su mayoría nacidas a través de iniciativas cooperativas ciudadanas); los conflictos acerca de las subvenciones para determinadas asociaciones que se encargan de la enseñanza del euskera -conectadas a determinadas fuerzas políticas- y el requerimiento de control público; las disensiones generadas en torno a los modelos bilingües; las diferentes declaraciones de políticos conectando el idioma con los procesos de reproducción de los valores y las estructuras normativas propias de una subcultura de la violencia, son algunos de los rasgos que conforman el marco especial, en el que es necesario situar al modelo lingüístico de enseñanza y su contexto político cercano, (sus agentes, claves pedagógicas, orientaciones políticas del profesorado, características de la identidad política de los que optan por los diferentes modelos, análisis de las pautas políticas del hábitat donde se inserta y otros) para cualquier trabajo que se quiera realizar sobre la escuela, como agencia de socialización política en el País Vasco.

Las investigaciones del proceso de socialización política, en lo que se refiere específicamente a las instituciones educativas como agencia de socialización son bastante frecuentes, sobre todo fuera de España. Además de las citadas anteriormente, dentro de una perspectiva general y ecléctica podríamos citar, las investigaciones referidas al papel de las escuelas en el desarrollo de una moral convencional de respeto a la ley y otras pautas de orden, así como de una imagen favorable de los líderes políticos (EASTON & DENNIS:1969; MOORE et alt.:1976); aquellas que perciben las instituciones educativas como instrumentos para fomentar la confianza en las instituciones (ABRAMSON: 1983); los trabajos de SINGH (1992) sobre la socialización política en los estudiantes; FURTH (1978) y su investigación sobre el desarrollo social de la infancia; SLEETER (1990) con su análisis de las pautas de socialización en la educación multicultural; el trabajo de TARRANT (1989) en el que puso de relieve las relaciones entre democracia y educación; (HESS & TORNEY: 1967) con su investigación sobre el desarrollo de las actitudes políticas en los niños; el trabajo llevado a cabo por JENNINGS & NIEMI (1974), sobre el carácter político de la adolescencia, haciendo especial hincapié en la influencia que sobre ésta ejercen la familia y la escuela en lo que se refiere al aprendizaje político y en la localización de las pautas de continuidad y cambio; las investigaciones de MERELMAN (1971) y MERELMAN & KING (1986) sobre la adolescencia; el impacto de la escuela superior sobre el desarrollo social (NEWMAN & NEWMAN: 1987) o la socialización política en la escuela elemental que aborda PALONSKY (1987).

Existen también una gran cantidad de trabajos, de autores que - partiendo de la constatación de que las instituciones educativas son, casi siempre, las más abiertas a la influencia política -, entienden que el ejercicio de las funciones ideologizadoras y de mantenimiento de la posición privilegiada de los sectores dominantes, se llevaría a cabo fundamentalmente a través de estas instituciones. Aquí, nos encontraríamos con los trabajos de ANYON (1980) y FITZGERALD (1979), los cuales muestran la forma en que los libros de texto escolares favorecen determinados valores del sistema, contrastándolos en los de otros tipos de enseñanza y con los de otros países con regímenes diferentes. JENNINGS & NIEMI (1981) también comprobaron cómo las trayectorias escolares seguidas según la estratificación social, habían generado una estratificación política, en la cual los estudiantes de una condición económica más elevada, llevaban a cabo programas escolares que les permitían desarrollar más auto confianza, mientras que los otros adoptaban un rol más pasivo. Sin embargo, como ha mostrado MERELMAN (1980), las prácticas informales en muchas escuelas, no sólo no tienden a inculcar apoyos al sistema, a través de las pautas de autoridad internas, sino que si se da una traslación mimética, realmente sucedería lo contrario, puesto que dichas prácticas, en muchas ocasiones y crecientemente, comprometen la autoridad de los profesores, hasta el punto de que, como han comprobado JENNINGS & NIEMI (1974 y 1981) entre 1965 y 1973 se produjo un significativo aumento de protestas y críticas hacia los citados estamentos.

Además de las críticas reseñadas, se han producido otras que indican que las diferencias entre los individuos socializados a través de la escuela, son más bien diferencias de origen y no de una socialización diferencial (GROVE et Alt.:1974; MORGAN:1977 y JENCKS:1979). Pero es que además, también se ha rebatido el marco general del que parten en sus análisis. Se ha señalado que la prueba más concluyente, de la necesidad de relativizar, tanto la importancia de las escuelas, como su función estabili-

zadora, proviene de la debilidad y de los fallos de estas instituciones, en su intento de ideologizar a los jóvenes, por ejemplo, en los regímenes socialistas y totalitarios. Todo ello, a pesar del control por parte de los estados, tanto de los programas, como de los contenidos y estructuras del proceso (FAGEN et Alt.:1969). Por último, hay que señalar que en los regímenes pluralistas se producen sistemáticamente reformas educativas, en lo que se refiere a la estructura, conceptualizaciones y comportamientos; reformas con las se intenta implicar a los alumnos en la lucha contra la desigualdad, y hacia valores y comportamientos que entran en conflicto con los -supuestamente- asignados por los sectores dominantes de la sociedad (KOHLBERG:1980; CRICK & HEATER:1977).

Otros analistas, se han preocupado por investigar los rasgos de las instituciones educativas, como agencias secundarias dentro de los procesos de socialización política. A diferencia de los que entienden estas instituciones como agencias ideologizadoras, parten del supuesto de que la familia posee una importancia mayor en el desarrollo de algunos aspectos políticos relevantes como son: el desarrollo de la identificación partidista y sus diferentes vertientes (CUNDY:1980 y CLAGGETT:1981); el aprendizaje de las orientaciones y contenidos ideológicos (SIGEL & HOSKIN:1981; CALDEIRA & GREENSTEIN:1978); y la predisposición a participar en política (CALDEIRA & GREENSTEIN:1978; SIGEL & HOSKIN: 1981).

Las instituciones educativas se encargarían más bien de transmitir *las reglas del juego* y de proveer de la destreza y capacidad necesarias para la participación política y de inculcar las orientaciones relativas a la tolerancia en el disenso político. En este sentido, se han percibido grandes contrastes entre las distintas edades, llegándose a la conclusión, de que es en la educación secundaria, cuando suben los niveles de actitudes tolerantes (HYMAN & WRIGHT:1979). Sin embargo, también estos estudios han recibido las más variadas críticas. Se ha aludido a la inadecuada conceptualización y conversión operativa de la *tolerancia* (JACKMAN: 1978); incluso se ha llegado a constatar una llamada *intolerancia pluralista* (prejuicios raciales y otros) ya que parece, que lo primero que se interioriza son las actitudes y los comportamientos propios de grupo, mucho antes que las actitudes generales de tolerancia (SULLIVAN et Alt.:1982).

Por último, también tenemos una serie de analistas que -al contrario de los que suponen que la socialización es un proceso que induce a la integración en el sistema y a la estabilidad-, entienden que el proceso de socialización política como fuente de conflictos, fundamentalmente a través de la interiorización de la existencia de jerarquías en todos los niveles de la vida social y de la producción de solidaridad dentro de los diferentes grupos, minorías y subculturas, tomando conciencia de los antagonismos a través de la presencia de líderes carismáticos que lleva a los jóvenes a la práctica de la violencia y otros medios ilegales de acción política (RUSSELL:1977); y a través del papel de las universidades y otras instituciones educativas que pueden adoctrinar a los estudiantes en valores antisistema (O'CONNOR:1975; MARAVALL:1976 y 1978)

En España, genéricamente sobre la socialización política en el sistema de enseñanza únicamente tendríamos -además del citado de Maravall- los estudios de RAMIREZ (1980); el de FERNÁNDEZ SORIA (1998) sobre la educación y socialización y su papel en la legitimación política desde 1931 a 1970; el de JIMÉNEZ TALLON y GARCÍA IZQUIERDO (1990), que aborda el posicionamiento político de los estudiantes de B.U.P. y F.P. o el de CÁMARA (1984) con respecto a la relación existente entre el nacional-catolicismo y la escuela, enmarcado en el régimen franquista.

## 2. METODOLOGÍA Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

### a. Criterios y bases de diferenciación de las instituciones educativas en el País Vasco

1. En la Comunidad Autónoma del País Vasco existen diferentes modelos de enseñanza
  - a) *en función de la titularidad:*
    - Ikastolas pertenecientes a la red privada.
    - Ikastolas integradas en la red pública.
    - Escuela Pública.
    - Colegios privados: religiosos, laicos.
  - b) *en función del modelo lingüístico de enseñanza:*
    - Modelo A: las clases son impartidas en castellano y el euskera constituye una asignatura más dentro del curso.
    - Modelo B: las clases son impartidas siguiendo unas pautas bilingües
    - Modelo D: las clases son impartidas íntegramente en euskera, impartándose el castellano como una asignatura más.
    - Podríamos hablar de un cuarto modelo que sería el adoptado por aquellos centros que imparten sus clases en un idioma extranjero.
  - c) *en función de la condición: Religiosa o laica.*

Así mismo, habrá que tener en cuenta:

    - d) *las características ecológicas socio-políticas y culturales, etc. de cada zona donde se insertan los centros (públicos).*
    - e) *la procedencia (claves geográficas, socio-económicas y políticas) de los padres.*
    - f) *su inserción histórica en el contexto del País Vasco e imagen pública.*
2. Cada modelo de escuela posee una estructura educativa distinta que se concreta en:
  - a) un *ideario* diferente: una concepción general sobre los objetivos de la enseñanza en el plano religioso, social, moral y práctico, que aparece tanto de forma explícita como implícita.
  - b) un claustro de profesores diferenciado, con unas características objetivas, así como ideológicas, identitarias y de cultura política específicas.
  - c) una estructura docente y pedagógica diferente, en lo referente al plan de estudios, a los contenidos de las asignaturas, a las actividades extraescolares que realizan los alumnos y a los distintos modelos lingüísticos existentes.

### b. Objetivos

#### *Objetivos generales*

- Relacionar los modelos escolares con los diferentes tipos de orientaciones y cultura política de los profesores, amigos y los padres de los alumnos.
- Establecer los niveles de congruencia entre las pautas de las orientaciones políticas de los padres, amigos y profesores con las de los alumnos.
- Analizar las vías de socialización y su importancia en la transmisión de las diferentes orientaciones políticas y de adhesión partidaria. Esquemas conceptuales y códigos de formación de la identidad política.

*En relación con los estudiantes*

- Analizar las orientaciones políticas de los alumnos
- Investigar si se está produciendo un declive del funcionamiento de la espiral del silencio en los alumnos
- Establecer qué factores coyunturales o traumáticos están relacionados con las actitudes políticas de los estudiantes.
- Evaluar el debilitamiento o no de la reproducción de la subcultura de la violencia en los alumnos, así como las actitudes con respecto a las reglas del juego democrático y los valores que conllevan.
- Atender genéricamente, a algunas claves del clima político, dentro de los grupos de amigos.

*En relación con el centro de enseñanza*

- Estudiar el papel de la escuela como agencia de socialización política en el contexto de una sociedad con identidades y subculturas políticas diferentes.
- Evaluar el papel de la escuela en el debilitamiento o no de la reproducción de la subcultura de la violencia, así como de las reglas del juego democrático y los valores que conllevan.
- Analizar las orientaciones y actitudes políticas del profesorado, así como las claves de significación política de la estructura docente y pedagógica.

*En relación con la familia y los grupos de pares*

- Diseccionar y contrastar -junto con la información obtenida en la escuela- las pautas de cultura política entre los padres y amigos de los alumnos de los centros seleccionados, así como de aquellas claves de transmisión de contenido político utilizadas dentro de la familia y los grupos de pares.

*En relación con la opinión pública vasca*

- Evaluar y analizar la percepción que tiene la opinión pública y sus perfiles, sobre el papel del sistema de enseñanza y su vinculación con determinadas orientaciones políticas e incluso con las vinculadas a la práctica y/o apoyo al terrorismo.

**c. Búsquedas / indicadores***Cualitativas simples*Libros de texto

- Lenguaje, terminología y clasificaciones, descripciones geográficas y de acontecimientos históricos (territorio, valores, identidad, violencia y otros)
- Universo de símbolos, fotografías, mapas, y otros códigos de percepción de la realidad vasca

Entrevistas en profundidad

- Nivel de politización de los estudiantes, de las familias y los profesores y orientaciones políticas.

- Niveles de coincidencia en las orientaciones políticas
- Conocimientos políticos
- Lenguaje, terminología y clasificaciones, (territorio, valores, identidad, violencia, acontecimientos, simbología, historia, literatura)
- Cultura, participación e identidad políticas, autoridad, violencia y etnocultural
- Transmisión de códigos y coincidencia de opiniones políticas
- Hablar y discutir sobre política. Libertad, miedo, para hablar de política / espiral del silencio
- Percepción de las agencias fundamentales de socialización política
- Percepción de la importancia del centro de enseñanza y su vinculación y actividad con determinadas orientaciones políticas (modelo lingüístico, zona, titularidad, vinculación religiosa, actividades extraescolares, coincidencia de ideas entre los alumnos, las cuadrillas, posibilidades de integración de los otros)
- Motivos de la elección del centro de enseñanza e imágenes de los centros.
- Vinculaciones del euskera/castellano, su aprendizaje/utilización / desarrollo con las orientaciones nacionalistas/constitucionalistas/justificadoras del terrorismo
- Origen de las cuadrillas y grupos de pares
- Percepción de los ámbitos sociales fundamentales en la transmisión de ideas políticas
- Percepción de la adhesión a la práctica o justificación de la violencia de ETA y la violencia callejera.

#### *Cuantitativas simples*

- Motivos de elección del centro / perfiles
- Percepción de la vinculación de los centros con opciones políticas / sentido / categorización / vía / perfiles
- Precaución de los padres por riesgo de politización /perfiles
- Percepción de la vinculación del modelo lingüístico con concepciones político-valorativas – culturales / perfiles
- Percepción de la coincidencia de ideas políticas de los padres / de los hijos / perfiles.
- Percepción de la influencia de las diferentes agencias en las opiniones políticas de los padres / de los hijos / perfiles
- Percepción de la influencia de las diferentes agencias en la adhesión de jóvenes a grupos que apoyan o justifican la violencia de ETA o de la violencia callejera/perfiles

#### **d. Técnicas de recogida y análisis de información**

##### *Bases cualitativas*

- 17 Entrevistas en Profundidad. 14 alumnos de 16,17 y 18 años (4 castellano y 10 en euskera) y 3 profesores (2 modelos A, B y D y 1 en euskera). En los tres territorios de la Comunidad Autónoma Vasca. Guión estructurado semiabierto.
- 5 Libros de Texto. CC. SS. Historia y Geografía. (3 en euskera y 2 en castellano)
- Análisis de contenido a través de un programa de ordenador y a través de un esquema ecléctico guía de análisis.

### *Bases cuantitativas/ estudio por encuesta*

- 38 preguntas en un cuestionario para toda la Comunidad Autónoma Vasca (N= 1.200 / A= 400 /G= 400 /V= 400). 14 específicas de opinión pública sobre socialización y 24 de identificación, opiniones y cultura política. Realización entre el 1 y el 20 de noviembre de 2002. Población de 18 y más años. Diseño muestral polietápico y autoponderado según tipologías de secciones censales realizadas por el EUSTAT en 60 secciones censales (20 por provincia) y 30 municipios con selección aleatoria por cuotas de edad y sexo. N.C. 95% P=Q=0,5 SE:  $\pm 2,82\%$  y para cada submuestra provincial SE:  $\pm 4,89\%$
- Análisis estadísticos con cruces simples y múltiples y en su caso análisis estadístico factorial

## **3. RESUMEN DE ALGUNAS CONCLUSIONES**

### **a. cualitativas**

#### *Agencias, secuencias y claves de socialización política*

- Las secuencias, circunstancias, vinculación horizontal y vertical de los agentes, y de las diferentes orientaciones políticas, así como las claves de la conformación de la identidad política asimiladas con identidades políticas partidarias esta resumido en los cuatro gráficos al final de este punto<sup>3</sup>.
- Los jóvenes afirman que hablan más de política con los amigos, afirman con rotundidad que es la familia el agente o sujeto más politizado y que influye en la base política de los jóvenes, el agente socializador por excelencia, aunque en algunos casos por supuesto es un mecanismo que solamente influye en las primeras impresiones emocionales que puede tener el joven, que luego se verán matizadas y completadas por la influencia de otros agentes y por las propias experiencias y vivencias personales.
- El segundo foco o lugar con mayor nivel de politización es la cuadrilla. Hay que destacar el hecho que los dos jóvenes entrevistados que estudian en el modelo lingüístico A, digan que son los medios de comunicación los más politizados y los que mayor influencia política ejercen sobre ellos, más que la familia y los amigos.
- Una tercera posición, es la que defiende que no son los centros de enseñanza las que tienen una posición política concreta, sino que por el contrario, son los padres y jóvenes con determinadas posiciones políticas los que influyen en el centro de enseñanza. No es el centro de enseñanza el que influye, sino que los alumnos con unas determinadas posiciones políticas acuden a determinados centros. Los padres con una ideología nacionalista vasca tenderán a matricular a sus hijos en unos centros de enseñanza determinados, mientras que los padres con una ideología no nacionalista, tenderán matricular a sus hijos en centros de enseñanza o en modelos lingüísticos determinados. Como la mayor parte de los amigos provienen

---

<sup>3</sup> El análisis de los procesos contenidos en dichos gráficos exigiría una larga exposición escrita que no es pertinente realizar en este resumen. La explicación se realizará en el turno de exposición oral del trabajo.

del centro de enseñanza, el círculo se cierra y se convierten en compartimentos estancos de reproducción de orientaciones políticas.

- En cuanto a la posible vinculación de determinados centros de enseñanza con algunas posiciones políticas no es posible extraer una conclusión única aunque casi la mitad de los entrevistados afirma que en general los centros de enseñanza no tienen ninguna posición política concreta y que no ejercen ninguna influencia política hacia los alumnos, no al menos directamente.
- Una parte importante de los entrevistados que estudian en el modelo A, si creen que existe una vinculación entre determinados centros de enseñanza y determinadas posiciones políticas. Se refieren sobre todo a los centros de enseñanza en los cuales predomina el modelo lingüístico D y en particular a las ikastolas. Sin embargo entre los que creen que sí se da una vinculación de determinados centros de enseñanza con determinadas posiciones políticas, no todos piensan que sean única y exclusivamente las ikastolas las que tienen una marcada orientación política, según algunos entrevistados también hay centros vinculados directamente con otras ideologías políticas, no vinculadas al nacionalismo vasco.

#### *Euskera y vinculación política*

- Mayor nivel de politización entre los que estudian en euskera.
- Afirmación repetida por aquellos que saben euskera, de que cuando se sabe o se aprende euskera se “entiende de verdad” lo que es el País Vasco, se descubre la “realidad vasca”.
- El modelo lingüístico D, y el ambiente que se puede percibir en todos los centros de enseñanza en los que se imparte este modelo, es favorable al nacionalismo, la politización del euskera es muy notoria en todas las entrevistas.
- Los motivos para la elección del centro de enseñanza por parte de los padres son: la cercanía y comodidad por el hecho de que es habitual que los padres elijan el centro de enseñanza más cercano posible a su vivienda. En segundo lugar, el modelo lingüístico del centro de enseñanza. Los que matriculan a sus hijos en el modelo A temen que ese ambiente en euskera pueda influir de una forma negativa (según su identidad política) en sus hijos al relacionar directamente el euskera con el nacionalismo vasco e incluso con el terrorismo.
- El nacionalismo vasco por parte de los estudiantes y profesores del modelo D se plantea siempre en oposición con otro nacionalismo español y odio a lo vasco: identificando lo vasco con lo nacionalista vasco.
- El euskera es utilizado como arma política para señalar a los otros como “no totalmente vascos”, o por el contrario para nominar a los otros como “ceranos al terrorismo”. Al existir una identificación implícita en los discursos entre nacionalista y vasco; entre vasco y poseedor del euskera; y entre la utilización política del euskera para encubrir objetivos políticos y actividades cercanas al terrorismo, se produce un planteamiento discursivo en la mayor parte de los casos de carácter dicotómico: respecto a los modelos lingüísticos, a la imagen de los centros, a la vinculación política de los mismos y a su conexión con la pervivencia del nacionalismo e incluso del terrorismo.

*Violencia, Terrorismo y conformación de la identidad política*

- Se ha comprobado que en algunos centros de enseñanza no existe educación para la paz a través de la transmisión de valores de activación moral. No cumplen ningún rol, este aspecto es políticamente sensible y en muchas ocasiones se considera antipatriótico o se duda si detrás de determinadas propuestas se esconden posiciones antinacionalistas y no solo contrarias a la violencia.
- Ciertos aspectos de la violencia y *el conflicto* aparecen como estimulantes políticos: rebeldía, osadía, consecuencia, convicción, entrega, mártires, héroes de la causa, etc.
- La vinculación concreta de centros o modelos con las órbitas del terrorismo se complementa según la opinión de los entrevistados, con determinadas zonas geográficas o el ambiente social, político y cultural de determinados municipios o barrios.
- No existe una percepción nítida de que existan centros o modelos lingüísticos específicos vinculados en su imagen con el mundo cercano al terrorismo, pero sí al nacionalismo en general, con lo que al constatar la identidad de fuentes nacionalistas de la órbita del terrorismo

*Comunicación, expresión pública, espiral del silencio y socialización política*

- Gran parte del lenguaje utilizado es mimetizado del nacionalismo por todos de una manera similar.
- Los jóvenes vascos hablan de política con cierta asiduidad. Al preguntarles con quién hablan de todos los temas que puede abarcar la política, todos ellos y ellas responden que con los familiares y amigos. Pocas veces hablan de política en el centro de enseñanza con profesores o en público o con otra gente. Se puede decir que más que funcionar una espiral del silencio entre los jóvenes, los alumnos que estudian en euskera y los que estudian en castellano forman dos mundos diferentes e incommunicados.
- Tensión y estereotipos entre los alumnos del modelo A y los del D
- Separación de grupos de amigos de una manera radical en relación con las diferentes opciones políticas. Ausencia pronunciada de pluralidad política dentro de los grupos de amigos.

**b. cuantitativas<sup>4</sup>**

- La mayor parte de los amigos de los hijos provienen del centro de enseñanza.
- A pesar de que la mayoría de los entrevistados no sabe euskera, incluso a casi 2 de cada 10 no les interesa para nada, sin embargo 2/3 de sus hijos saben euskera.
- Casi 6 de cada 10 entrevistados envían a sus hijos a centros públicos siendo un porcentaje muy pequeño el de padres que envía a sus hijos a ikastolas de la red privada.
- 3 de cada 10 entrevistados ha elegido el centro de enseñanza de sus hijos por cercanía y comodidad, otros 3 de cada 10 por la calidad de la enseñanza y únicamente

---

<sup>4</sup> Los perfiles se analizarán en el curso de la exposición oral.

te un 16% ha seleccionado el centro por el modelo lingüístico. A este respecto sería necesario establecer un mapa educativo con las alternativas lingüísticas de la oferta en cada zona y medir la interrelación entre los tres diferentes parámetros.

- 1 de cada 4 entrevistados asegura que existen centros de enseñanza que poseen unas orientaciones políticas determinadas.
- En lo que se refiere a las vinculaciones políticas de los diferentes centros según su titularidad, tenemos que únicamente un 8% de los entrevistados considera que existe una vinculación entre los centros públicos y las orientaciones nacionalistas de manera que se educa a los alumnos para ser nacionalistas. Un 6% considera que los centros privados religiosos son antinacionalistas y un 14% los considera de derechas.
- En lo que atañe a la imagen de las vinculaciones políticas de los diferentes modelos lingüísticos 1/3 de los entrevistados opinan que en el modelo D se enseña a los alumnos a ser nacionalistas y 1 de cada 5 considera que en este modelo se enseña a odiar lo español.
- Un 68% identifican la enseñanza en las ikastolas como vinculada a posiciones nacionalistas, un 18% vinculada a la adhesión a quienes apoyan la violencia, un 36% a odiar lo español y un 15% a ser de izquierdas.
- En lo que se refiere a la manera en la que se produce la posible influencia en las orientaciones políticas de los alumnos en los centros de enseñanza, tenemos que un 19% opina que se produce a través de los grupos de amigos dentro del centro, un 17% por los profesores, otro 17% por la politización desde la dirección del Centro, un 11% indican que depende de la zona y el ambiente que rodee al centro de enseñanza, un 8% por la junta de padres y un 7% por las asignaturas y los libros de texto.
- 1 de cada 3 vascos opina que algunos padres evitan mandar a sus hijos a determinados centros de enseñanza para evitar el riesgo de politización en un sentido no deseado.
- Casi 2 de cada 3 entrevistados opinan que existe una vinculación entre el modelo lingüístico en euskera y la defensa de la cultura del País Vasco, un 17% opinan que existe una vinculación de este modelo y el hecho de llegar a ser vasco de verdad y un 22% señalan que esta vinculado con la asunción de ideas nacionalistas.
- Cuando se pregunta a los vascos con quien coincide políticamente más entre las personas o grupos que le rodean tenemos que el 38 señala que con su pareja; un 27% con los amigos; un 15% con los padres o hijos y un 7% con otros familiares como datos más significativos. Es de destacar que vecinos, profesores, compañeros de trabajo u otros no alcanzan niveles significativos.
- En lo que se refiere a los hijos se señala que estos coinciden políticamente más con los amigos (29%) y en la familia nuclear (26%).
- El 25% de los entrevistados señalan que la influencia fundamental en sus opiniones políticas se da dentro de la familia, un 19% a través de los medios de comunicación y otro 19% a través de los grupos de amigos.
- Los entrevistados indican asimismo que la mayor influencia política de sus hijos se da en el grupo de amigos (27%), un 20% indica que la influencia se da en el medio familiar y un 8% a través de los medios de comunicación.
- Por último, señalar que los entrevistados consideran que la adhesión de algunos jóvenes a la practica del terrorismo o a los grupos que lo apoyan o justifican, se genera fundamentalmente en los grupos de amigos (35%); el 27% considera que

nace en la familia y solamente el 3% indica que los centros de enseñanza son el núcleo fundamental. Un 4% señalan que esta adhesión nace en el trabajo, y otro 4% en el vecindario y otro 4% desde los medios de comunicación.

#### 4. ALGUNAS CONCLUSIONES DE EVALUACIÓN CRÍTICA

1. Necesidad de cuestionar profundamente las identidades y gestionar una educación intercultural explicitando las interacciones e interdependencia, a través de la participación y explicación de las culturas, tradiciones diversas. Por ejemplo a través de historias familiares de migraciones, cambios en la familia, relaciones entre hombres-mujeres, modos de vida, etc.
2. Se observa una educación de percepción del sistema a través de la enseñanza de la historia, literatura, etc, excesivamente exclusivista y no de conjunto y global. Hay un localismo muy acentuado.
3. Necesidad de dar una explicación de cómo diferentes fuentes afectan a las explicaciones de los hechos y los factores que intervienen.
4. Es preciso resaltar la importancia extrema del lenguaje en todos los aspectos: Clasificadorio, simbólico, ideológico, etc.
5. Diferenciación entre descripciones, explicaciones e interpretaciones.
6. Incidencia en la necesidad de complementar las actitudes de súbdito y de participación. Desconocimiento de los inputs y outputs del sistema y su entramado de relaciones.
7. Falta un desarrollo de la idea europea que sirva de sustento legitimador a las instituciones comunes.
8. Preponderancia preocupante del nivel simbólico.
9. Politización e ideologización excesivas. Percepción de la realidad a través de clichés y estereotipos. Inmersión también excesiva en lo políticamente correcto, por ej. Palestina, religión, ser de izquierdas, etc.
10. Difuminación, confusión y relajación en las interpretaciones de valores básicos: respeto, justicia, etc. Falta de construcción de espíritu crítico y autocrítico

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMSON, P. (1977): *The political socialization of Black americans: a critical evaluation of research on efficacy and trust*. New York: Free Press.
- ABRAMSON, P. (1983): *Political attitudes in America: Formation and Change*. N.Y. Freeman.
- ADAMS, Jacqueline (2000) "Movement socialization in art workshops: a case from Pinochet's Chile." *The Sociological Quarterly* 41 4: 615-38.
- ALMOND, G. & POWELL, G. B. (1973): *Política comparada*. Buenos Aires. Paidós.
- ALMOND, G. & VERBA, S. (1970) *La Cultura Cívica*. Madrid: Euramérica.
- ANYON, J. (1980) «Ideology and the U.S. History Textbooks» *Harvard Educational Review*, 50, pags. 361-386.
- ARMON, Cheryl and Theo L. DAWSON (1997) "Developmental trajectories in moral reasoning across the life span." *Journal of Moral Education* 26 4: 433-54.

- BECK, Paul Allen. (1977) "The role of agents in political socialization." In Stanley A. Renshon, ed., *Handbook of Political Socialization: theory and research*. New York: Free Press.
- BEHRMANN G. (1980) «Socialización Política» pp. 598-607 en A. Görlitz dir.: *Diccionario de Ciencia Política*. Madrid: Alianza.
- BIGALA, J. (1978) *A framework of political socialization*. Nairobi: Kenya Literature Bureau. Univ. of Iowa. Fotocop.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1981) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia.
- BOURDIEU, P. (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid. Akal.
- BOURDIEU, P. (1988) *Cosas dichas*. Buenos Aires. Gedisa.
- BOURDILLON, H. (1994) "Introduction", en Bourdillon N, H. Ed. *Teaching History*. London. RoutledgeThe Open University. Pags. 1-5
- BROWNE, Kingsley R. (1997) "An evolutionary perspective on sexual harassment: Seeking roots in biology rather than ideology." *Journal of Contemporary Legal Issues*. 8:5-77.
- BUGENTHAL, Daphne Blunt and GOODNOW, Jacqueline J. (2000) "Socialization processes." In William Damon and Nancy Eisenberg, eds. *Handbook of Child Psychology, Volume 3, Social, Emotional, and Personality Development*, 5th Edition. New York: Wiley, pp.389-462.
- CAIRNS, E. (1996): *Children and political violence*. Oxford, Blackwell.
- CALDEIRA, G. A. & GREENSTEIN, F. I. (1978): «Partisan orientation and political socialization in Britain, France, and the United States» en *Political Science Quarterly*, 93, pags. 35-51.
- CAMARA, G. (1984): *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del Franquismo, 1936-1951*. Jaén: Hesperia.
- CLAGGETT, W. (1981): «Partisan acquisition versus partisan intensity: life cycle, generation and period effects; 1952-1972» en *American Journal of Political Science*, 25, pags. 193-215.
- COLES, Robert (1986) *The Political Life of Children*. New York: Atlantic Monthly Press.
- CRICK, B. & HEATER, D. (1977): *Essays on political education*. London. Taylor & Francis.
- CUNDY, D. 1980: «Taking Stock: Some major difficulties in the assumptions, foci and conceptual apparatus of political socialization research» en *G P S A J.*, 8, pags.29-66.
- DAVIDSON, Denise (1996) "The role of schemata in children's memory." *Advances in Child Development* 26: 35-58.
- DAWSON, R., PREWITT, Kenneth and K. DAWSON. (1977). *Political Socialization*. 2d edition. Boston: Little Brown.
- DOWSE, R. & HUGHES, J. (1981): *Sociología Política*. Madrid: Alianza.
- DUNN, Judy and HUGHES, Claire. (2001). "I got some swords and you're dead!": Violent Fantasy, antisocial behavior, friendship, and moral sensibility in young children." *Child Development*.72 2: 491.
- EASTON, D. & DENNIS, J. (1969): *Children in the Political System: origins of political legitimacy*. N.Y. McGraw-Hill.
- EASTON, David and DENNIS, Jack. (1969b). "A political theory of political socialization." In David Easton and Jack Dennis, *Children in the political system*. New York: McGraw Hill, 47-70.

- FAGEN, R. (1969): *The transformation of political culture in Cuba*. Stanford, Ca. Stanford University Press.
- FERNANDEZ SORIA, J.M. (1998): *Educación, socialización y legitimación política España 1931-1970*. Valencia, Tirant lo blanch.
- FITZGERALD, F. (1979): *America Revised*. Boston. Little Brown.
- FURTH, H. G. (1978): «Young Children's Understanding of Society» en H. McGURK ed.: *Issues in Childhood Social Development*. Cambridge. Cambridge University Press.
- GLANVILLE, Jennifer L. (1999). "Political socialization or selection? Adolescent extracurricular participation and political activity in early adulthood." *Social Science Quarterly*. 80 2: 279-90.
- GOLDEN, Deborah (2001) "Now, like real Israelis, let's stand up and sing": Teaching the national language to Russian newcomers in Israel." *Anthropology and Education Quarterly* 32 1: 52-79.
- GREENSTEIN, F. & POLSBY, N. eds. (1975): *The Handbook of Political Science*. Boston: Addison & Wesley.
- GREENSTEIN, F. (1970): «Socialización Política» -S- pp. 21-25 en AA.VV.: *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar.
- GREENSTEIN, Fred I. (1970) "A note on the ambiguity of 'political socialization': Definitions, criticisms, and strategies of inquiry." *Journal of Politics*, 21 November: 969-78.
- GROVE, J. D. et alt. (1974): «Political socialization and political ideology as sources of educational discontent» en *Social Science Quarterly*, 55, pags. 411-424.
- HERNÁNDEZ, F. & MERCADE, F. (1983): «Sociología del Nacionalismo Catalán». *Revista Internacional de Sociología*, 41, 45 - 1-3, pags. 9-30.
- HERNÁNDEZ, F. (1981): «El Nacionalismo Catalán y la socialización nacionalista». *Revista Sistema*, 43-44, 9, pags. 151-169.
- HERNÁNDEZ, F. (1982): «Socialización política y Régimen Franquista». *Revista de Política Comparada*. 1982, 7, pags. 90-115
- HESS, Robert and TORNEY, Judith (1967): *The Development of Political Attitudes in Children*. Garden City: Doubleday.
- HOLDEN, C. & CLOUGH, N. Eds. (1998): *Children as Citizens. Education for Participation*. London, Jessica Kingsley Pbs.
- HYMAN, H. & WRIGHT, C. R. (1979): *Education's lasting influence on values*. Chicago. University of Chicago Press.
- JACKMAN, M. (1978): «General applied tolerance: Does educational increase commitment to racial desegregation?» en *American Journal of Political Science*, 22, pags. 302-324.
- JENCKS, C. 1979: *Who gets ahead?* N.Y. Basic Books.
- JENNINGS, M. & NIEMI, R. G. (1974): *The Political Character of Adolescence. The influence of families and schools*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. U.M.I.
- JENNINGS, M. Kent and NIEMI, Richard G. (1981): *Generations and Politics*. Princeton: Princeton University Press.
- JIMENEZ TALLON, M. A. & GARCÍA IZQUIERDO, M. (1990): «Diferencias sociofamiliares y de posicionamiento político entre estudiantes de BUP y FP» . *Revista de Psicología General y Aplicada*. 43, 4, Octubre pags. 519-526.
- KENNY, Christopher. (1998): "The behavioral consequences of political discussion: another look at discussant effects on vote choice." *The Journal of Politics* 60 1: 231-44.

- KERTZER, D. (1988): *Ritual, Politics and Power*. N.H. Yale University Press.
- KNUDSEN, John Chr. (1990): "Cognitive models in life histories." *Anthropological Quarterly* 63 July, 122-32
- KOHLBERG, L. (1980): «The future of liberalism as the dominant ideology in the west» en R. Wilson & g. Schochet eds.: *Moral development and politics*. N.Y. Praeger.
- LANGTON, K. (1969): *Political socialization*. New York: Oxford University Press. Univ. of Iowa. Fotocop.
- LINZ, J. J. (1986): *Conflicto en Euskadi*. Madrid. Espasa-Calpe.
- LIPSET, S. M. (1987): *El Hombre Político*. Madrid, Tecnos.
- MARAVALL, J. M. (1976): «Political Socialization and Political dissent», *Sociology*, 10, 1.
- MARAVALL, J. M. (1978): *Dictadura y Disentimiento Político: Obreros y Estudiantes bajo el Franquismo*. Madrid. Alfaguara.
- MATA, J. M. (1993): *El Nacionalismo Vasco Radical. Discurso, Organización y Expresiones*. Bilbao. UPV/EHU.
- MERELMAN, R. & KING, G. (1986): «The Development of Political Activists: Toward a model of Early Learning». *Social Science Quarterly*, 67, 3, pags. 473-490.
- MERELMAN, R. (1986): «Revitalizing Political Socialization». pp. 279-319, en Margaret G. Hermann gen. ed.: *Political Psychology. Contemporary Problems and Issues*. San Francisco, California: Jossey - Bass.
- MERELMAN, Richard M. 1971. "The development of policy thinking in adolescence." *American Political Science Review*, 65 4: 1033-1047.
- MERELMAN, Richard M. (1972): "The adolescence of political socialization." *Sociology of Education*, 45 2: 134-166.
- MERELMAN, Richard M. (1973): "The structure of policy thinking in adolescence: A research note." *American Political Science Review*, 67 1: 161-166.
- MERELMAN, Richard M. (1980): "The family and political socialization: Toward a theory of exchange." *Journal of Politics*, 42 2: 461-486.
- MILLER et al. (1999): "Personal dynamics as political participation." *Political Research Quarterly*, 52: 2 269-292.
- MONZON, C. (1990): «La espiral del silencio y la hipótesis del distanciamiento social» en Muñoz, A. et alt. comps.: *Opinión Pública y Comunicación Política*. Madrid. Eudema, Pags. 282-294.
- MOORE, S.W. et alt. (1976): «The civic awareness of five and six years olds» en *Western Political Quarterly*, 29, pags. 410-423.
- MORGAN, E. (1977): *Inequality in Classroom Learning*. N.Y. Praeger.
- MUTZ, Diana C. and MARTIN, Paul S. (2001): "Facilitating communication across lines of political difference: the role of mass media." *The American Political Science Review*, 95 1: 97-114.
- NEWMAN, B. & NEWMAN, P. (1987): «The Impact of High School on social Development». *Adolescence*, 22, 87, pags. 525-534.
- NIEMI, Richard G. and HEPBURN, Mary. (1995): "The rebirth of political socialization." *Perspectives in Political Science*, 24 Winter: 7-16.
- NIEMI, Richard G., HEPBURN, Mary A. and CHAPMAN, Chris (2000): "Community service by high school students: A cure for civic ills?" *Political Behavior*, 22:45-69.
- NOELLE-NEUMANN, E. (1988): «La espiral del silencio en el País Vasco». *Cuenta y Razón*, 33. pags. 48-49.

- NOELLE-NEUMANN, E. (1973): «Return to the concept of powerful mass media» en H. Eguchi & K. Sate eds.: *Studies of broadcasting*. Tokyo. Kyokay.
- NOELLE-NEUMANN, E. (1977): «El doble clima de opinión: la influencia de la televisión en una campaña electoral» en *REIS*, 4.
- O'CONNOR, R. (1975): «Political activism and moral reasoning: political and apolitical students in G.B. and France» en *B.J.P.S.*, 5, pags. 54-78.
- PALONSKY, S. (1987): «Political Socialization in Elementary Schools». *Elementary School Journal*, 87, 5, pags. 493-505.
- RAMIREZ, M. (1980): «La socialización política en la enseñanza: una empresa para la democracia». *Revista Sistema*, 34, 1, pags. 91-115.
- RENSHON, Stanley A. (1977): *Handbook of Political Socialization*. New York: Free Press.
- RUSSELL, J. (1977): «Replication of inetability: political socialization in Northern Ireland» en *B.J.P.S.*, 7, pags. 115-128.
- SABUCEDO CAMESELLE, J.M. (1996): *Psicología Política*. Madrid, Síntesis.
- SANI, G. (1983): «Socialización Política» en Bobbio, n. & Matteucci, N. dirs.: *Diccionario de Política*. Madrid. S. XXI. pags. 1566-1570.
- SAPIRO, Virginia. (1990). "The women's movement and the creation of gender consciousness: Social movements as socialization agents." In Orit Ichilov, ed., *Political Socialization, Citizenship Education, and Democracy*. New York: Teachers College Press.
- SCHWARTZ, D. C. & KENYON S. eds. (1975): *New Directions in Political Socialization*. N.Y. Free Press.
- SIGEL, R. & HOSKIN, M. (1981): *The political involvement of adolescents*. N.J. Rutgers University Press.
- SINGH, M. (1992): *Political socialization of students*. New Delhi: Deep & Deep Pub.
- SLEETER, Ch. E. Ed. (1990): *Empowerment Through Multicultural Education*. State University of New York Press.
- SULLIVAN et alt. (1982): *Political Tolerance and American Democracy*. Chicago University Press.
- TAJFEL, H. (1984): *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona. Herder.
- TAMURA, Eileen H. (1994): *Americanization, Acculturation, and Ethnic Identity: The Nisei Generation in Hawaii*. Urbana: University of Illinois Press.
- TARRANT, J. (1989): *Democracy and Education*. Aldershot, Hants.
- THOMPSON, Vetta L. Sanders (1999): "Variables affecting racial-identity salience among African Americans." *The Journal of Social Psychology*, 139 6: 748-61.
- TRESERRA, M., MIR, O. y VIROS, R. (1982): «El proceso de identificación con Cataluña de los preadolescentes catalanes» en *Universidad y Sociedad*, 4, pags. 93-113.
- TURIEL, Elliot. (1997): "The development of morality." In William Damon and Nancy Eisenberg, ed., *Handbook of Child Psychology, Volume 3, Social, Emotional, and Personality Development*, 5th Edition. New York: Wiley, 863-932.
- VIROS, R. & TRESERRA, M. (1986): «Processos de socialització i cultura política a Catalunya» en *Estudis Electorals/ E.S.E.-U.A.B.: Decisió Electoral y Cultura Política*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.
- WALKER, Lawrence J., HENNIG, Karl H. and KRETTENAUER, Tobias (2000): "Parent and peer contexts for children's moral reasoning development." *Child Development*, 71 4: 1033.

- WALKER, Tobi. (2000): "The service/politics split: Rethinking service to teach political engagement." *PS, Political Science & Politics* 33 3: 646-49.
- WESTHOLM, Anders (1999): "The perceptual pathway: Tracing the mechanisms of political value transfer across generations." *Political Psychology*, 20: 525-52.
- WHYTE, Jean (1998): "Young citizens in changing times: Catholics and Protestants in Northern Ireland," *Journal of Social Issues*, 54 3: 603-19.

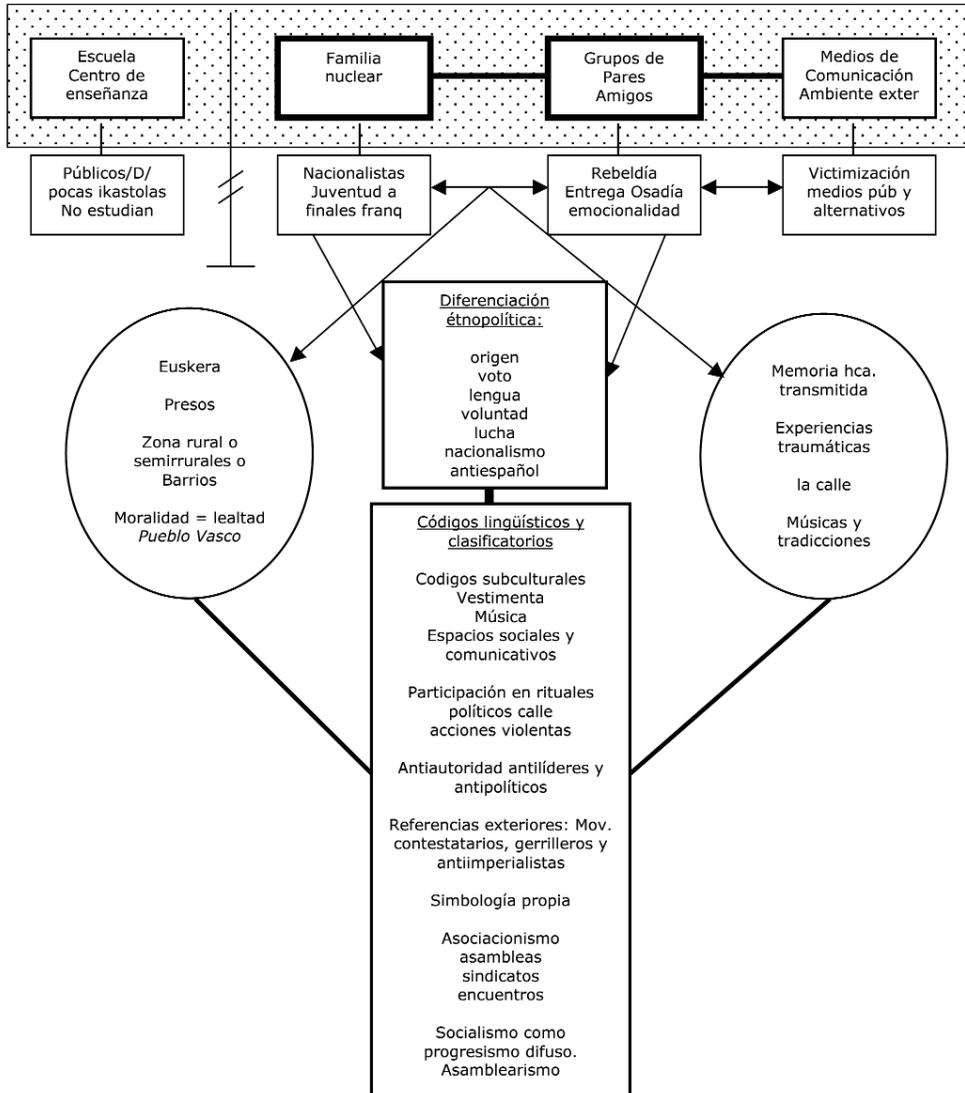
## ANEXOS

## DIFERENCIAS ENTRE LAS APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

RICHARD M. MERELMAN (1986: 283)

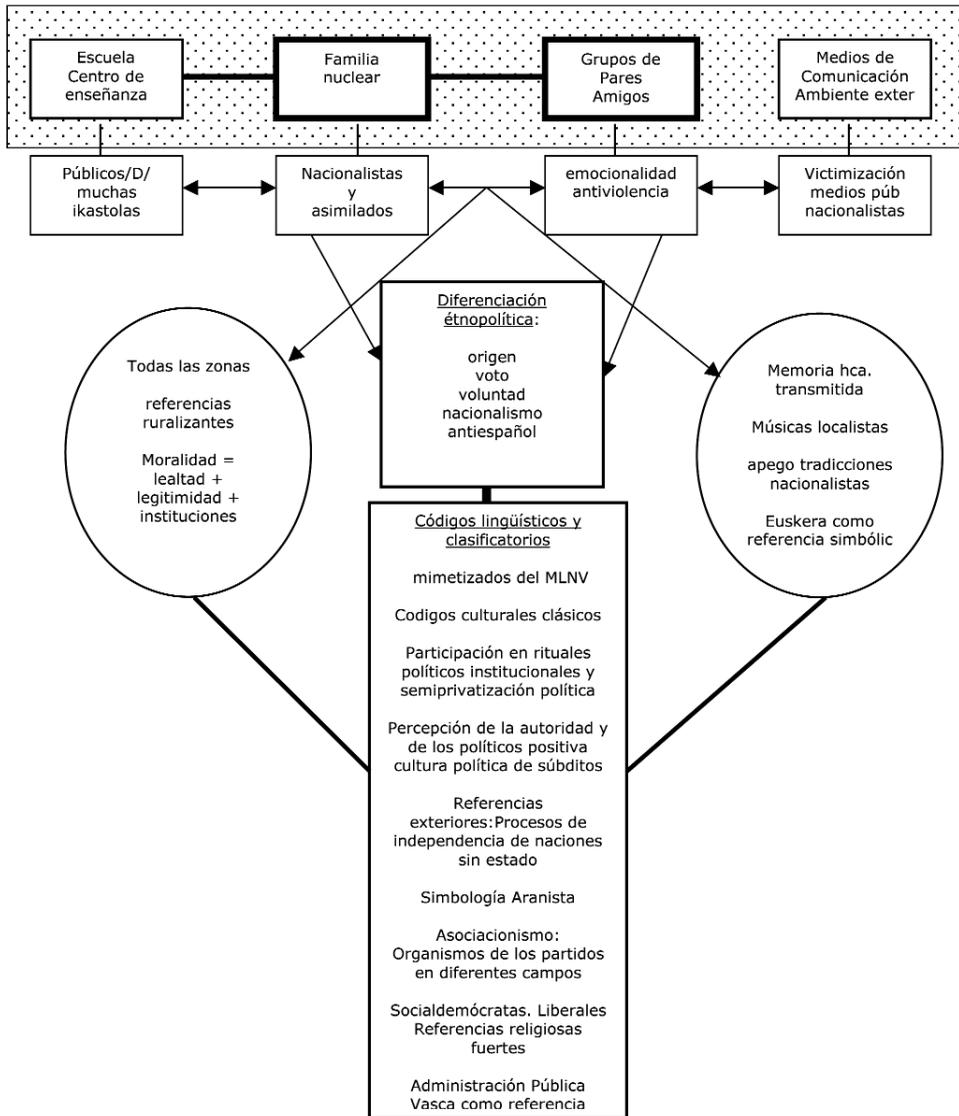
TEORÍA	ACTORES	FUERZAS QUE MANTIENEN A LA SOCIEDAD UNIDA	INTERÉS DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA	SUGERENCIA DE LOS EFECTOS DESEADOS DE LA SOCIALIZACIÓN P.
<b>Sistémica</b>	Líderes benévolo y súbditos leales	Deferencia, deber y responsabilidad	Proporciona apoyo difuso al sistema	Fomenta actitud positiva hacia la autoridad política, la ley y el orden, las instituciones políticas y sentido de eficacia política
<b>Hegemónica</b>	Dueños capitalistas de industrias que forman las conciencias y sus aliados políticos contra un público moldeable pero latentemente resentido y atomizado	Manipulación y conciencia falsa	Un proceso penetrante de difusión de ideología mediante varias agencias; centrándose en la enseñanza de valores económicos como un factor imprescindible para la acción política	La juventud debe aprender el mensaje de los grupos dominantes, a través de los medios de comunicación, la escuela y la cultura popular
<b>Pluralista</b>	Grupos de apoyo y Partidos Políticos	Representación en el marco de las "reglas del juego" aceptadas	Creación de un público capaz de velar por sus propios intereses, sin dejarse acobardar por las autoridades, pero tolerantes en la disensión y conocedores de las "reglas del juego"	Identificación partidista fuerte y perdurable; aprender y desempeñar la orientación ideológica; conocer las "reglas del juego" en particular; tolerancia y disensión. Llegar a ser verdaderos participantes.
<b>Conflictual</b>	Grupos sociales en conflicto con hostilidad duradera entre ellos: clases victorias ocasionales para todos dentro del grupo dominante	Solidaridad intragrupal, equilibrio de poder entre grupos hostiles los partidos	Creación de jóvenes que se identifican firmemente con sus propios grupos y que se concentran en el progreso de su propio grupo	Conciencia de grupo, aprendizaje y empleo del conflicto como medio para dirigir la política cotidiana
<b>Lateral</b>	Agentes de socialización conectados horizontalmente que compiten entre sí para socializar diferentes modelos de sociedad	Elección, igualitarismo, transitoriedad	Desarrollo de normas para elegir entre imágenes políticamente	Capacidad de articular razones para los intereses políticos y/o compromiso

**Gráfico 1**  
**Socialización Política en códigos de adhesión: Modelo A**



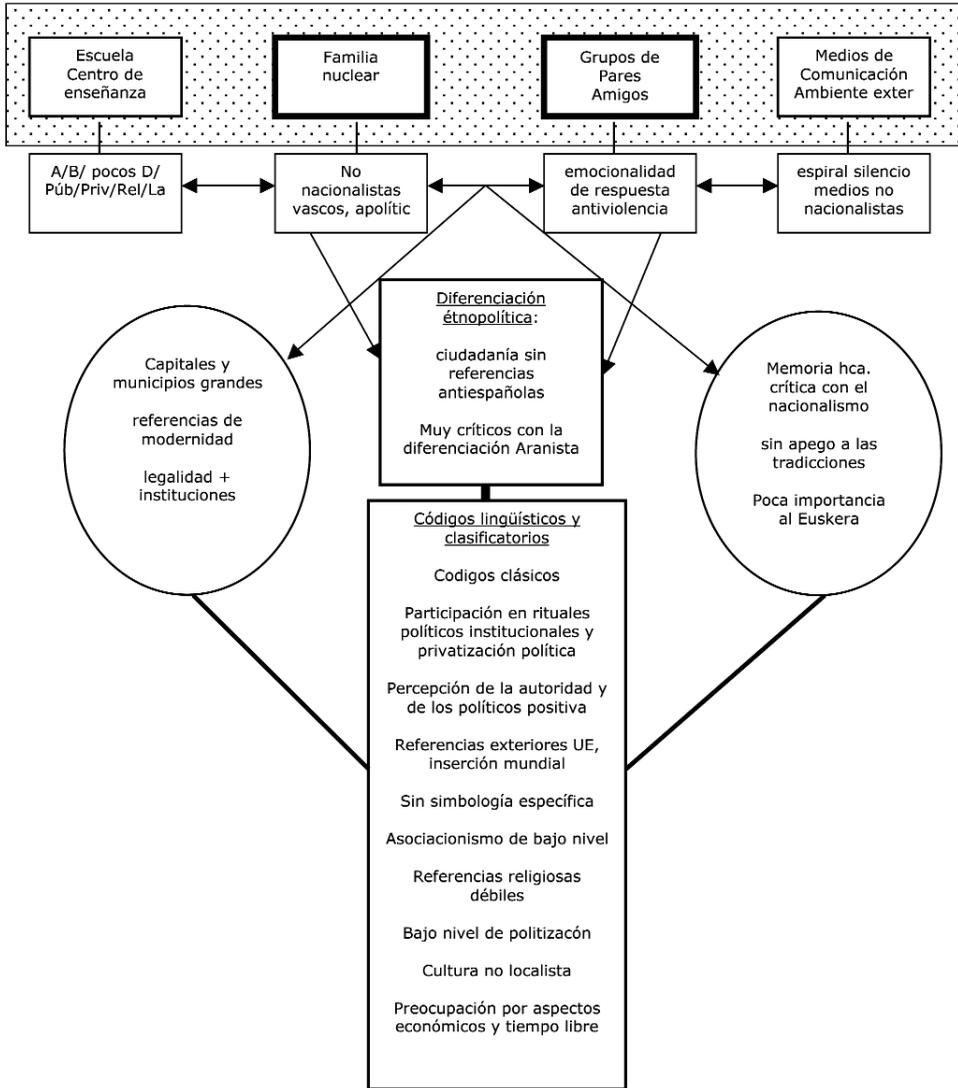
Fuente: Elaboración propia 2000-2006

**Gráfico 2**  
**Socialización Política en códigos de adhesión: Modelo B**



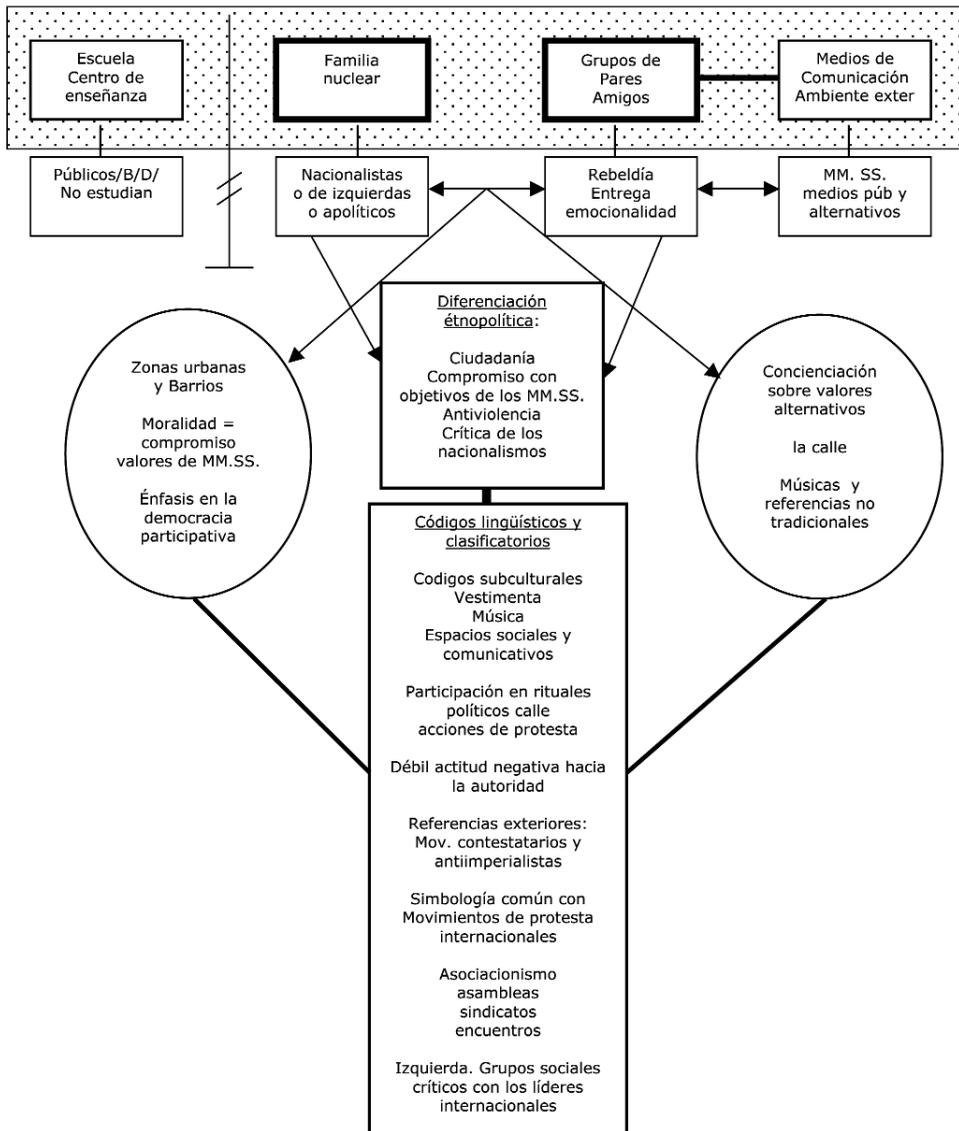
Fuente: Elaboración propia 2000-2006

**Gráfico 3**  
**Socialización Política en códigos de adhesión: Modelo C**



Fuente: Elaboración propia 2000-2006

**Gráfico 4**  
**Socialización Política en códigos de adhesión: Modelo D**



Fuente: Elaboración propia 2000-2006