

La democracia en infantes: génesis de una representación social*

J. Octavio Nateras Domínguez**

Alan Mendoza Romero**

Yvon Angulo Reyes***

El trabajo se ubica como un estudio de socialización política haciendo uso de la metodología desarrollada por el enfoque estructural de las representaciones sociales. El propósito del estudio consiste en conocer el modelo figurativo que un grupo de niños y niñas construyen en torno a la noción de democracia. A lo largo del estudio se trabajó con una población de 220 niños y niñas con edad de 11 y 12 años de tres instituciones educativas de nivel básico, en la delegación Iztapalapa de la ciudad de México. Los resultados señalan que la noción de “participación” es uno de los elementos constituyentes del modelo figurativo que los infantes construyen con respecto a la noción de “democracia”. Asimismo, dentro de cada uno de los grupos de edad resultan dos campos representacionales: la familia y la democracia, en los que se identifica a la “participación” como un medio de interpretación. El esquema figurativo resultante de cada grupo de edad muestra una equivalencia de estructuras entre ellos, lo cual significa que existe coincidencia en el modelo que cada grupo de edad construye en torno a la democracia.

Palabras clave: socialización política, representación social, modelo figurativo, democracia, infancia y participación.

Presentación

En muchos sentidos pensar en el papel de los niños y niñas en la sociedad es aludir al “acto de callar”. Esta concepción, que circula en los diversos espacios compartidos entre los adultos y los infantes, se desprende originalmente de la raíz etimológica de la noción de infancia, ya que *in fane*, de donde procede, significa “el que

* Se agradece a Blanca Cecilia Pérez Cuevas y Marisol Morales García por su participación en la recolección de datos y en la captura de la información.

**Departamento de Sociología, UAM-I.

*** Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales- UDES

no habla” la cual culturalmente se ha extendido a la idea “del que nada tiene que decir” (Casas, 1998). Pero más allá del significado, de lo que dan cuenta tales concepciones alude a una construcción social que respecto a la infancia existe y que determina formas de relación y trato. Es posible sostener que ésta y otras concepciones sobre la infancia, existen en el espacio mismo de la familia y forman parte de su sistema de valores, ello se expresa en actos y objetos sociales. La exclamación “tú te callas”, que una persona adulta dirige a un infante, o la creencia “ellos no entienden las cosas de los mayores” pueden hacer suponer la existencia, largamente construida, de una “cultura del silencio” y, por ende, de la no participación impuesta a la población infantil.

Sin embargo, pese a tales concepciones y prácticas, los tópicos del espacio público que constituyen tema de interés y de conversación de los adultos, sobre todo en el ambiente familiar, no sólo capturan la atención de niños y niñas sino que les suscitan un conjunto de imágenes, opiniones, actitudes y posiblemente estructuras representacionales. Los temas cotidianos de la vida social se despliegan en el ámbito familiar, el cual hace las veces de un escenario donde el “discurso” que procede de la sociedad, ya sea en forma directa o a través de alguno de sus miembros, es conocido por los infantes y, de acuerdo con su desarrollo cognitivo, lo atienden, lo asimilan retraduciéndolo, lo condensan o simplifican, lo debaten y, de todo ello, los niños y niñas abrevan para su aculturación política. Esto se expresa en un lenguaje escueto y en algunos objetos culturales¹ de tipo normativo.

Indagar sobre la manera en que los infantes van incorporando a su repertorio una serie de concepciones y nociones presentes en el espacio social y público constituye una vía de enorme riqueza en el afán de comprender cómo los infantes se acercan y adentran en el dominio de lo público, y también sobre los mecanismos y contenidos que operan desde sus grupos de referencia. El uso de ciertos términos o modismos por parte de niños y niñas ilustra cómo van construyendo y representándose su contexto social, así

¹ Durkheim denominó a las creencias, valores o normas “representaciones colectivas” u objetos culturales. Para una mayor precisión consultar la introducción de la obra *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales* a cargo de Santiago González Noriega.

como el papel que desempeñan sus grupos de pertenencia en su socialización. Las modalidades y los mecanismos que niños y niñas emplean para clasificar, jerarquizar u organizar la información que procede de su entorno los convierte en sujetos y actores sociales, en tanto que en ellos operan, si se quiere de manera incipiente, mecanismos de decodificación (de transformación y asimilación) que facilitan su comunicación sobre diversos objetos culturales. Esto constituye la base y el contenido de sus actos comunicativos, los cuales son producto de *estrategias socio cognitivas* tendientes a darle sentido a su entorno inmediato. Tales estrategias, como las representaciones sociales, favorecen la reconstrucción de su entorno y son la base para sus intercambios sociales.

Cuando una madre al interactuar con su hijo crea una fuerte relación a la que denominamos “amor” genera también una pauta de interacción afectiva; al ser testigos del desarrollo de una relación constante entre dos infantes, a la cual nombramos como “amistad”, también constatamos el surgimiento de una pauta valorativa de intercambio. En ambas situaciones se ilustra no sólo la adquisición y el uso de términos lingüísticos (los vocablos “amor” o “amistad”) sino la construcción de campos valorativos y de contenido que irán tomando la forma de opiniones, imágenes, actitudes o representaciones, cuyo fin consiste tanto en orientar su comportamiento ante el otro, como en la construcción y el desarrollo de su conciencia ética y social.

Estudiar la manera en que niños y niñas se van apropiado de nociones claves en torno a las cuales se describe buena parte del espacio político, constituye un mecanismo que interesa ser explorado. La noción de democracia es uno de ellas. La definición inicial que niños y niñas tengan sobre este concepto, la forma en que lo construyen y las experiencias a que lo refieren son un medio para entender una parte de los mecanismos y contenidos que permiten la comprensión de los procesos de socialización a que están sujetos.

Es de nuestro interés conocer la manera en que niñas y niños definen la noción de democracia, destacando los elementos que constituyen tal definición, así como las modalidades de clasificación y jerarquización que emplean en torno a tal concepto. Como

se ha dicho, no sólo interesa indagar la descripción y organización nocional sino las referencias prácticas que en torno a tal concepto reportan los infantes teniendo como punto de partida su propia experiencia de participación en el escenario de sus familias. Suponemos que en la medida en que los infantes dispongan de experiencias de participación les facilitará distinguir la información que reporten sobre un objeto como la democracia.

El estudio tiene la intención de mostrar cómo en la esfera de la familia los niños y niñas elaboran sus propias opiniones sobre diversos temas que son parte o están en conjunción con los de otras esferas de su mundo social. Sus concepciones en torno a tópicos políticos estarán definidas a partir de los contenidos presentes en los modelos de su medio circundante.

Entre los siete y once años de edad los niños y niñas avanzan de un pensamiento y actuar egocéntrico, a modalidades de interacción que constituyen la base para el establecimiento de lazos de apego e intercambio con sus congéneres de la misma edad. Su nueva actitud implica el reconocimiento del otro, lo cual favorece una disposición para desplegar el papel de pequeños receptores y retransmisores de informaciones que reflejan las interacciones de los adultos. Estas nuevas condiciones también tienen su expresión en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, las cuales les permitirán comprender y reconocer un mayor nivel de complejidad de su entorno; capacidades como la clasificación, jerarquización y organización abstracta y mental serán determinantes para enfrentarse a la esfera de lo público y lo político.

La manera en la que los infantes reciben la información y la hacen parte de ellos, por repetición o por asimilación, sin duda es un punto discernible en la elaboración de una unidad significativa. Respecto a esto sostenemos que el mecanismo de asimilación involucra una serie de procesos cognitivos y supone la identificación de relaciones específicas. Todo ello resulta crucial para la comprensión de las modalidades en que opera el proceso de socialización política. En quienes recae la función de mostrar y vincular a los infantes a su entorno social y cultural está la clave para comprender el interés y los contenidos de las concepciones que niños y niñas desarrollan sobre lo político. Madres y padres actúan como los primeros transmisores de imágenes, informaciones o experien-

cias. Este contenido constituye el insumo para dar paso a los primeros modelos figurativos que son esquemas de organización cognitiva; estos esquemas se caracterizan por su capacidad de reconstruir la realidad en forma selectiva, ello permite materializar las formas abstractas que son ancladas y generales, propias de una reflexión (Moscovici, 1979). El propósito de estos esquemas consiste en reproducir el mundo de la simbolización y ser la base de la comunicación que el infante establece con sus semejantes en el ejercicio constante de la interacción social.

Cabe señalar que el contenido de cada esquema o modelo figurativo en los sujetos sociales tiende a ser caracterizado en forma similar pero con diferencias en sus grados de estructuración. Si bien, en un espacio y tiempo determinados, la sociogénesis de los contenidos de los modelos representacionales es común, los diferentes grupos sociales no necesariamente los estructuran de manera equivalente y, en consecuencia, no presentan el mismo sentido. Por lo tanto, aun identificando elementos similares que están presentes en los grupos no se puede inferir que éstos se mantengan en un estado estático, hasta en tanto no se tome en cuenta la transformación de las estructuras del modelo figurativo en condiciones de influencia cultural. En tal circunstancia, los aspectos comunes proceden de la sociedad al individuo.

El modelo figurativo es un tamiz donde sus elementos y relaciones han sido filtrados para estructurar una figura sobre un objeto social y, en el mejor de los casos, puede ser considerado como el núcleo de una representación social, la cual habrá sido tejida en el consenso de su utilidad social y función comunicativa, como un precipitado de las interacciones y de un saber común- a partir del cual es posible manejar u orientarse en el entorno social. Así, el objeto sobre el cual se construye una representación social se constituye en una unidad significativa que se instaura en la vida de los grupos durante el proceso de socialización: informaciones heredadas y experiencias actuales se entrecruzan para concretizar un modelo figurativo o esquema de organización sobre un objeto social.

Para dar cuenta del bagaje y saber común de la sociedad en un entorno similar, es menester describir el proceso de caracterización y el de estructuración, presentes en el esquema figurativo.

Las conversaciones, entendidas como una expresión crucial de las relaciones sociales entre un adulto y un infante, son el espacio que favorece el intercambio de opiniones, actitudes o representaciones sociales. Así, el adulto nutre de la vida social al infante inculcando en él las diversas producciones sociales. Bajo esta lógica vale la pena preguntar ¿cuánto reproduce el niño del modelo figurativo que le ha sido compartido por el adulto?

Un escenario particular para observar la constitución de un modelo figurativo puede ser el de la política. Como se sabe, cualquier postura asumida por los ciudadanos en torno a los asuntos políticos, ya sea que se participe de ella o no, implica hacer política y por lo tanto estar inmersos en ella (Cadenas, 1991). De esta manera podemos considerar que en función de condiciones de desarrollo cognitivo particulares a los niños y niñas y a circunstancias del entorno social, en buena parte de los intercambios efectuados entre los padres y madres y los infantes, el contexto de lo político está presente.

En el amplio espacio de la relación que se establece entre madres, padres, hijos e hijas buscamos la claves para comprender la forma en que niñas y niños aprehenden los contenidos de nociones como la de democracia, así como el mecanismo que refleje la elaboración del modelo correspondiente.

Indagar la existencia de modelos figurativos, como el de la democracia en niños y niñas, supone la condición de haber alcanzado cierto grado de desarrollo cognitivo que les permita realizar operaciones como seleccionar, organizar y clasificar. Desde un punto de vista piagetiano la delimitación para conformar el grupo de estudio consistió en considerar las cualidades del pensamiento infantil entre los 10 y los 13 años de edad. Éste se caracteriza por la existencia de operaciones de selección y clasificación, el manejo de conceptos abstractos, de jerarquías tanto temporales como espaciales y de la existencia de mecanismos que permiten soportar operaciones de reciprocidad entre contenidos mentales y experiencias sociales (Maier, 1989).

Además de ello, se debe asegurar que en esta etapa los infantes tengan la aptitud de efectuar un razonamiento de tipo valorativo.

Si lo anterior se cumple, estamos en condiciones de formular un estudio con niñas y niños con el fin de identificar los conteni-

dos de nociones como “democracia” y “familia”; sus reglas o lógicas de organización y las vivencias a las cuales están asociadas.

Participación y situación de juego

La participación

El espacio familiar es el entorno físico dentro del cual el niño o la niña inician el proceso de asumir el mundo simbólico desplegado en las relaciones o vínculos de los actores sociales que están en él.

Convivir y habitar en el mismo contexto forma parte de un acuerdo tácito asumido sin mayor cuestionamiento por los actores: *ser parte de es*, además, estar en el proceso en el que uno espera que *los otros*, en situaciones consideradas como regulares, interactúen según las modalidades reconocidas con anterioridad. A su vez *los otros* confían y esperan que al proponer una dinámica de interacción el niño o la niña, como *parte de la escena*, desempeñen un papel propuesto y asumido en correspondencia con el espacio y el tiempo de su desarrollo (Emiliani y Carugati, 1991).

A nivel social, el grupo de pertenencia facilita la incorporación simbólica como primer paso en favor de los infantes para insertarlos en microsistemas como el de la familia. La participación está presente desde el momento de comunicar los contenidos de la sociedad a través del acto de la conversación, la cual antecede a llevar a cabo una acción general de conjunto. A nivel individual la participación impulsa el continuo desarrollo del autoconocimiento en el niño o la niña como parte del grupo. Ello incide en la formación de una identidad lo cual ha implicado constituir una conciencia de quién es y qué papel juega para *los otros*.

En este escrito la participación es considerada como una actividad en que se materializa el proceso de socialización. Ésta se concreta en la “conformación y el reconocimiento de lo individual y lo social” (Berger y Luckmann, 1968). Si bien es cierto que todo reconocimiento de normas y valores es uno de los caminos para facilitar la inserción en las diversas dinámicas de los grupos sociales, ésta se complementa si el sujeto es copartícipe del conjunto de reglas que organizan a los miembros de ese espacio, en particular al tipo de vínculos o relaciones que circulan en él.

Si se toma como ejemplo la noción de voto como un valor que pretende ser un elemento estructural de la categoría de democracia importa reconocer el lugar que dicha categoría tiene en la red del macrosistema social. La mera aceptación del valor por parte de un sujeto o un grupo da cuenta de una pasividad normativa ya que éste se adopta desde una lógica prescriptiva. En cambio, la aceptación normativa vinculada a la participación favorece la asimilación o incorporación de tal valor, en consecuencia es factible esperar acciones y concepciones que den cuenta de ello en su inserción social, mostrando una faceta de sujeto o grupo activo. En otras palabras, existen objetos que pueden ser aceptados o considerados de manera estática que no forman o han dejado de ser parte de sistemas organizados y jerarquizados en función de una utilidad social, tal es el caso de la categoría de "*gusto*" como lo refiere Prieto (1985). Pero, lo importante no es la referencia al objeto o al sujeto en sí, sino la relación que se desarrolla entre ellos y los enlaza, esto lo convierte en un hecho social y de ese modo propicia que los sujetos sean considerados activos o pasivos.

Cuando nos referimos a un sujeto participativo, no basta con identificar su actuación de manera simétrica a partir de los roles y contenidos anclados en los sistemas de creencias sino en destacar cómo el sujeto ha incorporado, ya sean conceptos o prácticas asociadas con él, y que se han convertido en parte de él. Para ello es conveniente identificar los mecanismos que permiten transformar las reglas que organizan las relaciones y las orientan en el sistema social, colocando a los actores en la necesidad de reconstruir o reelaborar. Esta condición ilustra la capacidad de asimilación o elaboración de lo aprehendido y da lugar a un reacomodamiento estructural, más que formal. Bajo este mirar, la participación entendida como reconstrucción no es una actividad exclusiva de los sujetos sociales adultos. En función de su desarrollo cognitivo y ante problemas acordes a ellos, los infantes y jóvenes disponen de la capacidad para llevar a cabo tal proceso de asimilación; el que frecuentemente no sean considerados con tal capacidad obedece a la manera en que se les representa más que a una condición real. Tal tipo de concepción expresa una forma de exclusión que dificulta el pleno desarrollo

de infantes y jóvenes en el ámbito de las interacciones que los adultos sostienen con los niños y niñas desde los primeros años de vida.

El trabajo experimental de “la representación de la tarea”, de Abric (1984), es un estudio que ejemplifica cómo las personas son producto y se constituyen a partir de las interacciones con los otros y que, simultáneamente, son constituyentes de los mismos procesos de los que son resultado. En el experimento se propicia una actividad artificial de naturaleza compleja o creativa en el ámbito de las representaciones sociales. El objetivo consiste en demostrar cómo las representaciones elaboradas por el grupo determinan la estructura de comunicación e intercambios que se establece entre ellos, y el tipo de decisión que se asume para la solución. Se concluye que el reajuste en las estructuras de los participantes es un efecto del tipo de representación elaborada entre ellos.

Además, el estudio nos permite ejemplificar cómo las “instrucciones” proporcionadas por el investigador sobre el tipo de tarea a desarrollar generó un situación de confrontación interna y externa respecto a las estructuras cognitivas que se poseen. Es decir, se presenta una controversia entre el sistema de reglas inducidas en el contexto del laboratorio y las reglas de que disponen los participantes en uno de los grupos. Las instrucciones dadas en el laboratorio tienen un significado acorde con la estructura y el orden que se desprenden de tal condición, por lo que para ser asumidas requieren ser reelaboradas como un valor práctico por parte de los participantes. De esta manera se produce una necesaria adecuación del comportamiento de los mismos para el logro del objetivo. Así, la controversia surgida entre los parámetros valorativos que poseen los participantes del experimento y lo que las instrucciones exigen, es la condición determinante para estimular un tipo de representación acorde con la situación, y con ello dar respuesta a un conflicto socio-cognitivo a través de una participación específica.

Como se puede percibir, la orientación elegida en lo expuesto es de corte socio-cognitiva. Esta perspectiva nos permite identificar y conocer la actuación de los sujetos orientados por una lógica de razonamiento intraindividual. Además, facilita el reconocimiento de la secuencia en la que está inmerso un proceso de influencia

del “otro” aunque ello no descarta los razonamientos intraindividuales.²

Finalmente, si bien el interés del estudio de la representación de la tarea tiene originalmente otra finalidad teórica, nos permite resaltar el papel de la participación en el proceso de socialización. Ya Emiliani y Carugati (1991) señalan que socializar no es simplemente inculcar un orden y algunos significados preexistentes en el mundo social sino elaborar y transmitir por igual los mecanismos que permiten interactuar con estos saberes cotidianos.

El juego

Sostenemos que la participación es una «herramienta social» cuya génesis se encuentra en el seno familiar pero su desarrollo y proyección está en la sociedad. Participar consiste en reconocer actividades secuenciales y reguladas que permitan interactuar con el entorno inmediato; por ejemplo, los practicantes de la postura sistémica en psicología clínica consideran que un trastorno en la alimentación durante la etapa anal se liga con el manejo de la agresión pero su determinación es la resultante de las reacciones de los padres, asociadas con la manipulación propia que hace el infante en el acto de alimentarse. Así, en el proceso de alimentación los infantes van reconociendo a la manipulación como el vehículo que los lleva a cubrir sus demandas e incrementar sus relaciones con el entorno (ASPYC, 1999). El ejemplo muestra cómo una conducta del sujeto puede ser comprendida como resultado de una interacción activa, de ahí que a esta actividad la designemos como participación.

Desde una perspectiva piagetiana, al final de la fase de las operaciones concretas y en el inicio de las formales, el juego en las niñas y los niños ya no se limita a una mera manipulación práctica de objetos materiales, sino que el despliegue de tal actividad se acompaña de la puesta en acción de una compleja serie de habili-

² Al respecto Claude Flament (1972) demuestra con teoría de grafos el proceso de equilibramiento de una situación social y la posibilidad de ser expresada de manera graficada en términos matemáticos. Es decir, entre dos personas y un objeto se busca sustituir una relación de hostilidad por una de complacencia, se formula un isoformismo entre la estructura matemática y el problema a resolver para identificar y dar cuenta de ello.

dades y operaciones de representación simbólica que denotan la asimilación de conjuntos variados de información a partir de los cuales se estructura un rico y vasto intercambio comunicativo.

Las dos referencias antedichas, trastornos de la alimentación y el juego, totalmente distantes entre sí, tanto con respecto a la situación como al enfoque del que proceden, permiten afirmar que la participación es una herramienta o instrumento que ilustra la condición infantil de ser producto y productora de relaciones sociales en el momento mismo de su constitución: el proceso de socialización. Ilustran también la maleabilidad de niñas y niños y su gran capacidad de adaptación ya que son capaces de enfrentar y acomodarse a una situación de competencia entre semejantes o de realizar actividades sociales relacionadas con algún objetivo de los padres y madres.

En el juego los niños y niñas expresan sus intereses y preferencias a partir de actividades participativas aunque éstas no son privativas de actividades lúdicas. Las acciones de participación se presentan con frecuencia en el escenario escolar, la práctica de manualidades o la comunicación de «saberes» en equipos de trabajo (Avellanosa, 1992). No obstante, el juego tiene un lugar decisivo en niños y niñas entre 9 y 12 años de edad por ser una actividad social y dinámica que tiende al desarrollo e incremento de las relaciones de organización social e impulsa la socialización con objetos culturales que están en la proximidad de los pares o de los adultos. Si bien la importancia que el juego tienen para el desarrollo de la sociabilidad infantil es poco reconocida por madres y padres, quienes tienden a percibirlo como una actividad de ocio y de pérdida de tiempo (Casas 1999), no cabe duda que en ella radica su principal función social, amén del solaz y esparcimiento que propicia a quienes participan de él. Intentar coartar esta actividad dejaría sin oportunidad al desarrollo de la interacción que de manera espontánea se da en él, además de restringir la valiosa y formativa oportunidad de asumir el papel del otro quien por lo regular es el referente simbólico para la representación de los papeles sociales que de él se derivan o que ese otro ejemplifica frente a los infantes.

Así, jugar el rol de otros es una actividad participativa que va más allá de pensar o desear ser el representante de la autoridad

asumiendo el papel de un policía, sencillamente porque jugar es hacer (Winnicott, 1999). La participación en el juego implica el reconocimiento de lo que aparece como externo y, por ello, ajeno a los infantes. El juego favorece la familiarización de eso externo, en un tiempo y un espacio establecidos, que conforme avanza el desarrollo infantil va dejando de lado los aspectos mágicos y egocéntricos. Jugar para los infantes de 9 a 12 años implica, además de realizar una actividad organizada en la que se asumen diferentes papeles, establecer relaciones intergrupales que favorecen las posibilidades de intercambio mediante las cuales es posible acordar las reglas o normas que organizan y estructuran a los participantes de tales espacios. El juego es un dispositivo ideal para el establecimiento de reglas que normen el acto de jugar y que, por ello, facilita la comunicación.

Metodología

Población

El presente estudio comprendió a 220 niñas y niños que cursaban el último grado de educación primaria, en tres escuelas públicas ubicadas en la Delegación Iztapalapa, en el oriente de la Ciudad de México. La selección de las escuelas y de los infantes se llevó a cabo de manera intencional, por lo que el muestreo fue de tipo no probabilístico.

De acuerdo con el procedimiento seguido, el cual se describe más adelante, la investigación estuvo dividida en tres etapas. Durante la primera se trabajó con 30 infantes los cuales fueron elegidos considerando su sexo y su edad, según se ilustra en el cuadro 1.

En la segunda etapa se eligieron 90 infantes. De ellos, 45 se emplearon para pilotear el cuestionario de evaluación connotativa y para el cuestionario de jerarquización por bloques, utilizado en la tercera etapa. Los 45 niños y niñas restantes que respondieron en esta etapa el instrumento de evaluación connotativa fueron elegidos al azar. Por cada escuela se consideraron 15 niños y niñas. El grupo resultante de cada escuela estaba integrado por nueve niñas y seis niños, dando un total de 27 niñas y 18 niños.

Cuadro 1
Distribución de la población
Características por sexo y edad primera etapa

Sexo	Niños		Niñas		Total
	11	12	11	12	
Escuelas	11	12	11	12	N
“A”	3	2	2	3	10
“B”	2	3	2	3	10
“C”	2	3	3	2	10
TOTAL	7	8	7	8	30

En la tercera etapa, para el estudio final que aquí se reporta, se eligieron 100 niñas y niños, quienes presentaban las características señaladas en el cuadro que se presenta a continuación:

Cuadro 2
Distribución de la población
Características por sexo y edad tercera etapa

Escuelas	Niños		Niñas		Total
	11	12	11	12	
	11	12	11	12	N
“A”	10	8	9	8	35
“B”	8	9	9	7	33
“C”	7	8	7	10	32
TOTAL	25	25	25	25	100

Técnicas e instrumentos

A lo largo del estudio se aplicaron las técnicas y los instrumentos mencionadas en seguida:

Ejercicios de juego de papeles (role playing) o dramatizaciones. Se efectuaron representaciones en las que niños y niñas simulaban situaciones vinculadas con distintas modalidades de participación en su espacio familiar, relacionadas con la democracia.

Entrevista semiestructurada: Se realizaron tres sesiones de entrevistas en grupo, en las cuales se registraron las reflexiones y comentarios que niños y niñas tenían de los ejercicios de juego de papeles que habían representado. A partir de ello, se exploraban los mecanismos que los niños y niñas habían empleado para organizar sus grupos, la asignación de papeles y el contenido de sus diálogos. Asimismo se hacían preguntas sobre sus experiencias o las formas de participación existentes en sus casas.

Cuestionario de asociación de ideas: Este instrumento se elaboró con el propósito de que niños y niñas describieran el objeto “democracia en la familia”. Además, el cuestionario contenía dos nociones en torno a las cuales debían mencionar, en orden de importancia un máximo de tres palabras que consideraran asociadas con los estímulos: “familia” y “democracia”.

Análisis de contenido (índices y síntomas): La información recabada en las entrevistas semiestructuradas y en el cuestionario de asociación de ideas, se analizó mediante el cálculo de índices de co-ocurrencias e inferencias con el fin de identificar y agrupar los descriptores con los contenidos temáticos (Krippendorff, 1990).

Cuestionario de evaluación connotativa: Este instrumento tuvo como propósito verificar los contenidos temáticos resultantes del procedimiento anterior e identificar el sentido referido para los contenidos. El instrumento constó de 20 ítems y mediante correlaciones de Pearsons se tuvo como resultado un conjunto de agrupaciones por conglomerados.

Cuestionario de jerarquización por bloques: Éste es el instrumento mediante el cual se busca alcanzar los propósitos señalados por esta investigación. El cuestionario fue construido a partir de los conglomerados resultantes del procedimiento anterior. Este se compuso de 15 frases, de ellas, cinco estaban directamente relacionadas con la democracia en sí y las diez restantes aludían a formas de participación vinculadas a familia y democracia. La información recabada permitió identificar las estructuras respecto al estímulo “democracia”, mediante el método de análisis de similitud.

Cuestionario de diferenciación de modelos: Los sub-grafos o modelos cognitivos resultantes del instrumento antes referido constituyen la base para elaborar un breve cuestionario en el que se presentaban diferentes núcleos figurativos de la democracia, con el propósito de que los niños y niñas eligieran el modelo que en su opinión refería de mejor manera la noción de democracia. Con ello se verificaron los sub-grafos máximos resultantes para cada uno de los grupos (de niñas y niños) confirmando la coincidencia de los modelos.

Procedimiento

La estrategia metodológica seguida a lo largo de esta investigación implicó una vinculación múltiple de instrumentos y métodos para el análisis de las nociones de “democracia” y de “familia”. El propósito consistía en indagar cómo estas nociones eran referidas como experiencias o vivencias en el ámbito de la familia. Cada uno de los instrumentos empleados fue el antecedente del siguiente. Tal procedimiento, la aplicación de las técnicas empleadas, la recolección de la información y la construcción de instrumentos planteó el problema de que si se trabajaba con los mismos niños y niñas a lo largo de todo el estudio podrían producirse graves sesgos en la información recolectada, derivados del hecho de que los infantes conocerían siempre los antecedentes de los instrumentos que se les aplicarían. De ahí que una vez que se calculó el total de la población que se requería para que fuera distinta en cada uno de los momentos, se decidió trabajar en tres escuelas públicas que en conjunto permitieran acceder al total de población esperada.

Respecto a la selección de las escuelas y de la población con las que se trabajó a lo largo del estudio, se tuvo el cuidado de elegir planteles que estuvieran ubicados en una misma zona escolar y cuya cercanía garantizara la atención a una población similar en cuanto a sus características socioeconómicas. La zona que se eligió presenta una densidad poblacional alta por lo que las tres escuelas están ubicadas dentro del mismo perímetro y son contiguas. Con el fin de evitar mayor dispersión se decidió trabajar sólo con los grupos de sexto año de esas escuelas. Además, una

vez que se aseguró que las edades de los niños y niñas de esas escuelas oscilaban mayoritariamente entre los 11 y 12 años, se optó por trabajar con infantes que tuvieran estas edades y quienes no estaban en ese rango no fueron considerados. La población total de las tres escuelas en los grupos de sexto grado era de 234. Con esa población se fueron determinando el número de niñas y niños que serían contemplados para cada uno de los momentos en que estaba dividido el trabajo.

A partir de estas decisiones, la investigación se desarrolló en tres fases:

Primera fase: En ésta se trabajó con 30 niños y niñas, cuya composición está referida en el cuadro 1. Las actividades realizadas con ellos permitieron conocer las formas de definir y el grado de dominio de nociones como “participación”, “democracia” y “familia”. Asimismo, se exploró la capacidad para seguir y comprender instrucciones que les permitieran realizar ejercicios de representación de roles. Se puso atención en la manera en que niños y niñas fueron tomando decisiones, en sus modalidades de participación e intervención y en sus formas de organización.

A lo largo de esta fase la información se obtuvo mediante tres herramientas: la técnica grupal de *juego de papeles* o *dramatización*; la *entrevista semiestructurada* en grupo y un *cuestionario de asociación de ideas*. Posteriormente, la información fue organizada mediante un *análisis de contenido (índices y síntomas)*.

En los ejercicios de *juegos de papeles* participaron 30 infantes (15 niñas y 15 niños), de cada una de las tres escuelas, 10 niños y niñas por plantel. Se conformaron seis equipos de cinco integrantes y a cada uno de ellos, en sesiones por separado, se les pidió representar situaciones familiares vinculadas con la democracia. Con esta técnica se observaron, en situación de juego, modalidades de participación, así como actos de reciprocidad que reflejaran escenas propias de los padres y de otros miembros de la familia.

El instructor propuso el tema, cuidó que los equipos tuvieran el mismo número de participantes, señaló el tiempo que tenían para organizar la escenificación y la duración que debía tener el ejercicio de juego de papeles. Por su parte, los infantes procedieron a organizarse, conformaron los equipos eligiendo a sus inte-

grantes, establecieron las pautas para la dramatización y se distribuyeron los papeles.

Entrevista semiestructurada: Una vez concluida cada una de las representaciones, se organizaba una sesión de “reflexión y comentarios” sobre las escenificaciones. Las tres entrevistas realizadas se grabaron, con el consentimiento de los participantes. A lo largo de éstas el instructor solicitaba remarcar o aclarar algún tema y circunscribía la discusión cuando era pertinente. La entrevista se efectuó en grupo e iniciaba con la pregunta ¿quién nos dice lo que sintió?, posteriormente se explora sobre la toma de decisiones y modalidades de participación: ¿cómo decidieron conformar el equipo?, ¿quién tomó la decisión de elegir su papel? y ¿prefieren elegir o ser elegidos?. Conforme se van dando las intervenciones, el instructor va introduciendo preguntas con el fin de tener una mejor comprensión del sentido o significado de algunos momentos de la dramatización o de ciertos diálogos. En particular se exploran los aspectos que muestran distintas modalidades de participación y sus experiencias sobre la democracia en la familia.

Cuestionario de asociación de ideas: Una vez que las entrevistas concluyeron, se procedió a la aplicación de este cuestionario, con el objetivo de identificar los términos o conceptos que los niños y niñas asociaban con los estímulos “familia” y “democracia”. Cada una de estas nociones se les presentó por separado y se les solicitaba escribir, en orden de importancia, tres palabras que consideraran estar asociada con cada una de las nociones estímulo. El resultado fue un universo de 90 descriptores para cada uno de los términos señalados.

Con esta información el procedimiento siguiente consistió en reducir y relacionar los descriptores con el contenido temático de las entrevistas.

Análisis de contenido (índices y síntomas): Para este procedimiento, en un principio se analizó, por separado, la información registrada en las entrevistas y las respuestas obtenidas del cuestionario de asociación. Posteriormente, en un primer momento se analizó por separado la información para construir el siguiente instrumento, así como las respuestas obtenidas del cuestionario de asociación.

El contenido de las entrevistas se sistematizó y se organizó con-

siderando el sentido o significado vinculado a las expresiones y la orientación de éste, la información resultante se separó en dos bloques temáticos: democracia y familia. Esta información, que queda como un discurso condensado, se considera como síntoma o contexto. Al interior de cada bloque temático, la información fue clasificada empleando las siguientes categorías predefinidas: lo político, lo económico, lo social y la dinámica familiar.

La información recabada del cuestionario de asociación se analizó de manera equivalente. El universo de los descriptores obtenidos estuvo constituido por 90 términos para cada uno de los bloques temáticos. Estas nociones se agrupan y se reducen, eliminando las repetidas y las sinonimias.

Habiendo depurado la información procedente de las dos técnicas señaladas (el discurso condensado de las entrevistas semiestructuradas y las nociones descriptoras del cuestionario de asociación), el siguiente paso consistió en relacionar esa información de manera inferencial. Es decir, bajo el supuesto de que comparten categorías, se busca que las *imágenes* resultantes del discurso condensado o síntomas estén en una relación de co-ocurrencia respecto a las *imágenes* que están presentes en el conjunto de nociones descriptoras o índices.

Como resultado de todo esto se obtuvieron 20 expresiones que aludían a *imágenes* asociadas con la democracia en la familia.

Segunda fase: La muestra con la que se trabajó en esta etapa fue de 90 infantes. Con 45 de ellos se piloteó un instrumento para validar los 20 descriptores obtenidos del paso anterior, así como el instrumento empleado en la siguiente fase. La versión final del *cuestionario de evaluación connotativa* fue aplicado a 45 infantes. Este instrumento tuvo como finalidad verificar si los niños y niñas asociaban con la noción "democracia" las 20 expresiones contenidas en él. Ante cada afirmación los infantes señalaban el grado en que la identificaban con la democracia. Para ello, se dispuso de una escala intervalar de cinco puntos, en cuyos extremos se encontraba la palabra: *asociada/no asociada*. La información recabada fue procesada mediante la técnica de conglomerados con correlación de Pearson, lo cual dio como resultado la identificación de bloques temáticos asociados de manera similar con los resultantes del análisis de contenido.

En consecuencia de todo esto se validaron 12 expresiones asociadas con el estímulo democracia en el ámbito familiar.

Tercera y última fase: La muestra con la que se trabajó en esta fase estuvo constituida por 100 infantes (50 por sexo) seleccionados de las tres escuelas y distribuidos como se indica en el cuadro 2. Con la información obtenida de la fase anterior se procedió a construir el instrumento final que permitiera la elaboración de la estructura asociada con el estímulo democracia como producto de una reflexión sociocognitiva.

En esta fase se aplicaron tanto el *Cuestionario de jerarquización por bloques* como el de *Diferenciación de modelos*.

El *Cuestionario de jerarquización por bloques* constó de 12 expresiones. La información obtenida se procesó mediante el método de análisis de similitud (ANASIN), a partir de ello se identificaron los grafos de los modelos figurativos que niños y niñas estructuran con relación a la democracia.

La instrucción que se les dio a niños y niñas consistió en que seleccionaran, de las doce expresiones contenidas en el cuestionario, cuatro que consideraran estuvieran asociadas con el estímulo "democracia" y cuatro que no lo estuvieran. Las cuatro expresiones no elegidas se consideran como neutrales

Con esta información, el método identifica un grafo general, es decir, la asociación entre todos los descriptores. A partir de ahí se busca el grafo o árbol parcial, hecho lo anterior se obtienen los subgrafos o árboles máximos a través de la técnica de filtración de cúmulos rígidos. La técnica permite conocer los modelos figurativos de entre los cuales se elige el máximo, es decir, el más característico.

El resultado final constituye el modelo figurativo que niñas y niños han objetivado sobre la democracia.

El *Cuestionario de diferenciación de modelos* se aplicó a los mismos sujetos. Su propósito consistió en buscar la confirmación del modelo figurativo máximo. Se presentaron seis modelos a cada uno de los grupos de niñas y niños. Uno de ellos, el máximo, se les presentaba a ambos grupos, los otros cuatro eran distintos en cada caso. La tarea consistía en que los sujetos señalaran el modelo que consideraban como el más característico de la democracia.

Los resultados obtenidos son los siguientes: se confirma el mo-

delo máximo resultante del procedimiento anterior, así como la equivalencia de los modelos de cada grupo, esto es, que contienen los mismos elementos pero relacionados de manera distinta.

Aproximación al modelo figurativo de la democracia

Observaciones e inferencias sobre la participación

Los ejercicios de representación de papeles pueden ser considerados como expresiones de juego “simbólico” por parte de los sujetos. En ellos se observaron dos tipos de interacciones en el acto de escenificar el papel de los miembros de una familia conversando sobre democracia: La mayoría de los niños y niñas de 12 años realizaron una negociación entre iguales para “elegir” el papel de la madre y del padre; mientras que con los infantes de 11 años se registró una situación de conformismo al “asumir” el personaje asignado por los infantes mayores. Las atribuciones que resaltaron para ser elegido en el papel de padre o madre fueron: la capacidad para dirigir, facilidad de expresar los puntos de vista en el salón de clases y los vínculos afectivos, tales como el aprecio o el temor. Si bien, a partir de la experiencia o convivencia, se reconocen las prácticas desarrolladas por las y los compañeros en el escenario escolar; tampoco se niega el sentido de la autoridad y la obediencia que está en dicho ambiente. Así, la participación para determinar la elección de un papel resulta de la información que se tiene de las y los compañeros, de valores como capacidad y desempeño y por lazos afectivos: amistad o compañerismo.

En la escenificación de un día de vida familiar, teniendo como tema el de la democracia, se encontró, en los tres grupos, que la recreación de una conversación entre padres e hijos daba inicio representando el momento de la comida. Esto da cuenta de que en este espacio los miembros de una familia platican e intercambian impresiones y narran los acontecimientos ocurridos durante el día, ya sea del trabajo, la escuela o lo sucedido en la casa. La conversación situada en el espacio de la comida refleja también una comunicación centrada en la figura materna quien organiza, administra o distribuye los insumos del hogar y la información trans-

mitida de manera triangular de los hijos hacia el padre o entre hermanos. De igual manera se observó una escenificación que ilustra una fuerte relación entre madre e hija(s). Los temas o líneas de conversación comunes entre la madre y las hijas versan sobre sus deberes escolares y el quehacer del hogar. Mientras que con los hijos el tema principal de conversación es indagar su comportamiento en la escuela. Otro aspecto que refiere la conversación durante la comida es aquel que corresponde a la instrucción que la madre hace respecto a actividades que asigna a sus hijos e hijas. Cabe señalar que la actuación del padre fue escenificada con mayor frecuencia en ejercicio de su autoridad (ordenando, señalando, regañando) sobre todo hacia los hijos.

Durante la dramatización, quien fungía como madre abordaba temas vinculados a la economía familiar; mientras que los tópicos tratados por quien representaba la figura paterna aludían a diversos aspectos, entre los que resaltan los problemas sociales o los relacionados con la política. En los tópicos de naturaleza económica las conversaciones se remitían a la preocupación por el encarecimiento de los productos en el mercado y al escaso poder adquisitivo de los salarios. Respecto a los problemas sociales, la conversación mostraba preocupación por el aumento de la inseguridad en la calle. En cuanto a los asuntos políticos, las escenificaciones destacaban comentarios humorísticos en torno a mensajes publicitarios de los candidatos en que unos y otros se atacaban. En estos temas se mostraba cierta efervescencia en la participación de todos los miembros de la familia. Otro punto de conversación es la importancia que se le da a la credencial de elector, a la cual se asume no sólo como el medio que permite el reconocimiento de ser ciudadano político sino además como un signo de haber alcanzado la mayoría de edad.

La conversación es un medio privilegiado y de suma importancia a partir de la cual padres y madres transmiten información que constituye la base de los procesos de socialización. El lugar que en ella ocupan los tópicos en torno a las reglas, las normas, los deberes y obligaciones, es notable ya que constituyen parámetros que se inculcan en la familia y dentro de los cuales debe ubicarse el comportamiento de los hijos. La transmisión de ellos procede, en mayor medida, de manera vertical, dirección que se

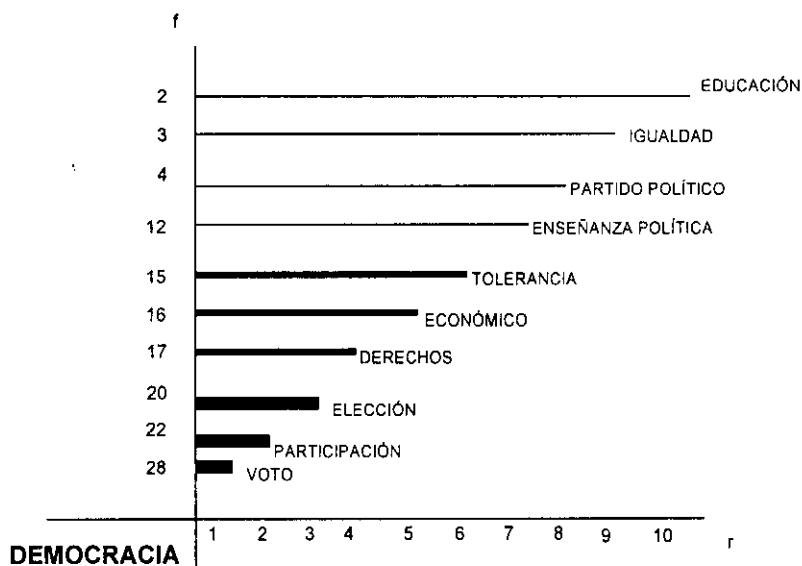
mantiene entre los hermanos. La participación dentro de la familia está ligada a la realización de tareas o quehaceres dentro del hogar. La participación es un hacer, se lleva a cabo o se “ejerce” en términos prescriptivos, los infantes lo han incorporado o asimilado así. El desempeño de tales actividades pone en acción a los infantes logrando el manejo y dominio de ésta.

Para hablar sobre temas políticos y en particular sobre democracia, los infantes deben haber estado expuestos a fuentes que les hayan dotado de segmentos relevantes de la información circulante. Esta información puede ser conocida, al menos, por dos vías: la transmitida por padres y madres y la que procede de los medios de comunicación. Naturalmente, la opinión que viene de los progenitores se deriva, en una parte, de los medios de comunicación a los que en forma diversa están más ampliamente expuestos.

Disponiendo de la información las niñas y los niños requieren comprenderla, para ello la organizan y clasifican, lo cual supone un complejo proceso de reelaboración que permite materializar la información acorde con su espacio de interacción. Ello no implica, de ninguna manera, una concepción precisa del universo político ni, mucho menos, una posición determinada. Al respecto se sabe que las incipientes orientaciones políticas en infantes están dominadas por mecanismos o modalidades afectivos más que racionales o lógicos.

Ahora bien, si en la familia se abordan tópicos vinculados a la política y a la democracia, es de suponerse que niños y niñas tengan un conocimiento sobre esos tópicos. De ser así, estos saberes estarán presentes en la interacción cotidiana que niños y niñas tengan entre sí y con respecto a los adultos. En el caso de las dramatizaciones y entrevistas, se crea un espacio que propicia el abordar tales temas, en cuyo contenido se encuentran parte de esos conocimientos que en particular los infantes tienen sobre la democracia. A fin de avanzar en la sistematización de esos contenidos el cuestionario de asociación de ideas permite precisar el marco conceptual que niños y niñas tienen respecto a la democracia. En la grafica 1 se muestran los 10 temas asociados con mayor frecuencia por los infantes.

Gráfica 1
Temas asociados con la democracia

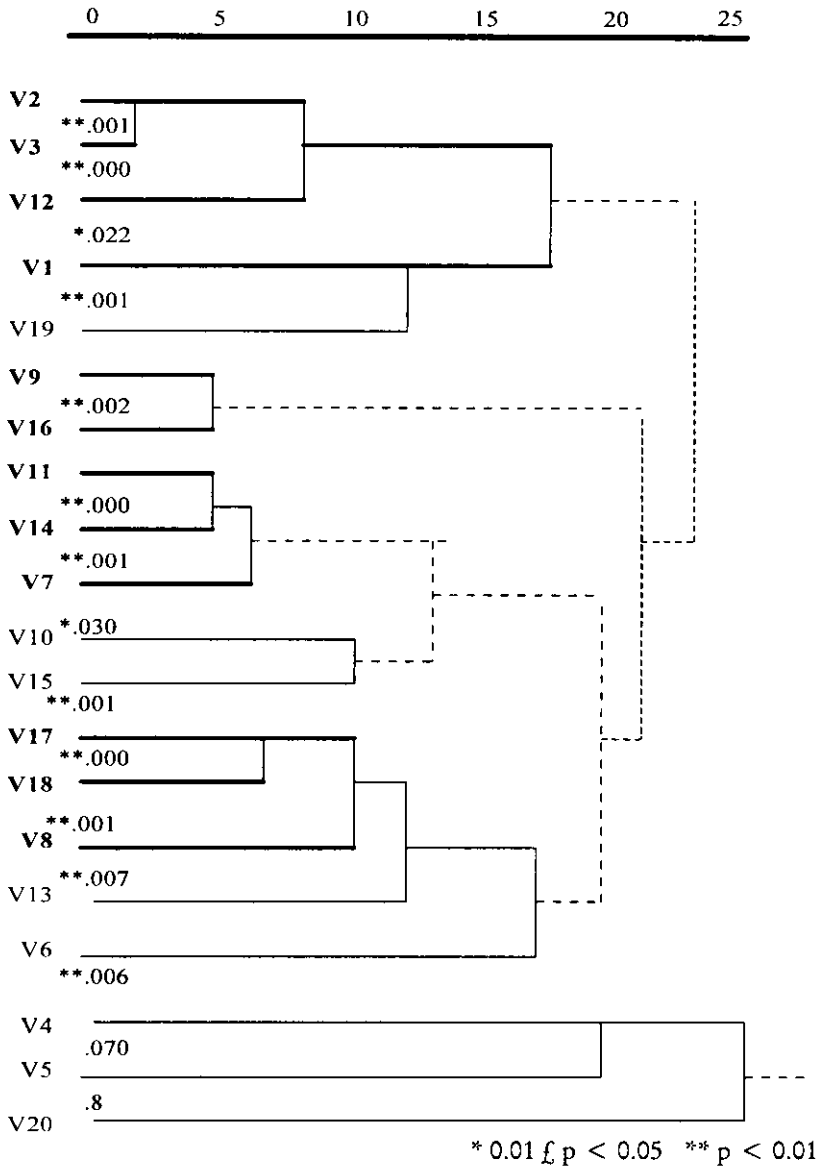


Como se observa, las nociones de voto, participación y elección constituyen los temas más mencionados. Un análisis más preciso establece dos posibles condiciones respecto a la formación o existencia de una representación social de la democracia: En la primera, se podría suponer que al conversar en torno a la democracia los niños y niñas emplean la noción de participación como un término vinculante. Si esto es así, se puede sostener la idea de que en un posible modelo o esquema figurativo sobre la democracia el lugar que ocuparía la noción de participación sería central y a ella se le asociarían situaciones prácticas. De esta manera, la participación como un hacer se asocia con elecciones y voto.

Por el contrario, si en los infantes no existiera aún un modelo estructurado en torno a la democracia, esto se expresaría en la existencia de contenidos con distintos elementos y relaciones no estructuradas.

El análisis de contenido aplicado a esta información arroja una serie de índices de co-ocurrencia por categorías temáticas que se expresan en 20 ítems. Un análisis por conglomerados con correlación de Pearson muestra como significativas 12 de las categorías

Gráfica 2
Agrupación de descriptores por conglomerados



³ Esta gráfica y las subsecuentes se presentaron en el Coloquio "La pensée sociale: questions vives" Montreal , 29-20 de abril y 1 de mayo de 1999.

Gráfica 3

DEMOCRACIA

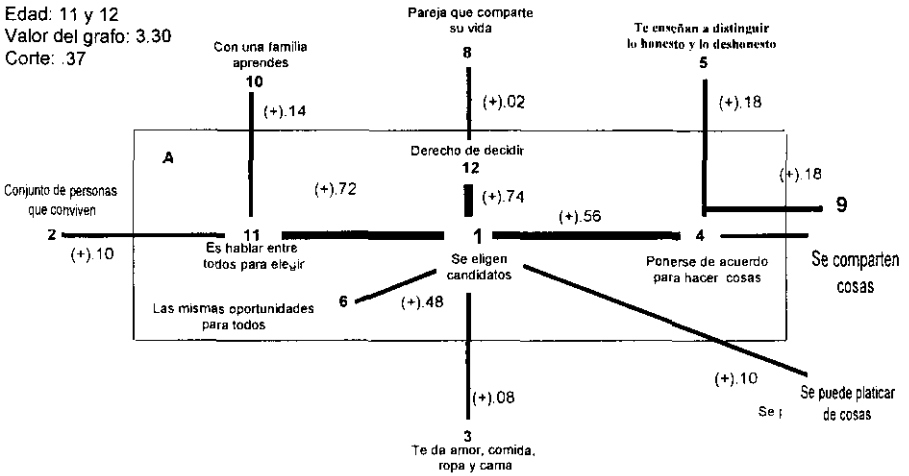
MASCULINO.

n= 50

Edad: 11 y 12

Valor del grafo: 3.30

Corte: .37



DEMOCRACIA

FEMENINO

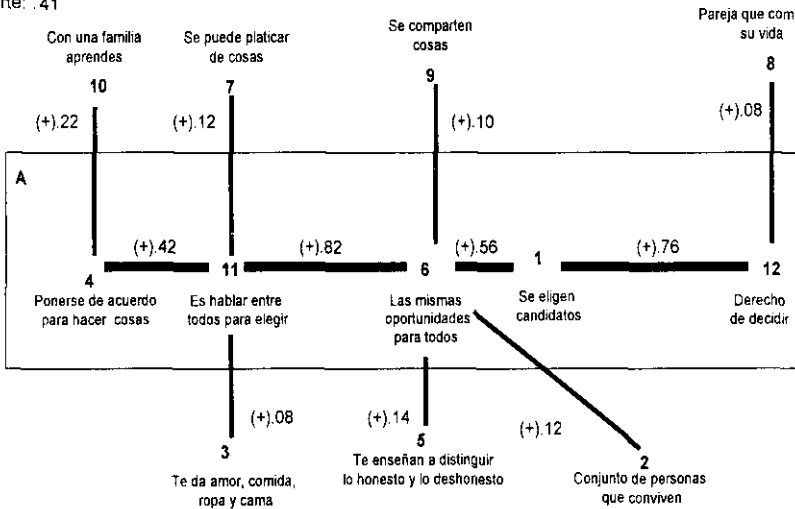
n= 50

Edad: 11 y 12

Valor del grafo: 3.42

Corte: .41

Gráfica 4



temáticas, como se puede ver en la gráfica 2. De igual manera, por este método se confirman los bloques temáticos encontrados a través del análisis de contenido, como lo indican las líneas oscuras de la figura que representan las asociaciones más fuertes

Las gráficas 3 y 4 representan el conjunto de subgrafos organizados por el grupo de niños y niñas respecto al estímulo democracia. El campo de indicadores descrito por el análisis de similitud facilita la localización de las relaciones entre elementos que se encuentran en igualdad o similitud, es decir, una semejanza entre las familias de subgrafos.

En los árboles resultantes en ambas gráficas, los infantes identifican únicamente un bloque, señalado con la letra A; los contenidos en el interior de estos bloques mantienen una relación de exclusión con los elementos externos no sólo por el índice de corte, sino por el sentido de las frases con respecto al objeto. Lo cual verifica uno de los supuestos derivados del análisis de contenido; aquel que indicaba el papel central del sentido de la participación en la formación o existencia de una representación social sobre la democracia. Lo anterior es posible afirmarlo ya que en las gráficas 3 y 4 se identifica una cadena estable subyacente que es compartida por ambos grupos. Dicha cadena se encuentra entre los cognemas de los vértices 1, 4, 6, 11 y 12 que aluden en términos generales a la idea de participación, la cual orienta el sentido que se le otorga al estímulo democracia.

Una cadena es estable porque presenta una relación medular que si es manipulada elevando el nivel de corte, hasta un punto determinado, dicha estructura perdurará. Esto es posible verificarlo de manera operativa a través de los niveles de corte. Por ejemplo, iniciamos con un nivel de 0.36 para los niños y 0.41 para las niñas, los cuales representan el 50% de los valores más altos de los índices de similitud asignados para cada estructura. En el caso de la gráfica 3, la relación entre los cognemas 1 y 12 es de 0.74, por lo que el nivel de corte tiene un valor de 0.37. A su vez, la relación entre los cognemas 11 y 1 es de 0.82, por lo que el nivel de corte tiene un valor de 0.41. Desde un primer análisis dichas estructuras constituyen la posibilidad de una cadena estable. Sin embargo, si se incrementara el valor de corte considerado para ambos árboles, la cadena medular excluiría la arista o aristas más débiles. Por ejem-

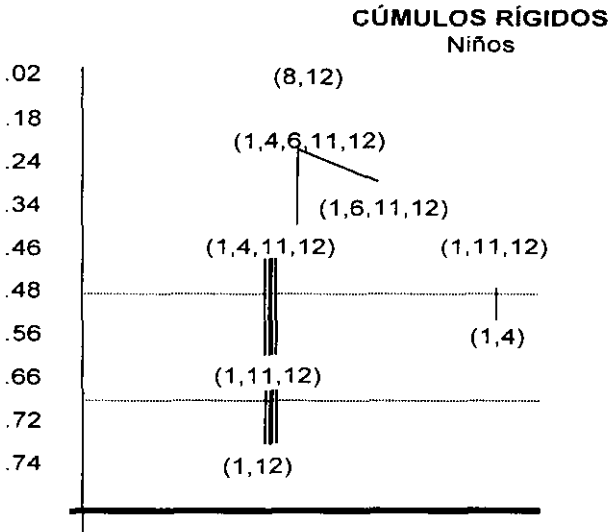
plo, si el nivel de corte se establece a 0.46, el vértice 4 para el caso de las niñas quedaría excluido de la estructura.

Lo que buscamos con ello es resaltar la consistencia de los subgrafos comunes y preequivalentes entre los grupos, para plantear con certeza que el sentido de la democracia tiene como elemento organizador el cognema 11 (“es hablar entre todos para elegir”) como elemento objetivado en el modelo de la participación. Asimismo, se dice que la estructura se comparte no sólo porque están presentes los mismos elementos, sino porque se pueden intercambiar porciones de la estructura de uno de los grupos a la del otro y la estructura receptora no sufre alteración siempre y cuando el nivel de corte lo permita.

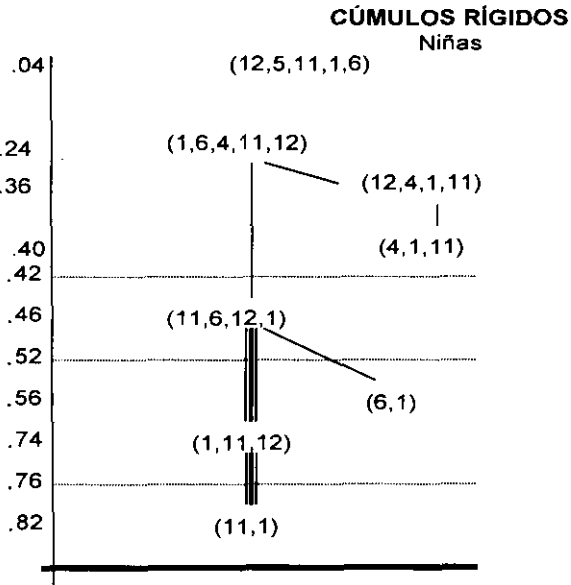
El cúmulo rígido de la gráfica 5 presenta la relación de inclusión que el grupo de niños desarrolla como proceso para reconstruir un modelo con unidades de conocimiento obtenidas de su entorno social. Es decir, para describir la democracia, los infantes del sexo masculino encuentran una similitud entre los pares, por ejemplo, el formado por los cognemas 12 (“se da el derecho a decidir”) y 1 (“se eligen candidatos”), con una proporción o consenso de 0.74, relación de similitud evaluada de manera favorable. A dicho par se le incorpora el cognema 11 (“es hablar entre todos para elegir”) desde la proporción a 0.72. Cabe resaltar que con la incorporación de este cognema se forma una tríada que ya era identificada en la estructura de la gráfica 3 pero que era necesario aislar de las aristas débiles para verificar su fuerza de conexividad.

El cúmulo rígido del grupo de las niñas, ver gráfica 6, presenta la estructuración de un clique formado por los vértices (1, 11, 12). Éste inicia con la relación entre los cognemas 1 (“se eligen candidatos”) y 11 (“es hablar entre todos para elegir”). Par con el cual se va describiendo el estímulo democracia seguido de la inclusión del cognema 12 (“derecho de decidir”), resultando el clique (1, 11, 12). En comparación con el grupo de los niños, el clique es similar en contenido pero equivalente en su estructuración. Es decir, si bien ambos grupos utilizan los vértices de la tríada (1, 11, 12) para referirse a la democracia no lo es así en la asociación inicial de similitud entre vértices o cognemas para formar un par. Lo que nos llevaría a suponer informaciones valoradas en grados distintos.

Gráfica 5



Gráfica 6



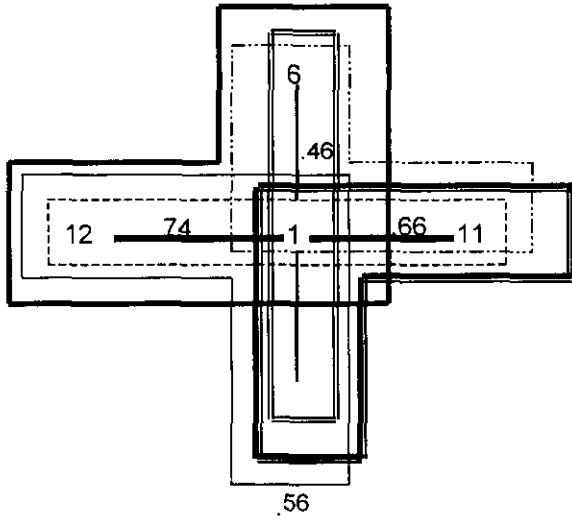
Gráfica 7

ÁRBOL MÁXIMO

NIÑOS

valor: 2.42

Conexidad: 4



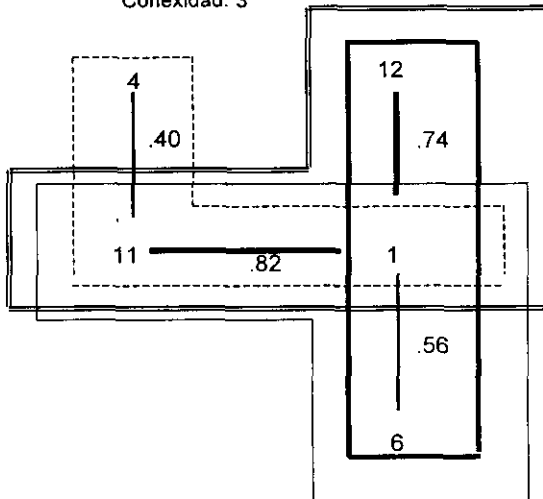
Gráfica 8

ÁRBOL MÁXIMO

NIÑAS

valor: 2.52

Conexidad: 3



El árbol máximo de la gráfica 7 representa un modelo compuesto por seis cliques señalados con distintos recuadros. Es máximo no sólo por el número de conexiones del cognema 1 (“se eligen candidatos”) que enlaza a otros vértices sino por el valor alcanzado de 2.06 en comparación con otros modelos elaborados por los niños y niñas que participaron en este estudio. Es decir, la existencia de otros árboles obligó a una comparación entre éstos a través del valor alcanzado y el número de aristas de sus vértices, con la finalidad de localizar el modelo figurativo esencial que le da sentido a la figura de la democracia. Así, el subgrafo (11, 1, 12) ha sido producto del procedimiento de filtración ejemplificado en la gráfica 5 y 6, este último para el grupo de las niñas.

El árbol máximo del grupo de las niñas está compuesto por cuatro cliques. La gráfica 8, desde una perspectiva de conjunto, señala cómo el cognema 1 (“se eligen candidatos”) es un vértice utilizado como nodo de enlace o de intersección de cuatro cliques que muestran las distintas imágenes objetivadas en una figura de la democracia orientada al sentido de la participación.

La filtración aplicada al grafo parcial de la gráfica 3 identificó y confirmó la permanencia de los vértices (11, 1, 12) y excluyó la arista que enlazaba al vértice (4). Como se indica, el movimiento de las relaciones en la gráfica 5. De manera similar se procedió para el grupo de las niñas en el cual el vértice 6 (“las mismas oportunidades para todos”) parecía ser un elemento de comunicación o enlace de tipo centralizado. Sin embargo, el análisis por filtración, como lo ilustra la gráfica 6, permitió conocer la existencia de una estructura implícita; la cual no consideraba el cognema “las mismas oportunidades para todos” (6). Estructura idéntica que se comparte con el grupo de los niños.

Con la observación anterior se planteó el siguiente supuesto: si los árboles máximos de las gráficas 7 y 8 son idénticos en contenido de cognemas, aunque se relacionan entre ellos de manera distinta, con lo cual se objetivan diversas imágenes, ello no impide a los niños y niñas compartir la preferencia por una imagen altamente valorizada y por consenso incluida en la totalidad de cada árbol máximo para la elaboración de una posible representación social de la democracia para este estudio de caso.

Para dar una respuesta tentativa a lo anterior se les preguntó a

los mismos 100 niños y niñas que participaron en el cuestionario de jerarquización por bloques si de las distintas imágenes constituidas por los cliques de cada árbol máximo, un total de diez, y que les fueron presentadas de manera simultanea a través de un cuestionario de diferenciación de modelos, reconocían la imagen representada por los vértices “11”, “1” y “12” confirmando los resultados obtenidos por el procedimiento de filtración por cúmulos rígidos.

Las gráficas 7 y 8 tienen un total de 10 posibles imágenes que objetivan niños y niñas de 11 y 12 años en un modelo sobre la democracia. Las imágenes elaboradas por los niños fueron las siguientes: (6, 1, 11) <<“las mismas oportunidades para todos”-“se eligen candidatos”-“es hablar entre todos para elegir” >>; (12, 1, 4) <<“derecho de decidir”-“se eligen candidatos”-“ponerse de acuerdo para hacer cosas” >>; (4, 1, 11) “se eligen candidatos”-“ponerse de acuerdo para hacer cosas”-“es hablar entre todos para elegir” >>; (12, 1, 6) <<“derecho de decidir”-“se eligen candidatos”-“las mismas oportunidades para todos” >>; (12, 1, 11) <<“derecho de decidir”-“se eligen candidatos”-“es hablar entre todos para elegir” >> y (6, 1, 4) <<“las mismas oportunidades para todos”-“se eligen candidatos”-“ponerse de acuerdo para hacer cosas” >> y para las niñas (12, 1, 6), (4, 11, 1), (11, 1, 6) y (12, 1, 11). Éstas últimas coinciden con el grupo de los niños por lo que se consideró pertinente únicamente utilizar seis de ellas donde figuraba el (12, 1, 11).

Cuadro 3
Identificación general
De modelos

Modelos	Porcentajes
(12, 1, 11)	50%
(12, 1, 4)	15%
(6, 1, 4)	14%
(6, 1, 11)	13%
(4, 11, 1)	5%
(12, 1, 6)	3%
Total	100%

Las respuestas de 100 niños y niñas a la pregunta ¿en tu opinión

cuál de estos modelos está más asociado a la democracia?. Las preferencias se orientan hacia el modelo (12,1,11) en comparación con el menos asociado⁴ a la democracia, clique (12,1,6), ver cuadro 3.

Cuadro 4
Identificación por edad

EDAD	IDENTIFICA		TOTAL Sujetos
	No	Sí	
11 años	24%	76%	50
12 años	16%	84%	50
Total sujetos	20	80	100

Una distribución por edad como se presenta en el cuadro 4, es una identificación realizada por ambos grupos de edad del clique (12, 1, 11) “se da el derecho de decidir”, “se eligen candidatos” y “es hablar entre todos para elegir” como parte esencial de un modelo para describir la democracia.

Cuadro 5
Identificación por sexo

SEXO	IDENTIFICA		TOTAL Sujetos
	No	Sí	
Masculino	20%	80%	50
Femenino	18%	82%	50
Total sujetos	19	81	100

Asimismo, por sexo la distribución de las preferencias indicadas en el cuadro 5 no marca diferencia alguna. Desde una mirada interpretativa del investigador los contenidos de los modelos figurativos para aproximarse a la democracia desarrollados por niños y niñas de 11 y 12 años de edad, tendrían una lectura perceptiva de la << igualdad >>, << tolerancia >>, << elección >>, el << acuerdo >> y << derecho >> como posible núcleo

⁴ El término asociar no es utilizado en un sentido estadístico.

figurativo. Posible en el sentido de que la cristalización de una representación social está en proceso y sus elementos pueden modificarse por las relaciones sociales que se establecen en función de nuevas actividades conforme se crece biológica y psicosocialmente.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. Claude. (1984). "La creatividad de los grupos" en Serge Moscovici (coord.). *Psicología social, I Influencia y cambio de actitudes Individuos y grupos*, Paidós, España
- ASPYC. (1999), *Manual del diplomado en problemas de aprendizaje*, Asociación de psicólogos y consultores en psicopedagogía, S.C., México.
- Avellanosa, Ignacio. (1992), "El niño, de 7 a 12 años" en J. M. López Ibor (dir.) *Psicología práctica. Evolución y desarrollo*. España
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu editores, Argentina.
- Cadenas, José M. (1991), *El pensamiento político de los niños*, Universidad Central de Venezuela, Venezuela.
- Casas, Ferran. (1998), *Infancia: perspectivas psicosociales*, Paidós, España
- Emiliani, F. Y Carugati, F. (1991). *El mundo social de los niños*, editorial Grijalbo, México.
- Krippendorff, Klaus. (1990). *Metodología de análisis de contenido*, Paidós comunicación, España.
- Maier, Henry. (1989), "La teoría cognoscitiva de Jean Piaget" en *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*, Amorrortu editores, Argentina.
- Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis su imagen y su público*, Editorial Huemul, Argentina
- Winnicott, D. W. (1999), "El juego" en *Realidad y juego*, Gedisa editores, España.