



LOS VALORES DE LA DEMOCRACIA SEGÚN LOS NIÑOS MEXICANOS¹

Laura Gingold* y Rosalía Winocur**

Este artículo reseña los resultados de un estudio de tipo cualitativo sobre las representaciones de los valores democráticos que tienen los niños de 4º y 6º de primaria en diez estados de la República Mexicana y el Distrito Federal.

El propósito de este estudio fue examinar en qué medida y de qué forma las campañas de educación cívica desarrolladas en las escuelas por el IFE, habían influido en las re-presentaciones que los niños de primaria y los jóvenes de secundaria tienen sobre los valores de la cultura democrática.

This paper reviews the results of a qualitative study on the representations of democratic values among 4th and 6th grade children in ten Mexican states and in Mexico City.

This research had the purpose of examining the degree and kind of influence that the civic education campaigns by the IFE had on the representations of the values of democratic culture among primary and secondary school students.

Introducción

En primer término es necesario aclarar que los resultados que aquí se reseñan no corresponden en sentido estricto a un estudio de cultura política sino que integran uno de los aspectos abordados en el citado proyecto de evaluación. En ese marco, se planteó la necesidad de explorar las representaciones que los niños tienen sobre determinados valores de la cultura democrática —que fueron el eje de la campaña—, a partir de suponer que antes de la llegada del IFE varias instancias de socialización primaria y secundaria ya habían intervenido en la representación y práctica de dichos valores. Una investigación sobre cultura política hubiera

* Programa de Seguridad Nacional, Secretaría de Gobierno, Argentina.

** Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, y FLACSO-México.

¹ Por razones de espacio, este artículo sólo reseñará los resultados que corresponden a la representación de los valores de la cultura democrática en los niños de primaria. El estudio formó parte del proyecto Evaluación del impacto de las campañas de educación cívica del Instituto Federal Electoral (IFE) que se llevó a cabo entre septiembre de 1997 y octubre de 1998.

implicado la exploración de un conjunto muy amplio de variables respecto de las instituciones, los símbolos y las prácticas políticas que de ningún modo puede restringirse a las representaciones sobre ciertos valores de la cultura democrática. Sin embargo, aun dentro de los límites impuestos por los objetivos de la evaluación, nos pareció necesario realizar una revisión crítica de diversos estudios e investigaciones existentes en México sobre la socialización política de los niños, para poder sustentar nuestra opción teórico-metodológica.

Cuando nos enfrentamos a la tarea de reconstruir los antecedentes teórico-metodológicos, no sólo para diseñar nuestros instrumentos, sino para continuar un camino ya trazado por otros especialistas, descubrimos la escasez de bibliografía y de trabajos empíricos nacionales sobre la representación que los niños y jóvenes tienen sobre los valores, en particular, de la cultura democrática. Contábamos, en primer término, con el estudio pionero de Segovia (1975), que incorporó el enfoque elaborado hace varias décadas por Almond y Verba (1963), y la manera de estudiar empíricamente la cultura política aplicando la técnica de la encuesta de opinión y actitud.

Actualmente esta tradición todavía es un punto de referencia importante para el debate sobre la cultura política y la manera de estudiarla empíricamente. Esto se debe, entre otras razones, a que el famoso estudio de Almond y Verba incluyó precisamente a México como uno de los cinco casos estudiados. A pesar de todas las críticas al modelo y a los procedimientos de la investigación (a los que se añade la autocrítica por parte de sus diseñadores), muchos elementos centrales de este enfoque aún forman parte de la discusión corriente en el país sobre la cultura política mexicana.

En dicha perspectiva teórico-metodológica se inscribe el estudio empírico pionero La politización del niño mexicano de Rafael Segovia (1975). Esta investigación tenía como propósito descubrir las variables que influyen en la formación y comportamiento de la cultura política mexicana, particularmente en las actitudes políticas de los escolares mexicanos. Se seleccionaron seis entidades federales con niveles de desarrollo bastante diferentes: Jalisco, Tabasco, Nuevo León, Oaxaca, México y el Distrito Federal. Se presentó el cuestionario a un total de 3 600 estudiantes que cursaban quinto y sexto de primaria, y primero, segundo y tercero de secundaria. La encuesta constaba de 69 preguntas, que fueron cerradas la mayor parte de ellas. Se consideraron una serie de variables: edad, sexo, ocupación de los padres, tipo de establecimiento escolar, entidad federativa (hábitat), para interrelacionarlos con diferentes bloques temáticos: el interés de los niños por la política, la información política (qué saben y qué no); la percepción sobre el poder, la institución presidencial, los partidos políticos, los sindicatos, las elecciones, y los mitos y símbolos del nacionalismo.

En síntesis, desde un marco conceptual y teórico que gira en torno a las nociones de sistema, cultura y socialización política, se intenta demostrar cómo, a partir de cierta “cultura política” (definida en los términos de Pye y Verba, 1965), y de un proceso de socialización, se deriva un sistema político, que puede ser resultado u origen de esta cultura y de las actitudes, creencias, mitos y símbolos necesarios para el mantenimiento del mismo. En este sentido, el tipo de régimen, la cultura política y el proceso de socialización deben por fuerza obedecer a un conjunto de pautas comunes. El rasgo clave del proceso socializador en México —sostiene el estudio— es la desconfianza que conduce a la no participación y la necesidad de una dependencia personal y directa: ambas son resultado de un medio ambiente autoritario. Entre las actitudes y el autoritarismo del sistema —afirma— existe un refuerzo mutuo y constante” (Segovia, 1975: 123-124). El estudio plantea la correspondencia entre las categorías de Almond y Verba y las subculturas políticas mexicanas, con la salvedad de que están enmarcadas en un contexto de socialización política autoritaria y recreadas por los mitos y símbolos nacionalistas.

La utilidad de estos elementos de análisis es que facilitan el estudio empírico y la comparación con situaciones históricas y poblaciones diferentes. Algunas de las limitaciones que se han señalado se plantean respecto de la presentación de una visión de la cultura política donde no es posible recuperar su aspecto relacional, y en esa misma dirección, las opiniones y prácticas políticas son interpretadas fuera del contexto de las estructuras políticas, económicas, sociales y las instituciones. Asimismo, el modelo tiene dificultad para explicar cómo un mismo individuo frente a distintas situaciones o instituciones recurre a diferentes estrategias y recursos que oscilan entre estilos clientelísticos y patrimoniales hasta formas más participativas y democráticas.

Por otra parte, como ha sido señalado en algunos estudios (Vázquez Mantecón y Winocur, 1993: 63-72), las encuestas presuponen una respuesta homogénea de los destinatarios de las preguntas y propuestas, de ciudadanos idénticos, cuya naturaleza implica una determinada cultura política. Este problema se agrava en sociedades muy fragmentadas desde el punto de vista étnico, racial o político, porque en la interpretación de los resultados quedan uniformados los significados de conceptos claves como democracia, ciudadanía, tolerancia, legalidad o pluralismo. Investigaciones de tipo cualitativo y antropológico muestran que, a pesar de que todo el mundo conoce estos términos, los sentidos asociados a los mismos suelen ser bastante disímiles (Ubaldi y Winocur, 1997).

Asimismo, en los estudios de sondeo u opinión, subyacen presupuestos no sólo sobre el grado de información que poseen los entrevistados, sino particularmente el hecho de que un SÍ o un NO, no necesariamente avala o rechaza

los contenidos de las preguntas, sino que puede expresar preocupaciones o motivaciones cotidianas situadas física y simbólicamente en territorios segmentados y diferenciados según las condiciones que impone la modernidad a cada grupo social (Vázquez, Mantecón y Winocur, 1993: 72).

La crítica de algunas de las fallas más serias del modelo sirvió, incluso a los mismos autores (Verba y Pye), para presentar una visión alternativa del poder —no limitado al Estado, sino presente en toda relación social— y de la heterogeneidad cultural dentro de una sociedad (en vez de identificar sólo subculturas complementarias, se diagnostican subculturas distintas, incluso opuestas). Sin embargo, la heterogeneidad no sólo reside en las diversas culturas políticas que coexisten en un Estado-nación, sino también en el interior de los grupos, e incluso en las respuestas que un mismo individuo encuentra para hacer frente a la complejidad del entorno.

Otra línea que ha recibido bastante aceptación han sido los cientistas del comportamiento, que incorporaron el enfoque elaborado por Jean Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo y afectivo de los niños. Consecuentemente desde las tres últimas décadas se ha realizado bastante investigación empírica enfocada en la socialización política de los niños (Easton y Dennis, 1969; Greenstein, 1965; Hyman, 1959; Hees y Torney, 1967).

Subyace detrás de estos estudios la certeza de que de algún modo la temprana socialización política influye en el comportamiento político adulto. En otras palabras, las representaciones que los niños tengan sobre la autoridad y las reglas escolares y familiares intervendrán en el proceso de formación y comportamiento frente a las instituciones fundamentales del quehacer político.

Particularmente, en México sorprende la escasa atención que ha recibido el análisis de la socialización política de los niños. De los trabajos más recientes destaca el estudio sobre La socialización política y la adquisición de valores de la democracia en la población infantil metropolitana, realizado por Octavio Nateras y Juan Soto, tras las elecciones de julio de 1997. Se aplicó un cuestionario a 794 niños entre nueve y quince años. Se buscaba explorar el vínculo entre las preferencias de los niños y las de sus padres, es decir, el grado en que la cercanía y proximidad de la relación con el padre o la madre influye en las preferencias individuales. Además de confirmar la hipótesis de una coincidencia de preferencias asociadas a la socialización familiar, el estudio arroja otros datos interesantes, como la elección del Partido Ecologista como una segunda opción en los niños (en los adultos aparece como una cuarta preferencia), probablemente asociada con el cuidado, preservación y mantenimiento del medio ambiente. En este sentido, esta opción política representa “un foco de atención fuera de los círculos tradicionales del quehacer político en México” (1998: 8). Esta preferencia está atravesada con cuestiones de género,

ya que se acentúa en las mujeres en la población adulta y es mayor en las niñas que en los niños. Otro dato relevante que arroja el estudio es no sólo la coincidencia en la preferencia, a nivel de género, sino la coincidencia cruzada, es decir, la influencia de las madres en la determinación de las preferencias de los hijos varones. Esto es más determinante cuando la madre tiene una opción clara, “por lo que la resistencia u oposición a estas preferencias es más factible encontrarlas en las hijas mujeres” (1998: 11).

Concluye el estudio con una reflexión sobre la cultura política, en la que se critica que en México la promoción de los valores de la democracia se encuentra asida a una producción de sentido donde se presentan superpuestos el arriba-delante-derecha, y en consecuencia, se homologa un mayor crecimiento de la participación, con el aumento de actitudes conservadoras tanto en las instituciones como en los actores políticos. “Así, la cultura política democrática sólo encontraría una dirección posible en su producción de sentido, sin importar los desajustes que con ello se generen, en el plano cultural, económico o social, porque esta concepción implica la conformación de una cultura política autoritaria” (1998: 22).

Para los autores, la construcción de una cultura política, democrática o no, es insostenible por la vía de los espacios escolarizados, predominantemente autoritarios, y debería intentarse incidir en los procesos de socialización que se apartan de las instancias políticas tradicionales como los partidos políticos o la familia nuclear. En este estudio llama la atención que, a pesar de plantear la necesidad de explorar los procesos de socialización que se apartan de las instancias políticas tradicionales, la cultura política sea definida sólo a partir de las preferencias políticas o la intencionalidad del voto.

Diseño de la investigación

Las evaluaciones que generalmente se utilizan para establecer el nivel de éxito o de fracaso de la política pública (tanto cualitativas como cuantitativas) presentan una serie de problemas que inhiben la comprensión real de lo que ocurre en el encuentro entre el diseño de la política y sus destinatarios.² En primer término, consideran la evaluación únicamente desde los objetivos predeterminados, lo cual implica negar que en el proceso de ejecución de cualquier programa se produzcan cambios y conflictos inherentes a cualquier práctica social; en segundo lugar, la evaluación no está concebida para comprender a los sujetos o indagar sus necesidades e intereses, sino para dar

² Véase Rosalía Winocur, *De las políticas a los barrios*, FLACSO, Buenos Aires, 1996, p. 19.

cuenta de las acciones en términos de costo-eficiencia, con lo cual se privilegia el punto de vista del organismo o entidad pública que requiere la evaluación; y por último, parten de un diagnóstico previo de bajo o mediano desarrollo, pero siempre en condiciones homogéneas, susceptible de ser revertido lineal, evolutiva y acumulativamente.

En síntesis, la evaluación queda atrapada en la necesidad de hacer corresponder los resultados con los objetivos planteados, de asegurar su cumplimiento de acuerdo con normas de eficiencia establecidas formalmente al margen de las condiciones de la realidad evaluada y deja de lado las preguntas sobre lo que hacen, piensan y valoran los participantes.

La recuperación de la complejidad existente en la relación entre productores y destinatarios de políticas públicas nos sitúa analíticamente en el espacio de intersección simbólico creado por los intercambios y transacciones entre los sentidos y prácticas de unos y otros; esto nos obliga a pensar las acciones y los discursos de los sujetos, sin el grado de coherencia y de efectividad que normalmente presuponen las evaluaciones tradicionales.

En cada interacción social en que tomamos parte, los significados son constantemente producidos e intercambiados y también a través de los medios de comunicación y de otros tipos de tecnologías modernas como Internet. También son producidos cuando consumimos o nos apropiamos de bienes culturales o materiales, es decir, cuando los incorporamos como parte de nuestras prácticas cotidianas y les otorgamos valor e importancia. En el uso y en lo que decimos, pensamos o sentimos sobre un determinado tema, evento o persona, damos significados a nuestras prácticas cotidianas. En parte, significamos a partir de la forma en que representamos. Hablar de representación es hacer referencia al lenguaje y la cultura de un grupo social dado. La representación es el vínculo entre los conceptos y el lenguaje que nos permite referirnos tanto al “mundo real” de personas, objetos o situaciones como al “imaginario”. Las formas de representación incluyen las palabras que usamos, las imágenes que producimos, los mitos a que remiten, las emociones que asociamos, los valores que le adjudicamos y la forma en que clasificamos el mundo. En esa perspectiva, también se vinculan con las formas en que la cultura es usada para marcar y delimitar la identidad y la diferencia con otros grupos sociales (Woodward, 1997).

Los significados y símbolos también regulan y organizan nuestras prácticas y conductas, nos ayudan a establecer reglas, normas y convenciones a través de las cuales la vida social es ordenada y gobernada. Definen lo que es normal y lo que no se ajusta a la norma. Están profundamente inscritos en relaciones de poder y jerarquía y tienen una fuerte carga valorativa.

Esto implica que no existen significados únicos y “correctos” de un concepto particular sino que, por el contrario, éstos van variando en diferentes

contextos sociales, regionales e históricos. Además, el significado de las representaciones nunca es fijo o estático. En esta perspectiva, más que buscar cuál es el significado correcto de una representación nos interesa indagar las versiones y significados que compiten, rechazan o son desplazadas por la interpretación dominante, pero que están en continua negociación con ésta. En otras palabras, el significado concierne a las diferentes instancias del circuito cultural y de las prácticas: a la construcción de la identidad (y la demarcación de la diferencia), a la producción y el consumo, y a la regulación de la vida social.

En la misma dirección, es necesario asumir que siempre hay un margen de imprecisión entre el significado emitido por un actor (o una campaña o política pública) y el significado dado por el destinatario de ese discurso. En esta franja de ambigüedad actúan significados previos, prejuicios o preconceptos que distorsionan o alteran la interpretación de las representaciones. En la perspectiva planteada, el concepto de ciudadanía cultural (Rosaldo, 1997) puede resultar útil para pensar desde un punto de vista político las diferencias de sentido con respecto a la noción de ciudadano:

El concepto de ciudadanía cultural incluye a la vez que trasciende, las categorías dicotómicas de los documentos legales, en los cuales la ciudadanía se tiene o no se tiene, para incorporar una escala de graduación de sus cualidades. Esto supone explorar las distinciones cualitativas que se dan en los sentimientos de pertenencia, de tener derecho a influencia, los cuales varían en distintas situaciones y en diferentes comunidades locales (Rosaldo, 1997: 243).

Los métodos antropológicos, mucho más abiertos —no por ello menos rigurosos— a la reformulación de las hipótesis, parten del supuesto epistemológico de que los actores se mueven en un mundo social pre-interpretado: En el entramado signifiante de la vida social los sujetos tornan inteligible el mundo en que viven a partir de un saber compartido —aunque desigualmente distribuido y aplicado— que incluye experiencias, necesidades, posición social, modelos de acción e interpretación, valores, normas, etcétera

(Guber, 1991: 74). De ahí la importancia de recuperar la perspectiva del actor entendida como universo de referencia compartido —no siempre verbalizable— que subyace y articula el conjunto de prácticas, nociones y sentido organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales” (Guber, 1991: 75).

En el marco de esta preocupación diseñamos una evaluación que tenía como objetivo principal reconstruir el impacto y el alcance de las campañas de educación cívica desarrolladas por el IFE en escuelas primarias y secundarias, a partir de indagar los significados que les atribuyeron niños y jóvenes a sus contenidos y estrategias.

Para recuperar las representaciones de los valores de la cultura democrática se recurrió a una pauta de entrevista grupal, que contempló tres ámbitos de exploración: la escuela, la familia y los pares (amigos). Este instrumento tenía por objeto registrar el repertorio socialmente compartido de discursos y prácticas acerca de los siguientes conceptos: democracia, tolerancia, participación, pluralismo, libertad, legalidad, diálogo político y ciudadanía.

Para las dinámicas grupales se utilizaron como material disparador, carteles diseñados por la Dirección de Educación Cívica, juegos escénicos, dibujos y preguntas sobre el material. Los entrevistadores tenían la consigna de explorar las respuestas incompletas o las asociaciones poco claras, pero sin ayudar” a los niños a “entender” un valor cuando no lo comprendieran o desconocieran la terminología, no sólo porque se corría el riesgo de introducir un sesgo o inducir la respuesta, sino porque lo que interesaba era recuperar las diferencias de sentido y las dificultades a que se enfrentaban niños y jóvenes, tanto en la comprensión como en la definición de los términos.

El trabajo de campo —la realización de las entrevistas— se llevó a cabo entre el 24 de noviembre de 1997 y el 6 de marzo de 1998. Los entrevistadores recorrieron 22 distritos electorales, pertenecientes a los once estados federativos mencionados.

La selección de estados y distritos fue el resultado de una muestra ponderada que contempló las siguientes variables: diferentes niveles de desarrollo y urbanización, experiencias de gobierno con partido único en el poder y con alternancia política, población indígena, y ubicación en distintos puntos cardinales para poder explorar el problema de la identidad ciudadana en la frontera. Asimismo, se tomó en consideración incluir escuelas de ámbitos menos poblados y con mayor índice de población, y escuelas públicas y privadas (religiosas y laicas) que hubieran recibido el material de educación cívica del IFE.

Se realizaron un total de 48 entrevistas grupales a niños de primaria de 4º y 6º grados. Se intentó que dos terceras partes de los estudiantes procedieran de escuelas públicas y una tercera parte de escuelas privadas, pero esto no siempre pudo cumplirse por razones no atribuibles al entrevistador o a la muestra previamente diseñada, sino a la composición social, demográfica, y/o a la actividad previa realizada por el IFE local.

En el Distrito Federal, por la falta de convenios previos entre el IFE y la SEP, hubo mayor dificultad para acceder a los establecimientos públicos y la totalidad de las entrevistas se realizaron en escuelas privadas. En el caso de los grupos de niños indígenas, se seleccionaron escuelas de Oaxaca y Chiapas que no estuvieran en zonas de conflicto armado, no sólo por la dificultad del acceso, sino porque necesitábamos que fueran grupos que hubieran estado en contacto con el material del IFE.

Resultados de la investigación

Democracia

La democracia “en abstracto”, es decir cuando se pidió una definición sin hacer referencia a ningún ámbito particular, se asoció con dos referentes significativos para el niño: uno derivado de las definiciones que se dan en las clases de civismo y otro muy fuerte, vinculado a la posibilidad de escoger los representantes sin coacción. Varios factores inciden en esta última representación, el discurso que particularmente circula a nivel de los discursos políticos conecta inevitablemente la idea de democracia con la transparencia en los procesos electorales, excluyendo otros aspectos que también competen a la democracia, como la defensa de los derechos humanos, los deberes y derechos civiles, la desigualdad social, etcétera.

Es necesario aclarar que las referencias sobre la democracia que contienen los materiales del IFE no se limitan al ejercicio del voto; sin embargo, ésta fue la que adquirió sentido en términos de lo que resulta significativo para los niños cuando se habla de democracia:

Democracia es que uno tiene la libertad de votar por quien uno quiera sin que lo anden sobornando (Escuela Primaria “Cuauhtémoc”, 6° grado, Distrito 11, Huixtla, Chiapas). Es como si alguien va a votar y le dicen: tú debes de votar por éste, porque te da tanto dinero... eso no es... y le tienen que decir que es su secreto y cada quien tiene democracia para votar por el que quiera (Escuela Primaria Emiliano Zapata, 5° grado, Distrito 05, León, Guanajuato).

En ambas definiciones destaca el ejercicio del voto sin coacción; llama la atención que una condición inherente al sufragio deba ser especialmente como cualidad para que el hecho del votar quede significado como parte de la democracia.

Cuando los niños definieron la democracia a partir de sus lugares de pertenencia y de circulación, los significados cambiaron. En la escuela la asociación con elección de representantes disminuyó considerablemente respecto de la categoría anterior y aparecieron otros significados donde prevaleció el “respeto al orden” como sinónimo de democracia. De ahí que la falta de democracia se identificara con el desorden, que fue interpretado como sabotaje y perjuicio contra los bienes de las escuelas.

En síntesis, cuando la democracia se relaciona con los ámbitos de referencia más próximos o se refiere a sujetos y prácticas concretas, por una parte su percepción como ejercicio democrático disminuye considerablemente, y por otra, aparecen representaciones autoritarias, en el sentido en que democracia se vincula con orden y la falta de democracia con “desorden”:

Que se peleen entre compañeros y que hagan desorden y que hagan todo lo que no deben hacer (Escuela Primaria Revolución, 5° grado, Distrito 11, Abasolo).

Que quiebren vidrios (Escuela Primaria Revolución, 5 grado, Distrito 11, Abasolo).

En la familia, la democracia fue interpretada mayoritariamente como la necesidad de establecer consensos respecto al uso de los bienes o la toma de decisiones. Esto se representó como la posibilidad individual de escoger entre varias opciones o “votar” colectivamente por alguna de ellas generalmente referidas al consumo:

Cuando estamos viendo la televisión elegimos qué vamos a ver (Escuela Primaria Cuauhtémoc, 6° grado, Distrito 11, Huixtla, Chiapas).

Por ejemplo votar por qué comida quieres comer (Escuela Primaria Plan Chihuahua, 5° grado, Distrito 01, Nuevo Casas Grandes, Chihuahua).

Otra definición interesante que se presentó en una escuela de Chiapas fue la de tener igualdad de trato y que no haya discriminación entre los miembros de la familia:

por ejemplo que mi hermano grande por ser blanco no lo van a querer más o a mi hermana por ser más morena que yo van a querer más o así (Escuela Primaria Presidente Juárez, 6° grado, Distrito 05, San Cristóbal de las Casas, Chiapas).

Entre los amigos la democracia fue ponderada como la necesidad de establecer consensos, participar en un juego —en el sentido de ser parte del mismo respetando las reglas— y dirimir los conflictos sin violencia (no agredirse):

Jugar bien y sin pelearnos (Escuela Primaria Revolución, 5° grado, Distrito 11, Abasolo).

Otro dato llamativo es que en varios casos la referencia a la democracia, al igual que con otros valores, aparece más como una definición de lo que “no ocurre” en el seno familiar, y en ese sentido adquiere un carácter más prescriptivo (lo que debería ser) que descriptivo (lo que es).

Pluralismo

En la definición del concepto prevaleció el reconocimiento de diferentes formas de pensar, sentir y actuar, pero no siempre asociado con el respeto o la tolerancia hacia los otros, en muchos casos sólo significaba diversidad. Otra idea que prevaleció fue la de “ser muchos” relacionada con el plural gramatical:

Cuando hay mucha gente (Escuela Primaria Luis J. Jiménez, 6° grado, Distrito 10, Jalapa, Veracruz).

También aparecieron, pero en menor medida, definiciones como “ponerse de acuerdo”, “respetar las ideas de los otros” y “convivir a pesar de las diferencias”. En el caso de Chiapas fueron especialmente significativas en los ejemplos dados las referencias al problema de la intolerancia religiosa, cultural y racial:

Como nosotros muchos son mestizos o de la colonia, otros son indígenas, pero si nosotros vamos a comprar nos atienden igual porque somos iguales no importa la raza de que seamos ¿no? (Escuela Primaria Sección VII del SNTE, 6° grado, Distrito 05, San Cristóbal de las Casas, Chiapas).

En la escuela, los ejemplos de pluralismo se refirieron mayoritariamente al trabajo en equipo, concebido como la distribución de tareas en un grupo para lograr un objetivo común y en menor medida a la convivencia respetuosa entre compañeros:

En el salón hay dos niños que a esos no se los llama pluralismos, porque hay un niño que se llama Roberto, que siempre anda molestando a una niña, entonces ahí dice que debe haber una convivencia respetuosa y con ellos no se da (Escuela Primaria Religiosa María Teresa, 6° grado, Distrito 06, Villahermosa, Tabasco).

Cuando trabajamos en equipo, cuando hacemos un periódico mural... porque uno hace las letras, otro recorta dibujos, uno dibuja y otros lo pegan (Centro de Integración Social cis núm. 27, Julio de la Fuente, 6° grado, Distrito 01, Tuxtepec, Oaxaca).

En la familia se asoció con el respeto entre padres e hijos:

Por ejemplo si yo pienso diferente que mi mamá, la respete, o que ella piensa y mi mamá me respete a mí (Escuela Primaria Plan Chihuahua, 5° grado, Distrito 01, Nuevo Casas Grandes, Chihuahua).

Y, entre los amigos, fue interpretado en la mayoría de los casos como “convivencia” o “convivio” en el sentido de reunirse para pasar un rato agradable:

Cuando convivimos con nuestras amigas que nos invitamos de las cosas, convivimos y platicamos (Escuela Primaria Religiosa María Teresa, 6° grado, Distrito 06, Villahermosa, Tabasco).

El siguiente ejemplo es interesante porque el lapsus del niño (decir “contra” en lugar de “hacia” todos) indica que el concepto tiene significados contradictorios:

Tener respeto contra todos (Escuela Primaria Emiliano Zapata, 5º grado, Distrito 05, León, Guanajuato).

En algunos casos se observa que la dificultad para concebir el pluralismo como la convivencia respetuosa con ideas y personas diferentes se explica porque la diferencia se vive en forma amenazante. Ser diferente en algunas realidades puede provocar conflicto, ruptura o agresión; de ahí el énfasis permanente de vincular pluralismo y diálogo con la necesidad de evitar el conflicto. El otro matiz fuerte es que en algunos casos se asoció tolerar la “diferencia” con aceptar la desigualdad o la discriminación.

Tolerancia

En la definición del concepto, prevaleció la idea de “aguantar” o “sufrir” la agresión y/o la imposición de otros sin reaccionar, generalmente en una relación de desigualdad y sometimiento, y también, más apegada al significado estricto de la palabra, la de escuchar y respetar opiniones diferentes:

que si yo voy pasando y una gente me insulta diciendo quién sabe cuántas cosas, yo lo tengo que tolerar porque nunca llegó a una escuela y no sabe qué es tolerancia... y yo sigo caminando y hago como que no la escucho y eso es tolerar (Escuela Primaria Rural Josefa Estrada Gómez, 6º grado, Distrito 01, Frontera, Tabasco).

En la escuela esto fue interpretado como “aguantar” personas y actitudes desagradables, pero más bien en el sentido de tenerles paciencia, y también de sometimiento y resignación frente a la autoridad.

Es por ejemplo tolerar a un niño que lllore mucho como ese que está allá [se refiere a uno de sus compañeros], tolerarlo que casi siempre llora (Escuela Primaria Religiosa María Teresa, 6º grado, Distrito 06, Villahermosa, Tabasco).

Que el maestro tolere, que no nos meta a la dirección cuando no hicimos la tarea o que se enoje con nosotros... nos la puede pasar [la falta] o decirnos: mira, esto está mal y te la paso (Escuela Primaria José Ma. Elizaga, 5º grado, Distrito 08, Morelia, Michoacán).

En la familia, se asoció por una parte con el respeto a los padres y por otra con la paciencia que los padres deben tener a sus hijos. Resultó llamativo en este caso la frecuencia con que se definía el valor en sentido negativo: tolerancia es “no agredir”, “no perder el control”, “no faltar el respeto”, “no resolver violentamente los conflictos”, “no abusar de los menores”, etcétera:

Es por ejemplo si alguien te está pegue y pegue, tú dices ya, ya, ya no me pegues, tú lo estás tolerando y no le estás tú también pegando (Escuela Primaria Plan Chihuahua, 5º grado, Distrito 01, Nuevo Casas Grandes, Chihuahua).

Esto probablemente exprese el deseo de que estas situaciones no se repitan en el hogar, donde el maltrato y la intolerancia son habituales. Por último, también apareció la idea de tolerar hasta ciertos límites:

que nuestros hermanos agarren nuestras cosas y los toleramos pero a la tercera vez les pegamos (Escuela Primaria Francisco I. Madero, 5° grado, Distrito 02, Ciudad Juárez, Chihuahua).

Es como por ejemplo yo soy travieso y mi papá me tolera (Escuela Primaria Francisco I. Madero, 5° grado, Distrito 02, Ciudad Juárez, Chihuahua).

Entre los amigos la tolerancia apareció representada como soportar la agresión de los más fuertes o más grandes sin reaccionar:

si un amigo te está insultando tener que tolerarlo, o sea aguantarte las ganas de decirle tú también (Escuela Primaria Religiosa María Teresa, 6° grado, Distrito 06, Villahermosa, Tabasco).

Tolerar las diferencias o “lo que nos molesta de otros” y respetar al otro, en el sentido de reconocerlo, de darle su lugar:

No interrumpir a nuestros amigos cuando estén hablando (Escuela Primaria Revolución, 5° grado, Distrito 11, Abasolo).

Participación

Este concepto fue asociado mayoritariamente con la obligación moral de colaborar con los vecinos, participar en las tareas y actividades comunitarias, y de ser solidario con familiares y amigos. También está involucrado el significado de la pertenencia, de formar parte de algo que representa los intereses de todos y se impone sobre los deseos o aspiraciones individuales:

En participar en limpiar las calles de tu barrio (Escuela Primaria Benito Juárez, 6° grado, Distrito 07, Juchitán, Oaxaca).

cuando no hay nadie me pueden pedir que haga un mandado, también cuando necesito puedo pedir favor (Escuela Primaria Sección VII del SNTE, 6° grado, Distrito 05, San Cristóbal de las Casas, Chiapas).

En la escuela participar también tiene una fuerte carga prescriptiva y coercitiva, pero en este caso vinculada a las exigencias escolares, ya sea de intervenir en clase respondiendo las preguntas del maestro, o de cumplir con las tareas asignadas, lo cual implica, por una parte, que no existe la opción de “no participar”, y por otra, que la falta de participación conlleva una sanción o castigo:

Participación es cuando la maestra pregunta algo y nosotros levantamos la mano para contestar... cuando participas en el salón... cuando te hacen una pregunta y tu la contestas, es una participación (Escuela Primaria Club de Leones, 6° grado, Distrito 05, Puerto Vallarta, Jalisco).

En la familia, se vuelve a asociar participación con la obligación moral de colaborar en las tareas domésticas y en el cuidado de los hermanos:

Es por ejemplo cuando en nuestra casa participamos en recoger la mesa, limpiar algo, participamos también en el cuidado del perro; de toda la casa (Escuela Primaria Religiosa María Teresa, 6° grado, Distrito 06, Villahermosa, Tabasco).

Entre los amigos, el sentido de la participación se vincula con la idea de formar parte de un equipo deportivo o de un juego, en ese sentido no sólo incorpora un sistema de reglas que todos deben respetar, sino también la decisión individual de integrarse sin carácter coercitivo, y el elemento del disfrute:

Si hacemos un equipo de fútbol todos participamos (Escuela Primaria Vicente Guerrero, 5° y 6° grados, Distrito 05, San Cristóbal de las Casas, Chiapas).

Ciudadanía

En la definición del concepto en abstracto predominaron asociaciones con vivir en la ciudad, tener la mayoría de edad para poder votar y el respeto a los migrantes. Aunque con significados distintos, las tres ideas plantean aspectos interesantes vinculados al hecho de ser ciudadano en realidades locales y culturales diferenciadas. Efectivamente, ser ciudadano puede referirse a la condición de vivir en la ciudad, y en ese sentido conlleva una carga simbólica importante que trasciende la asociación semántica entre los términos “ciudad” y “ciudadanía”, particularmente evidente cuando esta definición la realizan los niños de poblados pequeños con muy baja concentración urbana y deficientes servicios. Por contraste, la ciudadanía como representación de “los que viven en la ciudad” alude a todo un imaginario sobre la vida en la ciudad, los procesos de modernización y el acceso a los servicios. El otro significado señalado, “respeto a los migrantes”, fue expresado sobre todo por los niños de escuelas fronterizas, ubicadas en Chihuahua. En este caso la condición de ser ciudadano pasa por el derecho a establecerse legalmente del otro lado de la frontera con todos los derechos y prerrogativas, y también por el reconocimiento y la aceptación plena de la identidad cultural. Por último, el significado más tradicional, el de adquirir la mayoría de edad para poder votar, se presentó más a me-

nudo en los niños de ciudades con alta concentración urbana, con procesos electorales recientes o con campañas electorales en curso:

Es que también nosotros somos ciudadanos porque vivimos en una ciudad (Escuela Primaria Emiliano Zapata, 5° grado, Distrito 05, León, Guanajuato).
Sí, porque Juan dice... que al otro lado del salón... que por decir que son mexicanos de aquí y allá lo mataron y era ciudadano de León y se fue allá a Estados Unidos (Escuela Primaria Emiliano Zapata, 5° grado, Distrito 05, León, Guanajuato).

Legalidad

En este concepto, se observó muy fuertemente la necesidad de definirlo por su contrario: “ilegalidad”, lo cual sugiere una representación negativa del concepto, muy marcada por la percepción de falta de garantías y de un marco legal que proteja, regule y garantice la impartición de justicia. De ahí la dificultad de definir lo que es “legal”, y por el contrario la facilidad de asociar lo “ilegal” con fuertes actos de transgresión social como robar, secuestrar, estafar, engañar, violar, etcétera.

Que nos respetaran los policías, que no abusaran de nosotros cobrándonos multas de los automóviles que no son (Escuela Primaria Gregorio Torres Quintero, 5° grado, Distrito 08, Morelia).

Cuando a mi mamá se le cae dinero y se lo devuelvo (Escuela Primaria Francisco I. Madero, 5° grado, Distrito 02, Ciudad Juárez, Chihuahua).

Es cuando tenemos que hacer todas las cosas con veracidad, decir la verdad, sin robar. Un ejemplo de ello sería si él me presta cinco pesos mañana se los pago, no quedarme más tiempo con él porque sería ilegal (Escuela Primaria Presidente Juárez, 6° grado, Distrito 05, San Cristóbal de las Casas, Chiapas).

En la escuela, legalidad se apegó más al sentido estricto de la palabra, ya que se interpretó como el deber de cumplir y respetar las normas escolares y también el patrimonio de la escuela:

Legalidad sería como tener reglas... ahí dice... en la biblioteca... en la escuela y en la biblioteca es que... agarrar los libros con cuidado para que no se vayan a romper (Escuela Primaria Emiliano Zapata, 5° grado, Distrito 05, León, Guanajuato).

Respetar el horario de la escuela, cumplir con las tareas y los trabajos y estudiar (Escuela Primaria Reforma, 6° grado, Distrito 05, León, Guanajuato).

En la familia, la legalidad se ejemplificó con el respeto y la obediencia a los padres, y el cumplimiento de las reglas y obligaciones familiares. En este caso también se recurrió al valor contrario (ilegalidad) para definir lo que “no es legal” dentro de la familia, como el castigo, la falta de cuidado

de los padres, el maltrato físico y psicológico hacia los niños, y también las diferencias de trato respecto al género:

Los varones pueden salir y llegar tarde y las niñas no (Escuela Primaria Ignacio Mariano de las Casas, 5º grado, Distrito 04, Querétaro).

Lo que no es legal es que nos peguen, ni lastimen nuestro cuerpo ni nuestros sentimientos (Escuela Primaria Plan de Once Años, 4º grado, Distrito 14, Iztacalco, D.F.).

También se presentó la idea de que el cumplimiento de las reglas en la familia implica un premio o un reconocimiento por parte de los padres:

Que por ejemplo los niños [...] no tienen reglas en su casa y sus papás les dicen que les van a poner unas reglas, le ponen no te portes mal y que esto, y que los domingos si te portas bien todo el mes, la semana, que te va a dar cinco pesos o eso, y así (Escuela Primaria Héroes del 5 de Septiembre, 4º grado, Distrito 07, Juchitán, Oaxaca).

Entre los amigos la legalidad se interpretó como el respeto a las reglas del juego, donde el ejemplo de jugar fútbol se utilizó a menudo para ilustrar el concepto. Lo “ilegal” se asoció con traicionar la confianza, ofender, pelear entre amigos y no saldar las deudas. Es interesante señalar que, mientras las definiciones del concepto se refieren a los límites y reglas más institucionalizadas, las del sentido contrario aparecen con una fuerte carga moral:

Cuando agarras con la mano [la pelota] afuera del área, cuando llevas el balón y metes la mano, es tiro libre y si es dentro del área se sanciona la pena máxima, como no se pueden cometer faltas, si cometes dos faltas así graves... te vas expulsado (Colegio Carmel, 6º grado, Distrito 24, Coyoacán, D.F.).

No es legal que nos estemos peleando... lo que sí es legal es que se callen (Escuela Primaria Plan de Once Años, 4º grado, Distrito 14, Iztacalco, D.F.).

Por último, en los poblados pequeños, legalidad también se relacionó con la obligación moral de pagar las deudas y cumplir con los compromisos entre las personas. En este caso la legalidad aparentemente adquiere el significado de cumplir con un compromiso privado; sin embargo, en las comunidades pequeñas, donde todo el mundo se conoce, las deudas, aunque sean entre personas físicas, tienen una gran repercusión social y desde esa perspectiva se vuelven compromisos de carácter público.

Diálogo

Este concepto se asoció básicamente con la idea de tener una conversación informal sin ningún objetivo determinado y también con la de sostener una plática para llegar a un acuerdo. Igualmente aparecieron muchas definicio-

nes con sentido negativo como “no escucharse”, “la falta de comunicación” y la intolerancia frente a las diferencias.

Pues allá en el mercado que... como tú estás ahí y aunque eres una gente “normal”, vas pasando ahí y por poco y no te das cuenta y nada más un poquito que empujes ya toda la gente se junta para golpearte y eso ya no puede ser, debe ser el diálogo y tratar de resolver el problema sin darse de golpes, y es que todos se juntan y te dan y esos saben que son... del mismo grupo y sólo por eso te van a golpear (Escuela Primaria Vicente Guerrero, 5° y 6° grados, Distrito 05, San Cristóbal de las Casas, Chiapas).

En Chiapas, además, la falta de diálogo se identificó con “el conflicto zapatista, lo cual constituye prácticamente la única excepción donde los niños hicieron referencia a una realidad política específica para ejemplificar un concepto:

Como los zapatistas... no respetan el diálogo de uno ni el de otro... hacen justicia con su propia mano (Escuela Primaria Vicente Guerrero, 5° y 6° grados, Distrito 05, San Cristóbal de las Casas, Chiapas).

Asimismo, en un poblado pequeño del estado de Jalisco, el diálogo se asoció con la circulación del rumor y los “chismes” sobre eventos de gran interés social:

Por ejemplo cuando pasa algo o le pasa a alguien algo, por ejemplo, una muchacha que se va a casar y allá andan de chismosos toda la vecindad (Escuela Primaria Club de Leones, 6° grado, Distrito 05, Puerto Vallarta).

En la escuela nuevamente aparece el diálogo como representación de una plática informal:

Que cuando salimos al recreo nos ponemos a platicar con compañeras de otro grupo (Escuela Primaria Fray Matías de Córdoba, 6° grado, Distrito 11, Huixtla, Chiapas).

O bien, en su sentido más estricto, como la necesidad de hablar para llegar a un acuerdo, establecer consenso entre las partes, saldar las diferencias o arreglar los problemas pacíficamente. En casi todos los casos, el contenido del diálogo aludió a cuestiones prácticas y/o organizativas, y muy excepcionalmente a problemas de tipo político o ideológico:

Cuando van a hacer alguna fiesta o algo, los maestros hacen una reunión a los padres de familia para ponerse de acuerdo (Escuela Primaria Rural Josefa Estrada Gómez, 5° grado, Distrito 01, Frontera, Tabasco).

En la familia, el diálogo fue asociado mayoritariamente, al igual que las definiciones de tolerancia, con la necesidad de establecer consensos, tomando en cuenta y respetando la posición de todos:

Por ejemplo si mi mami quiere hacer chuletas y mi papi quiere pollo, entonces se tienen que poner de acuerdo, que si van a comprar las dos cosas o nada más una (Escuela Primaria Salvador Partida, 6° grado, Distrito 01, Nuevo Casas Grandes, Chihuahua).

Entre los amigos, prevaleció igualmente la idea de la necesidad de llegar a acuerdos incluyentes de las ideas de todos y la de escuchar a un amigo cuando tiene un problema.

Otro aspecto bastante interesante en relación con este concepto es la idea de que los políticos no “dialogan” sino que “negocian”, donde la negociación tiene el significado de la componenda, del arreglo secreto para cuidar sus intereses particulares en desmedro y a espaldas de la mayoría.

Libertad

En la definición del término destacaron dos ideas fundamentales: libertad de expresión, como la posibilidad de decir lo que uno quiere o de actuar sin límites ni restricciones:

Para mí, libertad es que nadie te tenga que estar diciendo que tienes que hacer esto, que tienes que hacer lo otro y andar como uno quiere (Escuela Primaria Víctor Bravo Ahuja, 6° grado, Distrito 01, San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca).

y, otra muy fuerte, expresada como “falta de libertad”, vinculada al castigo y al encierro, donde nuevamente aparece la tendencia de ejemplificar el concepto indicando lo que “no es”.

Encerrar a los niños en su cuarto, maltratarlos, no dejarlos salir a ningún lado, tenerlos encerrados a todos sin ninguna compañía (Escuela Primaria Reforma, 6° grado, Distrito 05, León, Guanajuato).

Esto puede interpretarse en el mismo sentido de la relación que se establece entre legalidad-ilegalidad. El autoritarismo, presente en todas las relaciones cotidianas, particularmente en el caso de la escuela y de la familia, provoca que las restricciones se perciban de forma mucho más clara que los permisos, distorsionando el sentido del límite. Por eso la libertad, o bien se percibe como la ausencia total de límites o como la imposición violenta de ellos.

En la escuela predominaron asociaciones con tener tiempo libre y disponer de espacios no regulados, el recreo fue el ejemplo más mencionado:

Por ejemplo cuando salimos a receso tenemos libertad de jugar (Escuela Primaria Club de Leones, 6° grado, Distrito 11, Huixtla, Chiapas).

En la familia también destacan las ideas de no tener restricciones ni límites y su contrapartida, es decir tener tiempo, pero regulado y otorgado por los padres. Además quedó expresada como algo que otorgan los padres en premio al buen comportamiento, al sometimiento de reglas y cumplimiento de las obligaciones domésticas y no como un derecho propio:

Yo en mi casa tengo libertad, bueno en mi cuarto, en mi cuarto tengo libertad de hacer lo que yo quiera, ver la tele o a veces cuando me da flojera no componer mi cuarto, pero al otro día es mucho trabajo (Escuela Primaria Gregorio Torres Quintero, 6° grado, Distrito 10, Jalapa, Veracruz).

Cuando nos encierran en un cuarto para no salir a jugar (Escuela Primaria José Ma. Elizaga, 5° grado, Distrito 08, Morelia, Michoacán).

Los padres de familia nos resprimen mucho a los hijos, no dejarte salir, o a veces que te quitan a las mismas amistades (Escuela Primaria José Ma. Elizaga, 5° grado, Distrito 08, Morelia, Michoacán).

Entre los amigos, la libertad se asoció por una parte con la reciprocidad en el sentido de una relación en igualdad de condiciones y por otra, con el juego y compartir un espacio propio sin interferencias:

Ser libre es jugar, caminar, platicar, saltar, correr, jugar fútbol (Escuela Primaria Enrique Dickens, 5° grado, Distrito 07, Juchitán, Oaxaca).

En síntesis, la percepción de libertad siempre aparece asociada a espacios no regulados, lo cual vuelve incompatible este valor con las normas y los límites. Es obvio que los espacios regulados como la escuela o el hogar conllevan una fuerte carga autoritaria, que impide ver a los niños cuáles son sus derechos y margen de negociación.

Conclusiones preliminares

En general no se da una relación de simetría entre los discursos emitidos por las campañas de educación cívica del IFE y los destinatarios de dichos mensajes. A diferencia de los libros y las clases de civismo de la escuela, donde la democracia se enseña en abstracto (soberanía del pueblo, gobierno del pueblo por el pueblo, definiciones etimológicas, etcétera), el material del IFE alude a prácticas concretas, propone ejercicios y ejemplifica con situaciones tomadas de la vida cotidiana mediante distintos materiales didácticos (cuentos, fábulas, videos, posters, etcétera); sin embargo, estas estrategias no consiguen unificar los significados ni tampoco que éstos sean aprendidos en el sentido estricto que le corresponde a cada valor.

Lo anterior se explica porque los sujetos se apropian y resignifican en diversas direcciones un mismo mensaje, imponiendo transformaciones o

desvíos del sentido original. La distancia o cercanía de las representaciones de la cultura democrática con las prácticas cotidianas incide de manera directa en su apropiación. En ocasiones, éstas pueden ser terreno fértil para ciertos mensajes; en otros contextos, pueden ser rechazados, alterados en forma parcial o total, resignificados o simplemente “ignorados”. Esto sucede claramente en el caso de poblaciones indígenas, donde los conceptos “no hacen ningún sentido” en las culturas locales, tan sólo porque no existen equivalentes conceptuales. Esto no implica que estos valores no sean conocidos, sino que no pueden ser internalizados porque designan valores de la cultura dominante. Por ejemplo, un maestro bilingüe refirió que, para los indígenas chiapanecos, ser “ciudadano” sólo denotaba la condición de ocupar un cargo en la administración municipal o estatal.

Asimismo, la representación de los valores puede variar en un mismo sujeto o grupo. Es muy probable que las definiciones cambien según se refieran a actores, instituciones o prácticas determinadas. En el caso de los niños, las diferencias fueron muy evidentes entre los ejemplos dados sobre los conceptos en abstracto y los mencionados para la escuela, la familia o los amigos. Por ejemplo, en el caso de participación, ésta adquiere connotaciones diferentes según se sitúe la definición en la escuela, la casa o entre los amigos. En la primera, participar significa responder en clase según los requerimientos de la maestra o cumplir con la tareas escolares; en la segunda, se asocia con la obligación moral de colaborar con las tareas domésticas y el cuidado de los hermanos, y en los terceros —más apegado al sentido estricto del término—, se vinculó con la posibilidad de opinar, decidir, jugar, formar parte de algo, según unas reglas previamente convenidas.

Diferentes contextos socioculturales producen diversas apropiaciones y significados de un mismo término. Como ya fue señalado, ser ciudadano puede referirse incluso a la condición de vivir en la ciudad, lo cual conlleva una carga simbólica importante que trasciende la asociación semántica entre los términos ciudad y ciudadanía, particularmente evidente cuando esta definición la realizan los niños de poblados pequeños con muy baja concentración urbana y deficientes servicios. Por contraste, la ciudadanía como representación de “los que viven en la ciudad” alude a todo un imaginario sobre la vida en la ciudad, los procesos de modernización y el acceso a los servicios. El otro significado indicado, “respeto a los migrantes”, fue expresado en particular por los niños de escuelas fronterizas del norte. En este caso la condición de ser ciudadano pasa por el derecho a establecerse legalmente del otro lado de la frontera con todas las prerrogativas y también por el reconocimiento y la aceptación plena de la identidad cultural.

En algunas realidades locales con situaciones de fuerte marginación étnica, discriminación racial o intolerancia religiosa, se observó una dificult-

tad evidente para comprender el sentido de la palabra pluralismo, porque la diferencia, por una parte, se vive en forma amenazante, ya que puede ocasionar conflicto, ruptura o agresión, y por otra, se asocia con aceptar la desigualdad o la discriminación. Esto explica también el énfasis permanente de vincular pluralismo y diálogo con la necesidad de evitar el conflicto. Otro ejemplo claro de términos socialmente cargados de prejuicios que consiguen desvirtuar el significado de un concepto, es el de la negociación vinculado al diálogo. Si la negociación tiene un sentido peyorativo de “componenda”, arreglo turbio en beneficio de unos pocos y en detrimento de la mayoría, difícilmente el diálogo puede ser representado como una instancia válida para ponerse de acuerdo o arreglar las diferencias.

Muchos niños no sólo no conocen sus derechos, sino que ni siquiera tienen la noción de que son sujetos de derecho. La profunda carga autoritaria que caracteriza la relación entre padres e hijos, y entre maestros y alumnos, puede ser criticada, pero su estatus y permanencia no se cuestionan porque se consideran “dados” o “naturales”. Esto explica, por una parte, por qué la tolerancia es interpretada como la virtud de aguantar o soportar toda clase de agravios y arbitrariedades de la autoridad paterna o escolar, y por otra, la dificultad de definir algunos conceptos y recurrir a su valor contrario para explicar su significado. Éste fue el caso obvio de términos como libertad y legalidad que, más que designar un conjunto de garantías y derechos, representaban todo aquello de lo que se carecía.

El ámbito más democrático de representación de los valores sin lugar a dudas fue el de los amigos. Aunque también aquí se presentaron ideas de discriminación, intolerancia y abuso de poder, el juego aparece como un espacio donde la existencia de reglas —formales e informales— por todos convenidas y aceptadas, permite una participación más igualitaria según determinadas normas y sanciones. El otro aspecto interesante es que, a diferencia de las otras instancias donde la participación tiene carácter compulsivo, entre los pares se admite la posibilidad de entrar en un juego o abstenerse.

Otro aspecto interesante que arrojó la investigación es el profundo abismo observado entre los códigos morales y los prácticos. Mientras más corrompidos se perciben los segundos, más idealizados se representan los primeros. Esta polarización tan absoluta se refleja en la realidad como la imposibilidad de concebir, por ejemplo, que puede haber democracia política aunque persista la desigualdad social. La democracia alude en el imaginario a un paraíso donde están resueltas en un reparto igualitario las necesidades básicas de los individuos en términos de empleo, educación, salud y vivienda. Cómo la realidad indica lo contrario, simplemente se concluye que la democracia no existe, sin que esto lleve necesariamente a caracterizar al sistema político o al gobierno de una forma alternativa, por ejemplo, como autoritario.

Los niños, y también sus maestros de poblados pequeños, adjudicaron una fuerte carga moral a los valores; esto se relaciona en parte porque en las comunidades los valores encarnan en personas particulares —que además son ampliamente conocidas por todos sus miembros— y no en instituciones. De este modo las instituciones, a través de los cargos públicos, pueden ser alternativamente buenas o malas, honestas o corruptas según quién los ocupe. También puede ocurrir que un cargo tenga “mala fama” y quien lo asume se vuelve sospechoso sólo por ocuparlo. Pero en cualquier caso las instituciones no pueden ser valoradas en abstracto. Esto implica que si una persona está muy bien considerada en la comunidad, su desempeño pueda ser caracterizado como “democrático” aunque sus prácticas sean autoritarias, y que otra con mala reputación pública sea considerada antidemocrática, aunque sus prácticas no lo sean necesariamente.

Con base en los resultados de la investigación reseñada, se concluye que cualquier campaña de educación cívica debe generar estrategias diversificadas para transmitir los valores de la cultura democrática. Para ello debe tener muy en cuenta cuáles son las representaciones previas que tienen los niños sobre esos valores, tanto a nivel abstracto, como concreto, cuando se refieren a ámbitos diferentes de su vida cotidiana. Las campañas no pueden negar estas representaciones preexistentes, aunque sean contrarias o diferentes al significado estricto de los valores, ya que tienen diversas densidades históricas, sociales y políticas, que es necesario estudiar y comprender, porque tienen sentido en las culturas políticas locales. El desafío intelectual, político y pedagógico consiste en trabajar a partir de ellas, ya sea para cambiar el sentido de algunas, por ejemplo, la que identifica tolerancia con sumisión; reforzar el de otras, en el caso de las definiciones dadas para el caso de los amigos, que fue el espacio más democrático de representación de los valores, o para generar estrategias de inclusión colectiva en un imaginario nacional sobre los valores de la democracia, que no necesariamente entre en contradicción o anule otros significados que siguen teniendo sentido en algunas realidades locales, como por ejemplo la idea de participación como sinónimo de cumplimiento de obligaciones comunitarias o familiares.

recibido en febrero de 2000
aceptado en abril de 2000



Bibliografía

- ALMOND, G. Y S. VERBA, *Política comparada*, Buenos Aires, Pallón, 1972.
- , *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, Princeton, Princeton University Press, 1963.
- EASTON, D. Y J. DENNIS, *Children in the Political System*, Nueva York, McGraw-Hill, 1969.
- GREENSTEIN, F., *Children and Politics*, New Haven, Yale University Press, 1965.
- Y S. TARROW, *Political Orientations of Children: The Use of a Semi-Projective Technique in Three Nations*, California, Sage Publications, 1970.
- HALL, S. (ed.), *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*, Londres, Dage Publications, 1997.
- HALL, S. Y D. HELD, “Citizens and Citizenship”, en Stuart Hall y Martin Jaques (eds), *New Times: the Changing Face of Politics in the 1990's*, Londres, Verso, pp. 173-188, 1990.
- HERNÁNDEZ MEDINA, A. Y L. NAVA RODRÍGUEZ (comp.), *Cómo somos los mexicanos*, México, Centro Estudios Educativos, 1987.
- HYMAN, H., *Political Socialization*, Glencoe, The Free Press, 1959.
- KROTZ, E., “La politización del niño campesino en México. Notas sobre el libro *La politización del niño mexicano y el estudio de la cultura política*”, *Relaciones*, núm. 8, vol. II, México, El Colegio de Michoacán, 1981.
- , “La dimensión utópica en la cultura política: perspectivas antropológicas”, en Winocur, R. (comp.), *Culturas políticas a fin de siglo*, México, FLACSO Juan Pablos, 1997.
- NATERAS, O. Y J. SOTO, *La socialización política y la adquisición de valores de la democracia en la población infantil*, UAM-Iztapalapa, 1998.
- PYE, L. Y S. VERBA, *Political Culture and Political Development*, Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press, 1965.
- ROSALDO, R., “Ciudadanía cultural y minorías latinas en Estados Unidos” en Winocur, R. (comp.), *Culturas políticas a fin de siglo*, México, FLACSO-Juan Pablos, 1997.
- SEGOVIA, R., *La politización del niño mexicano*, México, El Colegio de México, 1975.

UBALDI, N. y R. WINOCUR, “Cultura política y elecciones en México: entre miedos y paradojas” en Winocur, R. (comp.), Culturas políticas a fin de siglo, México, FLACSO-Juan Pablos, 1997.

VÁZQUEZ MANTECÓN, V. y R. WINOCUR, “Los unos y los otros. Ciudadanos del plebiscito”, Argumentos, México, UAM-Xochimilco, 1993.

WOODWARD, K. (ed.), Identity and Difference, Londres, Sage Publications, 1997.