
LOS VALORES DE LA DEMOCRACIA SEGÚN LOS NIÑOS MEXICANOS

Rosalía Winocur

Introducción

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. grados de primaria en los estados de México, Veracruz, Oaxaca, Querétaro, Chihuahua, Tabasco, Michoacán, Jalisco, Guanajuato, Chiapas, y en el Distrito Federal.

El estudio formó parte de la “Evaluación del impacto de las campañas de educación cívica del Instituto Federal Electoral”, que se llevó a cabo entre septiembre de 1997 y septiembre de 1998.

Dicha evaluación tenía el propósito de examinar en qué medida y de qué forma las campañas de educación cívica desarrolladas por el IFE en las escuelas habían influido en las representaciones que los niños y los jóvenes tienen sobre los valores de la cultura democrática, a partir de indagar los significados que éstos le atribuyeron 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 utilizó, 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 que 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 las once entidades federativas mencionadas.

La selección de estados y distritos fue el resultado de una muestra ponderada que contempló entidades con diferentes niveles de desarrollo y urbanización; con experiencias de gobierno con partido único en el poder y con alternancia política; con población indígena, y ubicados 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 realizó un total de 48 entrevistas grupales a niños de primaria de 4o. y 6o. grados.

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.

Resultados de la investigación

Representaciones sobre la democracia

La democracia “en abstracto” 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 a los representantes sin coacción. Varios factores inciden en esta última situación: el discurso que particularmente circula a nivel de los medios,

que conecta inevitablemente la idea de democracia con la transparencia de 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:

Democracia es que uno tiene la libertad de votar por quien uno quiera sin que lo anden sobornando. (Escuela primaria “Cauahémoc”, 6o. grado, distrito 11, Huixtla, Chiapas).

Sin embargo, 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 de que se asocia democracia con “orden”, y 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”, 5o. 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. Esta representación aparece más como una definición de lo que “no ocurre”, que de lo que ocurre; y en ese sentido la democracia adquiere un carácter más prescriptivo que descriptivo. También se asoció con la posibilidad individual de escoger entre varias opciones, generalmente referidas al consumo, o “votar” colectivamente por alguna de ellas.

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).

Representaciones sobre pluralismo

En la definición del concepto prevaleció, por una parte, el reconocimiento de diferentes formas de pensar, sentir y actuar, pero no siempre asociado con el respeto o con la tolerancia hacia los otros; y, por otra, la idea de “ser muchos” relacionada con el plural gramatical. En el caso de

Chiapas fueron especialmente significativas 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 SNTÉ”, 6o. 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 ellos no se les 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”, 6o. grado, distrito 06, Villahermosa, Tabasco).

En la familia y entre los amigos, el pluralismo fue interpretado, por una parte, como “convivencia” y, por otra, como “respeto a las ideas diferentes”:

Por ejemplo, si yo pienso diferente que mi mamá la respeto, o si ella piensa distinto que me respete a mí. (Escuela Primaria “Plan Chihuahua”, 5o. grado, distrito 01, Nuevo Casas Grandes, Chihuahua).

En varios ejemplos se observa que la diferencia se vive en forma amenazante porque puede ocasionar algún 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. 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).

Representaciones sobre 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 ...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, aunque también de sometimiento y resignación frente a la autoridad.

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 ilustrativo, en este caso, la frecuencia con que se definía el valor en sentido negativo: tolerancia es “no agredir”, “no perder el control”, “no faltar al respeto”, “no resolver violentamente los conflictos”, “no abusar de los menores”, etc., lo cual probablemente expresa 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”, 5o. 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; tolerar las diferencias o “lo que nos molesta de otros”; y respetar al otro, en el sentido de reconocerlo, de darle su lugar:

Por ejemplo, si un amigo te está insultando tenemos que tolerarlo, o sea aguantarte las ganas de decirle tú también. (Escuela primaria religiosa “María Teresa”, 6o. grado, distrito 06, Villahermosa, Tabasco).

Representaciones sobre 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. 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 limpiando las calles de tu barrio. (Escuela primaria “Benito Juárez”, 6o. grado, distrito 07, Juchitán, Oaxaca).

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.

En la familia, participación también se asocia con la obligación moral de colaborar con las tareas domésticas y con el cuidado de los hermanos:

[...] 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”, 6o. 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 caso, no sólo se incorpora un sistema de reglas que todos deben respetar, sino también la decisión individual de integrarse sin carácter coercitivo así como el elemento del disfrute.

Representaciones sobre 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 ciudada-

no puede referirse tanto 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 fundamentalmente por los niños de escuelas fronterizas ubicadas en Chihuahua. En este caso la condición de ser ciudadano pasa, por una parte, 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 menudo en los niños de ciudades de alta concentración urbana, con procesos electorales recientes o con campañas electorales en curso.

Representaciones sobre legalidad

En este concepto se presentó muy fuertemente la necesidad de definirlo por su contrario: “ilegalidad”, lo cual sugiere una representación negativa, 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 para definir lo que es “legal” y, por el contrario, la facilidad para asociar lo “ilegal” con fuertes actos de transgresión social como robar, secuestrar, estafar, engañar, violar, etc. 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 de 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:

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”, 6o. 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.

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.)

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.

Representaciones sobre diálogo

Este concepto se relacionó 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 definiciones con sentido negativo como “no escucharse”, “la falta de comunicación” y “la intolerancia frente a las diferencias”. 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 que está muy presente en su vida cotidiana:

Pues allá en el mercado que [...] vas pasando ahí 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 del mismo grupo y [...] sólo por eso te van a golpear [...]. (Escuela primaria “Vicente Guerrero”, 5o. y 6o. 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”, 6o. grado, distrito 05, Puerto Vallarta).

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

En la familia y entre los amigos, 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.

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.

Representaciones sobre 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; 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”.

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.

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", 6o. grado, distrito 01, San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca).

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

En la escuela predominaron asociaciones con tener tiempo libre y disponer de espacios no regulados; el recreo fue el ejemplo más mencionado. Y en la familia, igual destaca la idea de no tener restricciones ni límites y su contrapartida, es decir, tener tiempo, pero regulado y otorgado por los padres. También la libertad quedó significada como algo que otorgan los padres como premio al buen comportamiento, al sometimiento de reglas y cumplimiento de las obligaciones domésticas, y no como un derecho propio.

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

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 que los niños vean cuáles son sus derechos y el margen de negociación.

Conclusiones preliminares

1. 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, etc.), el material del IFE alude a prácticas concretas, propone ejercicios y ejemplifica con situaciones tomadas de la vida cotidiana a través de distintos materiales didácticos (cuentos, fábulas, videos, carteles, etc.); sin embargo, estas estrategias no consiguen unificar los sentidos, ni tampoco que estos sentidos sean los estrictos que corresponden a cada valor.

2. 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 directamente en su apropiación. En ocasiones, pueden ser terreno fértil para ciertos mensajes; en otras, pueden alterar su sentido original, rechazarlos, o imponerles barreras protectoras de la identidad social de distintos grupos socioculturales. Esto sucede claramente en el caso de poblaciones indígenas, donde los conceptos “no hacen ningún sentido” en las culturas locales, simplemente, porque no existen equivalentes conceptuales. Ello 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 “ciudadanos” eran sólo los funcionarios municipales o estatales.

3. 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 de los conceptos en abstracto y los mencionados para la escuela, la familia o los amigos. Por ejemplo, en el caso de la participación, ésta adquirió connotaciones diferentes cuando la definición se situaba 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.

4. Diferentes contextos socioculturales producen diversas apropiaciones y significados de un mismo término. Como ya fue señalado, ser ciudadano puede referirse a la condición de vivir en la ciudad, y en ese sentido conlleva una carga simbólica importante que trasciende la aso-

ciación 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 fundamentalmente por los niños de escuelas fronterizas del norte. En este caso, la condición de ser ciudadano se representa 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.

5. En algunas realidades locales con situaciones de fuerte marginación étnica, discriminación racial o intolerancia religiosa se observó una dificultad 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.

6. 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 se explica, por una parte, porque 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, como la dificultad para definir algunos conceptos y recurrir a su valor contrario para explicar su significado. Este 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.

7. El ámbito más democrático de representación de los valores sin lugar a dudas fue el de los amigos. Aunque también aquí se observaron

conductas de discriminación, intolerancia y abuso de poder, el juego aparece como una instancia 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.

8. Otro aspecto interesante que arrojó la investigación es el profundo abismo observado entre los códigos morales y los prácticos. Mientras más corruptos 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.

9. Con base en los resultados de la investigación reseñada, se concluye que:

- a) Cualquier campaña de educación cívica debe generar estrategias diversificadas para transmitir los valores de la cultura democrática. Para ello se debe tener 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 de su vida cotidiana.
- b) Las campañas no puede 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 hacen sentido en las culturas políticas locales.
- c) 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 (por ejemplo, las definiciones dadas para el caso de los amigos, que fue el ámbito 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.