

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**  
**UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

**AREA: DESARROLLO HUMANO**

**SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE  
SUBJETIVIDAD**

**Autoras:**

Sara Victoria Alvarado

Patricia Botero Gómez

**Manizales, Julio de 2009**

## SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD

### OBJETIVOS

1. Desarrollar un marco general de comprensión sobre las diversas perspectivas desde las cuales se aborda la socialización política y las implicaciones de cada una de ellas en el abordaje de los procesos de constitución de subjetividad y de construcción de ciudadanía y democracia.
2. Presentar para la discusión resultados de investigación en el campo de la socialización política y la construcción de subjetividad, que sean instancia de confrontación de las tesis de maestría que se estén desarrollando frente a este objeto de conocimiento.
3. Propiciar un proceso de reflexión en torno al desarrollo de competencias ciudadanas en los contextos educativos y al proceso de formación democrática en los contextos no formales.

### LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y LOS PROCESOS DE COSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD<sup>1</sup>

#### **Categorías centrales en torno a la socialización política, la cultura política y la ciudadanía:**

Rastrear las categorías del objeto *socialización política* nos lleva al análisis diferencial de ambas nociones, por un lado, del proceso de socialización y, por el otro, de lo político. Cada una de estas nociones ha sido abordada desde perspectivas disciplinares diferentes. Aunque la socialización ha sido abordada especialmente por la sociología y la psicología, es innegable que dicha noción está constituida de manera epistemológicamente plural, en donde coexisten diversos enfoques, métodos y procesos temporales y contextuales. Lo político, por su parte, ha adjetivado múltiples disciplinas tales como la filosofía política, la sociología política, la economía política y se ha objetivado en otras como el derecho y las ciencias políticas; de tal manera que pretender desarrollar categorías y descriptores que compongán el objeto de estudio,

---

<sup>1</sup> El presente texto fue tomado de parte del módulo: "Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud", del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales. Las autoras de este módulo son autoras directas de la parte que fue extractada.

merece una mirada transdisciplinar que construya y revele preguntas e hilos conductores y que ayude a dar cuenta de cómo estos procesos se articulan en una población específica: la niñez y la juventud, con los retos que de ello se derivan, en cuanto su realidad compleja tensiona los órdenes y las teorías existentes acerca de la socialización en sus concepciones formales, e invita a mirar los procesos cotidianos e informales donde transcurre la vida, la aprehensión y la construcción de lo público.

La socialización es entendida como el proceso a través del cual los sujetos internalizan y construyen la realidad (Berger y Luckman, 1978), en un mundo que ha existido antes del nacimiento, que construimos en el momento actual y que continuará existiendo aún después de la muerte (Arendt, 1959). En los procesos de socialización se forma la persona en el sentido gadameriano de *Bildung*, que significa "el proceso por el que se adquiere cultura" (Gadamer, 1997, pg. 38).

A diferencia de los procesos intencionales y sistemáticos, propios de los procesos educativos, los procesos de socialización no se agotan en aquellos, éstos también abarcan aprehensiones de tipo afectivo, aprendizajes informales no necesariamente planeados configurados en escenarios cotidianos y en diferentes condiciones vitales. Los procesos de socialización implican la construcción de significados, sentidos y prácticas en torno a la formación de identidades personales y colectivas, construcción de regulaciones o patrones de valor cultural y construcción de instituciones.

Los procesos de socialización son permanentes, es decir el aprendizaje cultural se presenta en cada instancia, en cada momento, en cada espacio de la vida cotidiana de una sociedad. En este sentido se puede concentrar el análisis en los ámbitos socioculturales que abarcan las dimensiones espacio-temporales en donde se produce la formación de la persona a lo largo de su vida (Pérez, A. 2001).

En el proceso de socialización se involucra de manera directa, implícita o explícita, a todas las personas que hacen parte del mundo social y cultural, en relaciones fundamentales que median la transmisión, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento cultural. Los contenidos del aprendizaje cultural hacen referencia al conjunto de saberes, valores y normas que conforman el capital cultural de un pueblo desde los saberes históricos-míticos, pragmáticos de interacción con el medio natural hasta los saberes formales y tradicionales.

La noción de lo político en su dimensión formal hace referencia a "la estructura y formas de gobierno, la legitimidad y fuentes de poder, los derechos y deberes de los miembros de una comunidad, el carácter (positivo, natural, racional o arbitrario etc.) de las leyes, la naturaleza y alcance de la libertad, los diversos tipos de libertades, la naturaleza y formas de justicia" (Ferrater, 2001, pg. 2833) etc. Estas temáticas no pueden ser resueltas de manera independiente de un enfoque, de una perspectiva teórica, de un tipo de régimen político, e incluso de la ideología dominante; así mismo, estos son temas que no se limitan al campo político, sino que acuden a otros campos como el económico, el ético, el social, el legal. El sentido y significado de lo político se ha enfocado desde perspectivas normativas de un deber ser como desde perspectivas empíricas o del *factum*.

Definir lo político desde un deber ser o desde el punto de vista normativo, implica entenderlo como el norte y el lente de las acciones colectivas humanas. A su vez la perspectiva empírica implica las múltiples formas de organización social que interjuegan con lo espacial y lo temporal, con lo real; en este sentido, "la política es la actividad a través de la cual los grupos humanos toman decisiones colectivas." (Águila, 2000, p.21) independientemente de la manera de cómo se tomen dichas decisiones: por consenso, por la fuerza, por la instancia más autorizada. De esta manera, la

noción que se privilegia en lo político es la de la toma de decisiones a pesar de la manera en que se tomen dichas decisiones. La política es concebida a su vez, como “una actividad que comporta una actitud reflexiva (...) en la medida en que interviene o trata de intervenir en los procesos que permiten llegar a decisiones respecto a la forma de gobierno, la estructura de gobierno, los planes gubernamentales, las condiciones dentro de las cuales se ejerce la libertad individual, el cumplimiento de la justicia etc.” (Ferrater, 2001, p.2833). Las decisiones juegan un papel fundamental en la actividad política. Dichas decisiones pueden estar enmarcadas tanto en una política democrática como en una política autocrática o autoritaria. Pero vuelve a surgir el interrogante: ¿Qué delimita lo político? ¿Quién es el actor político? Según Heller (1996), es un sujeto decisorio en la construcción de sociedad; Aristóteles hablará de que todo hombre es por naturaleza animal político dado que “el incapaz de vivir en sociedad, o el que no siente esta necesidad porque se basta a sí mismo, es bestia o dios y no forma parte de una ciudad”. (González, 1998, Libro I, capítulo I, pg. 11).

De acuerdo con Arendt (1959, p. 181), existen algunas características propias de lo político: La acción, la palabra, los intereses y el logos. No toda actividad es política, pero lo político implica acción si va acompañada con la palabra *lexis*, con el discurso.. Por acción se entiende el inicio de una cadena de acontecimientos, en donde se añade algo propio al mundo. De la misma manera, la política implica un espacio de relación entre los hombres, “no es el privilegio de un agente político, concierne al estar entre los otros *Inter esse*” (Arendt, 1959, p.26).

Las categorías políticas que propone Hannah Arendt evocan la polis griega, su intencionalidad es mostrar el sentido que adquiere la política en contraposición a su aniquilación en regímenes totalitarios “Donde acaba el habla acaba la política” (Arendt, 1959, p. 145). Así, la libertad de *logos* o isegoria -hablar libremente- y la pluralidad eran categorías necesarias para la política. La primera requería que el contenido del habla estuviera referido al mundo y la segunda que significa “revelación y distinción en medio del público (...) más allá de la alteridad o del pluralismo de las democracias representativas, implica un espacio de visibilidad en que hombres y mujeres puedan ser vistos y oídos y revelar mediante la palabra y la acción realmente quiénes son” (Arendt, p. 21). El espacio al que se refiere la autora es lo público, también entendido como el mundo común.

La noción de política remite directamente a la noción de lo público y a sus tendencias conceptuales: Lo público como bienes, lo público como espacio, lo público como foro de expresión y lo público como accesibilidad. Cada una de estas categorías lo definen como lo común, sin embargo, cada tendencia presenta un énfasis especial en el cual lo público tiene presencias predominantes: en la palabra o la actitud deliberante (Habermas 1987, 1989 y 1996; Hoyos 2000; Fraser, 2003a, 2003b y 2004); en los lugares como ámbitos de despliegue de la persuasión a través de la argumentación y la inter-subjetividad Chirstielb (1994); en el marco estatal que interroga ¿Dónde se tomarán las decisiones de interés común? (Cunill, 1997; Heller & Fehér, 2000); ó en la inclusión y la posibilidad de acceso a las condiciones de sobre-vivencia (Fraser, 1997; Botero, 2006).

Entender las tensiones diferentes entre lo público, lo privado y lo íntimo, entre el poder y la violencia, entre la inclusión y la exclusión ciudadana y entre la democracia y el totalitarismo posibilitan comprender las vivencias de los individuos en la praxis social y en un mundo de reglas jugadas por dichos individuos en la cotidianidad. De tal manera, las dimensiones políticas de la cultura y las dimensiones culturales de la política adquieren un lugar central en la configuración de los procesos de socialización política que se enuncian inicialmente como prácticas materiales que construyen significados, valores, costumbres a través de las relaciones y tensiones entre los

niveles macro (espacios de legislación política), meso (instituciones) y micro (comunidades). Así mismo, hacen referencia a la construcción de significados y prácticas, como lo afirman Escobar & Dagnino (2001), desde la tensión entre lo textual y aquello que lo sustente, entre la representación y su fundamento, entre narrativas y actores sociales, entre discurso y poder.

La cultura política hace referencia al conjunto de valores, percepciones y conductas que dan cuenta de las representaciones, imaginarios, creencias, sentimientos, valores particulares de lo que es lo político y la política para los miembros de una comunidad. Como lo afirma Atehortúa (2003) la cultura y la política se cruzan a partir de una combinación voluntaria, en la que los individuos en muchos lugares deciden pensar, organizarse, crear y actuar por el bien común; una especie de acción que desde la perspectiva cultural transforma, a partir de prácticas sociales los entornos y configura dinámicas que expresan, que aquellas acciones en las que los individuos participan activamente en los eventos de la comunidad, o que se sienten responsables por el rumbo del país o de la localidad.

De acuerdo con Ferrán y Martínez (1996) La cultura política tiene que ver con el ámbito subjetivo de la política, es decir, la manifestación en forma conjunta de dimensiones psicológicas y subjetivas sobre la política, donde el foco de atención no se centra necesariamente en las estructuras formales e informales de la política-gobiernos, partidos y sus interrelaciones, sino en lo que la gente piensa, cree y siente sobre esto y los ámbitos relacionados con temas, sueños y realidades como la paz, la convivencia, la violencia o la guerra. La cultura política es pues la trama invisible que subyace el comportamiento de los individuos.

Como trascendencia al énfasis formalizante en la concepción de lo político, la perspectiva cultural rompe las fronteras de lo que debe definirse como político, tanto en sus participantes o actores, escenarios e instituciones, como en sus procesos, sus programas y sus alcances. En el mismo sentido, es importante observar los desplazamientos que históricamente han tenido los agentes de socialización; la escuela, las iglesias, los partidos políticos, los sindicatos, han perdiendo legitimidad en la configuración de universos políticos de los sujetos en relación con los desarrollo tecnológicos como el Internet, la televisión, la radio, la música y el cine, los cuales toman mayor fuerza. Esta perspectiva permite profundizar en las prácticas cotidianas como terreno y fuente de prácticas políticas. En el caso de la perspectiva generacional, la atención a los escenarios cotidianos permite develarlos como fuentes de sentido, legitimación y construcción políticas por parte de niños, niñas y jóvenes, como formas de incidir en el poder al otorgar significados a las interpretaciones culturales dominantes de la política o desafiar prácticas políticas dominantes.

De tal manera que además de la política formal (partidos políticos, jerarquías estatales, regulación legal) y de la política informal (los movimientos sociales, las huelgas y protestas de la sociedad civil) es importante develar una política cotidiana desde la perspectiva de la niñez como formas de organización, de construcción de normas y de relación con el poder en otro sentido del deber ser teórico de la política, de la deliberación y la lógica racional. (Botero, 2006, p. 110).

### **Contexto teórico que sirve de marco para la reflexión sobre la socialización política y la construcción de subjetividades:**

De acuerdo con Alvarado & Ospina (2005, 2006), el campo de estudio de la socialización política ha sido enfrentado de maneras más o menos directas, desde distintas tradiciones teóricas: la sociología, la psicología política y la educación moral y política. Una mirada breve a estas aproximaciones y un intento de lectura transversal

de estas fuentes por parte de los estudiantes de la maestría ayudará a encontrar ciertos hilos conectores entre ellas de manera que, como resultado del seminario, podamos avanzar en la comprensión del fenómeno complejo de la socialización política desde una perspectiva transdisciplinar.

### **Aproximación Sociológica: La Socialización Secundaria como referente obligado de comprensión de la construcción del sujeto político.**

En la perspectiva sociológica la socialización ha sido entendida como el proceso a través del cual el sujeto internaliza la realidad externa en sus dimensiones natural y social, constituyéndola en realidad subjetiva. La reflexión sobre este proceso se ha desarrollado en el marco de dos extremos: el determinismo objetivista que considera al sujeto como un ser pasivo que es moldeado por la realidad objetiva, y el voluntarismo subjetivista que define al individuo como sujeto libre de determinaciones y creador de su propia realidad. En el centro de esta tensión se ubican las teorías contemporáneas que desde una visión más integral, recogen la tradición de Durkheim (1973) como representante clásico de la corriente objetivista y los planteamientos de la fenomenología sociológica desarrollada inicialmente por A. Schutz (1974) y el interaccionismo simbólico, cuyos supuestos se originan en las teorías del filósofo y psicólogo G. H. Mead (1973), quienes reconocen el papel activo del sujeto tanto en la construcción de las significaciones, como en los procesos de internalización. Este intento de integración es propuesto y desarrollado desde la sociología del conocimiento por Peter Berger y Thomas Luckmann (1983).

#### **a. Perspectiva Objetivista:**

Para Durkheim la base de la sociedad es un orden moral y los contratos que las personas hacen para regular la vida social, tienen un origen no racional constituido por las ideas compartidas, que no tienen carácter inmutable, en tanto van cambiando al mismo tenor de los cambios en las condiciones materiales de la existencia. Si se acepta este planteamiento, los preceptos morales característicos de una época (valores, orden social, significados culturales, etc.), considerados socialmente válidos y legítimos, tienen que ser inculcados a las nuevas generaciones; pero como este orden moral no es inmutable en tanto depende de la época (relativismo moral), también habrá que ayudar a las nuevas generaciones a desarrollar las predisposiciones que les permitan producir los valores que la evolución de los tiempos requiere.

En esta corriente objetivista, los preceptos morales determinan y regulan la conducta individual en tanto la sujetan a normas exteriores (moral del deber). Pero la norma es vivida por los sujetos de acuerdo a predisposiciones que los llevan a actuar de una determinada manera (interiorización de la norma o hábito). Según Durkheim, estas predisposiciones básicas son, por una parte el respeto y la sujeción conciente y crítica a las normas, y por otra, la orientación hacia un ideal. Para que la norma sea interiorizada se requiere que el agente socializador posea como característica fundamental, la autoridad, condición que le confiere poder a la norma (base de la disciplina en los ámbitos institucionales). La disciplina, al imponer hábitos, regula y contiene las conductas humanas transformándolas en conductas normalizadas, lo que según Durkheim no implica la pérdida de la libertad en tanto la define como fruto de la reglamentación que posibilita ordenar la conducta hacia el logro de los ideales humanos: junto a la *“moral severa, ruda, compuesta de prescripciones coercitivas que se nos imponen desde fuera, el bien es la moralidad en cuanto se nos aparece como ... un ideal amado al que aspiramos por medio de un movimiento espontáneo de la voluntad”*. Es alrededor de estos ideales comunes, externos al sujeto, que a través de la socialización política, una sociedad puede cohesionarse. Durkheim propone como ideal básico: el altruismo, como capacidad para abrirse a la exterioridad e incorporarla

como algo propio dándole existencia subjetiva, que puede aprenderse en procesos de socialización en instituciones secundarias, como la escuela. El altruismo garantiza que la conducta social pueda orientarse a intereses colectivos pues suscita en las individualidades el sentimiento de adhesión y participación en entidades sociales que trascienden al propio sujeto: la familia, la comunidad, el país, el género humano.

### **b. Perspectiva subjetivista:**

La fenomenología desarrollada por A. Schutz, considera la sociedad como una construcción social, en tanto las acciones sociales no son meras determinaciones de las estructuras, sino que obedecen a intencionalidades y expectativas de los actores, que tienen su origen en su biografía y en su posición de clase. Por su parte, el interaccionismo simbólico inspirado en G. H. Mead sostiene que *“la organización social es un esquema, en el interior del cual las unidades actuantes desarrollan sus acciones. Características estructurales tales como ‘la cultura’, ‘los sistemas sociales’, ‘la estratificación social’, o ‘los roles sociales’ constituyen condiciones para su acción, pero no la determinan. La gente –esto es las unidades actuantes- no actúan orientadas por la cultura, la estructura social o algo parecido. Actúan orientadas por las situaciones. Las organizaciones sociales solo entran en acción en la medida en que conforman situaciones en las que la gente actúa, y en la medida en que proporcionan conjuntos fijos de símbolos, que la gente usa para interpretar sus situaciones”*. Estos planteamientos del subjetivismo sociológico se oponen claramente al planteamiento Durkheimiano que define las normas y los valores sociales-objetivos, como determinantes de la conducta del sujeto. Esta corriente rescata el papel activo del sujeto, como constructor y creador de realidades y no como reflejo de estructuras externas o actuante de roles determinados por otros, al negar el determinismo de las objetivaciones sociales y afirmando la existencia de sujetos libres que interactúan de acuerdo con sus propias interpretaciones y normas.

### **c. Corrientes contemporáneas:**

En un intento de integración Berger y Luckmann articulan los planteamientos de estas dos perspectivas a través de una propuesta teórica, respaldada en la sociología del conocimiento, en la que afirman cómo la construcción de la sociedad y la configuración de identidad social, forman parte de un proceso continuo dialéctico compuesto de tres momentos: la **externalización**, como momento en el que los seres humanos en procesos de interacción construyen un orden social y lo constituyen en conocimiento social; la **objetivación**, cuando el orden social construido a través de procesos de habituación e institucionalización, y en respuesta a la necesidad de legitimidad para el ejercicio del control, se objetiva ocultando su génesis humana en representaciones simbólicas y haciéndose extraño a las nuevas generaciones; y la **internalización**, *“por la que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización”*.

Berger y Luckmann diferencian la socialización primaria que se lleva a cabo en el entorno familiar y que tiene un carácter claramente impositivo, dado su fuerte componente emotivo, de la socialización secundaria, cuyas mediaciones afectivas se debilitan, disminuyendo el carácter impositivo del orden social como marco de regulación de la acción humana.

En la socialización primaria, el niño al nacer se enfrenta con un mundo ya constituido, que lo trasciende, en el que las definiciones que los otros significantes hacen de su propia situación le son presentadas como realidad objetiva, como conocimiento social desde el cual el niño se relaciona con el mundo: *“Lo que en la sociedad se da por establecido como conocimiento, llega a ser simultáneo con lo cognoscible, o en todo*

*caso proporciona la armazón dentro de la cual todo lo que aún no se conoce llegará a conocerse".* Dado el fuerte nexo afectivo, el niño se identifica con los otros significantes en diversas formas emocionales, lo que hace que los resultados de la socialización primaria queden fuertemente arraigados en la conciencia subjetiva del niño y afectarán las formas posteriores de socialización.

Los procesos de socialización secundaria como internalización de 'submundos' institucionales, se desarrollan en contextos en los cuales las interacciones humanas están mediadas más por los intereses institucionales y por las prácticas que allí se desarrollan, que por redes afectivas, positivas o negativas, parentales o filiales. Si se quieren generar rupturas con lo aprendido en la socialización primaria hay que 'emocionalizar' el proceso e introducir una acción intencional, denominada por Berger y Luckmann: la alternación. Las condiciones sociales de la alternación tienen que ver con las estructuras de plausibilidad social, posibles si los agentes socializadores están dotados de autoridad frente a los niños, si éstos logran una identificación emotiva frente a los agentes, si se logra desarrollar un sentido de afiliación a una comunidad: *"la estructura de plausibilidad debe convertirse en el mundo del individuo, desplazando a todos los demás mundos, especialmente a aquel en que el individuo 'habitaba' antes de la alternación."* El sujeto tiene que llenarse de razones y sentimientos que legitimen su nueva situación.

Estos planteamientos tienen importantes implicaciones para pensar el potencial de propuestas formativas intencionales, en procesos de socialización secundaria, para el desarrollo de actitudes y concepciones (favorables a la democracia) que no se corresponden con aquel conocimiento social que fue agenciado durante la socialización primaria en el contexto de la familia (autoritarismo, inequidad, violencia). Por una parte, aceptan la posibilidad de generar transformaciones en la conciencia y en la acción subjetiva de los niños (actitudes políticas), pertenecientes a instituciones o 'submundos' secundarios, como la escuela, desde acciones intencionadas de los agentes socializadores; y por otra, explicitan la importancia de desentrañar de la conciencia subjetiva las concepciones políticas que los niños, las niñas y los y las jóvenes tienen, pues desde ellas participan en la construcción activa del nuevo orden social (democracia – reconstrucción del tejido social). Este planteamiento estaría así, en el corazón mismo de la formación ciudadana.

### **Aproximación desde la Psicología Política: La socialización como mediadora en la construcción de actitudes y concepciones políticas.**

De acuerdo con Rodríguez (1988) la socialización política puede entenderse como el proceso a través del cual las nuevas generaciones se integran como partes en el 'contrato social', a través de la adopción y negociación de normas, concepciones, valores, actitudes y conductas aceptados como legítimos y practicados en el orden social existente; *"ese proceso de adopción de normas y valores quizá consista más en una negociación de las condiciones del pacto que en una mera transmisión de un legado vinculante, que reproduce sin más el estado anterior de la sociedad"*.

Este proceso, de acuerdo con Greenstein (1965) tiene que ver con el desarrollo de la conciencia política, con la adquisición de nociones y de actitudes hacia el país instituido, sus gobernantes e instituciones, pero también, con el desarrollo de las disposiciones subjetivas para construir condiciones nuevas de organización social, de renegociación del pacto. En este sentido por socialización política no puede entenderse solo el proceso por el que un sistema político se reproduce a sí mismo, sino también aquel por el cual se modifica o destruye; proceso en el que no solo influyen los aspectos más directamente relacionados con la organización y gestión de los asuntos públicos (mundo social objetivado – contrato social), sino con las nuevas

maneras como los actores sociales entienden la vida en sociedad y las relaciones con los otros y consigo mismos, a través de la apropiación biográfica individual que hacen del contrato y de las formas particulares como se vinculan a su renegociación permanente (conciencia subjetiva).

#### **a. Mirada histórica:**

La socialización política hasta antes de 1970, de acuerdo con la lectura que Seoane (1989) hace de la compilación analítica de Hyman (1959) y de los manuales de psicología política de Knutson (1973) y de Hermann (1986), se desarrolló en torno a dos grandes tendencias investigativas: la primera, de inspiración claramente psicoanalítica, recoge los estudios surgidos alrededor de la segunda guerra mundial, el fenómeno nazi y los actos de genocidio en países cultos, en torno a la personalidad autoritaria (Adorno: 1950), y al carácter social (Horkheimer: 1941; Fromm: 1943). Es desarrollada a partir de la filosofía social crítica y define los conceptos básicos de *primacía* (las actitudes y concepciones políticas establecidas en la infancia no sufrirán cambios sustantivos en la edad adulta) y de *estructuración* (a partir de las actitudes básicas establecidas se va estructurando la nueva experiencia y conocimiento político que aparece en momentos posteriores).

La segunda tendencia, de naturaleza más empírica es inspirada en el estructural-funcionalismo y se centra en el aprendizaje. Comparte los conceptos de primacía y estructuración psicoanalítica, pero definiendo la adquisición de estas actitudes básicas por comportamiento imitativo y conductas manifiestas de transmisión de los agentes socializadores. La mayor parte de los estudios en esta segunda tendencia se centraron en aprendizaje de actitudes, siendo clásico el estudio factorial de Thurstone (1934) sobre actitudes de radicalismo-conservadurismo y nacionalismo-internacionalismo y el estudio sobre cambio de actitudes políticas de Newcomb (1943) y en la explicación de la dimensión psicológica de la conducta de voto como principal comportamiento de la participación política en los sistemas democráticos de occidente (Berelson, Lazarsfeld y McPhee: 1954; Campbell y col.:1960). Al final de la década de los sesenta Easton y Dennis (1969) introducen el estudio de los agentes socializadores (padres y maestros) y de posibles etapas evolutivas en la adquisición del comportamiento político: *politización* (identidad con figuras parentales de autoridad); *personalización* (identificación de las figuras parentales con quienes tienen los cargos políticos); *idealización* (a estas personas se les atribuyen rasgos de excelencia) e *institucionalización* (las lealtades se generalizan ya no a personas, sino a instituciones).

A partir de la década de los setenta se abre el abanico temático en la investigación en socialización política, incorporando el estudio de cualquier predisposición política, implícita o explícita, a lo largo de toda la vida del individuo. Se empiezan a desarrollar estudios sobre grupos minoritarios, antibelicismo, estudios transnacionales, etc., que ponen en cuestión los hallazgos hechos hasta el momento, a través fundamentalmente de las siguientes críticas: las investigaciones empiezan a mostrar la invalidez de los conceptos de primacía y estructuración (Sears: 1975; Conell: 1972; Jennings y Niemi: 1974; Alwin y Krosnick: 1991), y por ende se empieza a prestar atención a los estudios con jóvenes y adultos; se contradice la afirmación hecha en la década anterior en torno a los estadios evolutivos para explicar el desarrollo del comportamiento político y se introduce el análisis del efecto de factores asociados a los ciclos vitales (Merelman: 1971; Schulze: 1977), generacionales (Glenn: 1977; Nieuwbwerta y Wittebrood: 1995; Byeong-Chul Park: 1993) y de época (Patrick: 1977); se enriquecen los análisis planteados hasta ese momento, mostrando el efecto de los acontecimientos sociopolíticos, económicos y culturales, no solo en el comportamiento político individual, sino en la configuración de opinión pública (mentalidades colectivas).

Se continúan los estudios sobre agentes socializadores analizando el papel de la escuela, de los pares y de los medios de comunicación. Respecto a la escuela, la mayoría de investigaciones coinciden en que la *socialización manifiesta* (clases de cívica o asignaturas relacionadas con la comprensión de lo político como la historia, por ejemplo) tiene muy escasa influencia en las actitudes políticas de los niños (Langton y Jennings: 1968; Patrick: 1972; Tolley: 1973; Banks y Roker: 1994). Existen evidencias que muestran cómo la *socialización latente* si tiene importantes efectos en la medida en que consolida la conformidad con las normas existentes (Silverman: 1970) o genera actitudes políticas más críticas si su estructura y organización tiene un carácter más participativo (Hartmann, 1982; Chaffee, Morduchowitz y Galperin: 1997; Slomczynski y Shabad: 1997).

Respecto a la influencia de los pares en el establecimiento de actitudes y nociones políticas son muy pocos los estudios; Kreutz (1977) encontró que las edades de mayor influencia están entre los 15 y los 24 años, y que el influjo de las niñas es menor que el de los hombres en los grupos de pares.

De acuerdo con los hallazgos que sintetiza Chaffe (1977), sobre la influencia de los medios de comunicación en las actitudes y concepciones políticas, Rodríguez (1977) escribe: *“los medios de comunicación son la principal fuente de información política; los niños que siguen las noticias en los medios de comunicación están más dispuestos a hablar y discutir de política en sus grupos de pertenencia; la importancia relativa de los diversos medios de comunicación varía con edad... En general, se acepta que los medios de comunicación son más influyentes que cualquier instancia socializadora; sin embargo, no existe correlación entre consumo de noticias políticas y actividad política”*. Según Rosengren (1990) y Seller (1990) la televisión dirigida a niños, como socialización manifiesta, es vista por porcentajes muy reducidos; la mayor parte de exposición es a los programas para adultos (socialización latente). El tradicional juego dramático del gato y el ratón, del bueno y el malo característico de los programas para niños, ayuda en la resolución interior de temores y deseos profundos del niño en el juego del poder con el adulto (Bettelheim: 1977; winick y winick: 1979).

En el campo de la socialización política empiezan a tomar fuerza además estudios que tratan de establecer las diferencias de género entre los procesos de identidad política y de preferencia partidista (Trevor: 1999) y estudios multiculturales. Dash y Niemi (1992) encontraron altos niveles de intolerancia en jóvenes de Canadá, Estados Unidos e India, frente a los inmigrantes de diferentes etnias.

### ***b. Modelos teóricos de la socialización política:***

En el campo de la psicología política Rodríguez (1989) propone dos categorías como clasificación de los modelos teóricos de la socialización política: aquellos orientados a la conformidad-legitimación y aquellos dirigidos a la diferenciación-innovación.

Dentro de los **modelos de conformidad-legitimación** identifica tres: el de identificación, el de acumulación y el de transferencia interpersonal. Los modelos de identificación *“inspirados, por lo general, en el estructural-funcionalismo y basados en la teoría clásica de sistemas, entienden la socialización como transmisión vertical de determinados conocimientos, actitudes, valores y normas políticas de una generación a otra. Preocupación de estos modelos son aquellos procesos que garantizan la continuidad del sistema político, para lo cual es necesario asegurar el desarrollo de instituciones y estructuras funcionales para él mismo; por ello son tópicos frecuentes la transferencia del acatamiento a las figuras de autoridad familiares y de la escuela, a las figuras de autoridad política (‘líder benévolo’), y apego a un partido, sea por identificación con sus padres, sea por imitación de las conductas políticas de éstos”*.

En el modelo *acumulativo* se afirma la pasividad del niño quien va adquiriendo información, que superpone a otra ya recibida y postula que esto origina cambios en sus actitudes políticas. El modelo de *transferencia interpersonal* enfatiza en la transferencia que hace el niño de características de las figuras de autoridad primarias, en función de experiencias previas de interacción que hayan sido reforzadas por gratificación, a las figuras políticas.

Los modelos de **diferenciación-innovación** están más centrados en explicar las diferencias interindividuales y el potencial de cambio de las instituciones y de las sociedades a partir de procesos intencionados de sus actores sociales. Diferencia dentro de esta categoría cuatro modelos: el de aprendizaje, el interaccionismo simbólico, el del desarrollo cognitivo y el de la individuación; compartiendo todos ellos, el papel definitivo que juegan las circunstancias socio-históricas y la forma particular de apropiación que el sujeto hace de ellas, en la construcción de actitudes, valores y comportamientos políticos.

En los modelos de *aprendizaje* se enfatiza en la adquisición de conductas políticas particulares por reforzamiento a través de procesos dirigidos (socialización manifiesta) o por imitación (socialización latente). En esta corriente tienen gran importancia los aportes de las teorías clásicas de Bandura y Rotter sobre aprendizaje social. Se da gran importancia a la variable afecto y la motivación que permitan que la realización de ciertas conductas quede asociada a sentimientos positivos y fortalezca su potencial reforzante (Aronfreed: 1969; Freedman y Freedman: 1981).

Los modelos del *interaccionismo simbólico* desarrollados por Dawson y Prewitt (1969) entienden la socialización política como el desarrollo evolutivo del 'political self', que estaría ya constituido en la adolescencia a través de la adopción, por parte del sujeto, de orientaciones, conocimientos, actitudes y sentimientos hacia lo político.

El modelo del *desarrollo cognitivo* representado en las teorías clásicas de Piaget, en los trabajos de Kohlberg (1973) sobre desarrollo del juicio moral y en los estudios de Tapp (1976) sobre el conocimiento de las leyes, ejercen una influencia importante en las teorías actuales de la socialización política. Este modelo considera necesario un determinado nivel de desarrollo cognitivo como condición del desarrollo de ciertas concepciones políticas que implican altos niveles de descentración y abstracción; desarrolla las relaciones que pueden establecerse entre el desarrollo cognitivo, la conciencia moral y la conciencia política, mostrando como a mayor desarrollo cognitivo, más elevada conciencia moral y más crítica conciencia política; analiza el desarrollo de nociones sociales y políticas desde una perspectiva psicogenética. Damon (1977) y Flavell (1977) desde el enfoque de la cognición social han tratado de aclarar las maneras como los niños se representan el mundo social a través de sus conceptos y nociones sobre categorías como patria, nacionalidad, poder, estado, gobierno, democracia, etc. enfatizando en los mecanismos cognitivos usados por el niño en la construcción de dichas nociones.

El modelo de la *individuación* analiza la manera particular como se forma la competencia política del individuo, como capacidad de acción sobre sí mismo y como capacidad para tener en cuenta elementos sociales y situacionales a la hora de actuar. Rodríguez (1989) afirma: "*Weiss diferencia cuatro dimensiones básicas de la competencia de acción política: voluntad de participación (capacidad para exponer las propias necesidades); conciencia de responsabilidad o conciencia social (capacidad para ponerse en el lugar del otro); tolerancia política (capacidad de mantener la comunicación, aunque no puedan ser satisfechas las propias necesidades); y conciencia moral o comunitaria (capacidad de distanciarse de las normas*

*predominantes y de las expectativas de conducta, cuando los principios generales así lo requieren”.*

En este marco de la psicología política, los procesos de formación ciudadana para niños, niñas y jóvenes, que pretendan a través de intervenciones intencionadas transformar sus actitudes políticas a favor de la equidad y la aceptación activa de la diferencia, como condiciones primeras de la democracia, encuentran una fuente de inspiración teórica en el último modelo teórico descrito: diferenciación-innovación, concretamente en el denominado individuación, que reconoce el potencial del proceso de socialización política para ejercer transformaciones en el sujeto y en su manera de interactuar con los otros y con el entorno a través del desarrollo de lo que en el modelo se denomina la competencia política.

### **Aproximación desde la Educación Moral y Política: Formación en Valores, Ciudadanía y Democracia.**

De acuerdo con la propuesta de la ética discursiva de Habermas (1999) en su texto “La inclusión del Otro. Estudios de Teoría Política”, la construcción democrática tiene que recoger los aportes de las dos tradiciones teóricas que históricamente dan cuenta de la democracia: las concepciones del liberalismo político, centradas en los derechos individuales en el marco de un sistema regulado de acuerdos (perspectiva moral) y las del republicanismo que identifica en la solidaridad el factor de integración social, como voluntad política orientada al entendimiento en una determinada comunidad (perspectiva ética). Para articular estas dos tradiciones Habermas propone el modelo deliberativo de democracia que se apoya en las condiciones comunicativas bajo las cuales se desarrolla el proceso político en una práctica que sepa relacionar discursiva y políticamente el uso *ético* de la razón práctica propio del comunitarismo republicano y el uso *moral* de la razón práctica propio del liberalismo.

Según Hoyos (2000) en las dos tradiciones la formación ciudadana tiene que explicitar una relación con la ‘verdad’ en el conocimiento y con la ‘justicia’ en la práctica, de acuerdo con el planteamiento de proporcionalidad de Rawls que afirma que lo que la verdad es al conocimiento la justicia lo es a la posibilidad de construcción de sociedad. Citando el texto de la VII Conferencia Iberoamericana: Educación y valores éticos para la democracia, base de la Declaración de Mérida en 1997, retoma la siguiente afirmación: *“En cualquier caso, ambas concepciones reclaman una forma de gobierno de leyes: las dos proponen un sistema político ajeno a las prácticas personalistas; piden establecer la civilidad de su idea de sociedad organizada a través de un orden institucional basado en la legalidad. Se deduce que el ciudadano de cualquiera de las dos repúblicas, la liberal y la republicana, vivirá mejor, en paz si su república acepta impartir la enseñanza de la condición reflexiva como supuesto necesario para la vida en común, para que así cada cual se abra paso en su conciencia hacia la aplicación de los valores que proponga a los demás y que los demás le propongan a él como expresión de las virtudes del diálogo humano”.* De acuerdo con Hoyos, Una idea de educación para la democracia, con las características consideradas implica por tanto *“un conocimiento de prácticas cognitivas, afectivas y volitivas necesarias para garantizar, por ejemplo, que la violencia sea descartada como modo de resolver el conflicto de interpretaciones que la historia de las dos grandes concepciones de la moral y la política nos ha deparado generosamente”.*

Este conjunto de prácticas solo puede afectarse, si al mismo tiempo se afecta la cultura. Por esto, la construcción de la paz, implica desarrollar procesos que contribuyan en el proceso de construcción de la cultura democrática, es decir, de una ética de la convivencia que dote a los sujetos de las disposiciones necesarias para vivir una vida en común solidaria, participativa y tolerante. Y lo anterior solo es

posible, si los procesos de formación ciudadana se orientan hacia la construcción de los valores éticos y morales que están a la base de la convivencia ciudadana.

En el marco de esta reflexión Guillermo Hoyos se aproxima a un estado del arte de las investigaciones en educación ética, valores y democracia, identificando nueve campos de problemas alrededor de los cuales categorizó las investigaciones revisadas:

El primero se refiere a aquellos estudios que intentan aplicar una perspectiva teórico-filosófica a la dimensión educativa. Alexander Ruiz (2000) analizando las relaciones entre ética, pedagogía y política, considera lo ético y lo político como elementos constitutivos de la pedagogía e identifica los nexos entre la moral y la política a través de lo que él llama la política del reconocimiento. Dentro de esta misma perspectiva, Alexander Ruiz y Marieta Quintero (2001) están desarrollando actualmente un estudio en el que analizan desde la ética de la responsabilidad, los criterios valorativos, éticos, políticos y pedagógicos en los procesos de formación de valores.

El segundo campo de problemas identificado es aquel referido a los modelos de educación moral. María Cristina Villegas (1994; 1998) valida a través de dos investigaciones un modelo para explicar y predecir la acción moral. Actualmente trabaja abordando la problemática del desarrollo moral no solo desde estrategias cognoscitivas, sino también afectivas. Nubia Elizabeth Torres (1998) en su investigación propone alternativas pedagógicas para la formación moral desde la escuela con participación de los actores sociales y sustentada en los procesos de construcción de la moral pública.

El tercer campo propuesto por Guillermo Hoyos se refiere a las estructuras y la teoría comunicativa de la educación. Destaca la investigación de Carlos Gaitán Riveros (1997) en la que desarrolla la relación entre comunicación y procesos formativos, analizando el papel de las interacciones comunicativas en el contexto de la educación superior. Marieta Quintero (1998) adelanta un estudio sobre los itinerarios de los discursos en la reconstrucción de la lógica del desarrollo moral en jóvenes y Arturo Alape y Helena Useche (1996) trabajan la perspectiva de la acción comunicativa en la escuela.

El cuarto campo, se refiere a la relación entre comunicación, democracia, comportamiento moral y convivencia en la escuela. Allí se ubican el estudio de Elizabeth Castillo (1999) sobre como se dan los procesos de socialización política en la escuela y la manera como estas dinámicas comportan procesos de formación ciudadana y de construcción democrática; la investigación de Francisco Aguilar (1999) quien también analiza los procesos de construcción de cultura democrática en los mismos contextos; el estudio de Adolfo Alvarez (1999) que aborda el conflicto a la base de los procesos en la escuela, analizando el papel de los gobiernos escolares y de los manuales de convivencia. En esta misma temática del gobierno escolar está el estudio de Humberto Cubides (1999). Carlos Eduardo Valderrama (1999) estudia las modalidades comunicativas en la formación ciudadana escolar.

En el quinto campo de problemas relativos a la relación entre pedagogía y no-violencia están los estudios de Dino Segura y Marta Lucia Gómez Baena (1999) quienes estudian el ambiente educativo como estrategia en la búsqueda de ambientes de convivencia no violentos en la escuela, superando fundamentalmente las formas de autoritarismo y competencia.

En los tres campos finales, Guillermo Hoyos incluye las investigaciones referidas a la cultura y la sexualidad como claves de lectura para analizar el poder, las actitudes y los valores humanos (Yolanda Bodnar y cols., 1999); algunos estudios que abordan

los dispositivos de reproducción de la inequidad de género (Ángela María Estrada: 1998) y la reconstrucción de las acciones comunicativas entre docentes en situaciones de dilema moral ante estilos de vida masculinos y femeninos (Rafaela Vos Obeso: 1999); y finalmente incluye una investigación que analiza los procesos de construcción de las comunidades indígenas (Tulio Rojas: 1999).

Como puede observarse el campo de la investigación en formación ciudadana descrito muestra un desarrollo muy incipiente, desarticulado y desligado de disciplinas que como la sociología o la psicología política, podrían aportar para un abordaje más comprensivo y con rutas de construcción teórica más claras. Hay algunos nexos con el enfoque cognitivo de la socialización política (perspectiva Kohlbergiana) y una reflexión que intenta fundamentar desde los desarrollos de la filosofía moral y la filosofía política las relaciones entre estas categorías y lo educativo.

La reflexión propuesta para los alumnos de la maestría estará orientada a tender puentes entre la sociología del conocimiento desarrollada por Berger y Luckman, el modelo de la diferenciación-innovación de la psicología política en su modelo de individuación y la formación ciudadana desde una perspectiva de la ética discursiva habermasiana, para construir una categoría transdisciplinar comprensiva de la socialización política.

#### **Referencias:**

**Alvarado, S, Ospina, H., Luna, M. & Camargo, M.** (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. V.3 n.2. Manizales, Julio-Diciembre de 2005. Pp. 213-255.

**Alvarado, S, Ospina, H., Luna, M. & Camargo, M.** (2006). Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. V.4 n.1. Manizales, Enero-Junio de 2006. Pp. 217-250.

**Águila, R.** (2000). *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Trotta.

**Alwin, F. & Krosnick, J.** (1991). Aging, cohorts, and the stability of sociopolitical orientations over the life span. *The American Journal of Sociology*. V97 n1. Abstract.

**Arendt, H.** (1958). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

**Arendt, H.** (1959). *Introducción a la política*. Chicago: The University of Chicago.

**Atehortúa, I.** (2003). Ciudadanía y cultura política. En: Nieto, J. *Colombia en la Coyuntura*. Medellín: Universidad de Antioquia.

**Banks, M. H & Roker, D.** (1994). The political socialization of youth: exploring the influence of school experience. *Journal of Adolescence*. V17 n1. Abstract.

**Berger, P. & Luckmann, T.** (1983). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

**Bettelheim, B.** (1977) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.

- Blumer, H.** (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. N. Jersey: Prentice-Hall.
- Botero, P. & Alvarado, S** (2006). Niñez, política y cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. En proceso de publicación.
- Bustelo, E.** (1998). *Propuesta para sociedades incluyentes*. Bogotá: Santillana.
- Chaffee, S. Morduchowitz, R & Galperin, H.** (1997). Education for democracy in Argentina: effects of a newspaper-in-school program. *International Journal of Public Opinion Research*. V9 n4. Elec.. Coll: A20534858. Abstract.
- Dash, S. & Niemi, R.** (1992). Democratic Attitudes in multicultural settings: a cross-national assesment of political socialization. *Youth & Society*. V23 n3. Abstract.
- Dawson, R. & Prewitt, K.** (1969) *Political socialization*. Boston: Little Brown.
- Díaz, A.** (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico-cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Revista Universitas Psicológica*. V.4 n.3 Octubre-diciembre 2005. Pp. 263-402. Bogotá.
- Durkheim, E.** (1973). *La Educación Moral*. Buenos Aires: Schapire.
- Easton, D. & Dennis, J.** (1969). Children in the political system. Origins of political legitimacy". Nueva York: McGraw-Hill.
- Garay, L. J.** (1999). "reflexiones en torno a la crisis colombiana". En: *Coyuntura Política*. No. 14. Bogotá. Corporación Diálogo Democrático.
- Imán, H.** (1959). *Political socialization*. Nueva York: Free Press.
- Habermas, J.** (1996). Civil Society and the political public sphere. En: *Between facts and norms*. Cambridge, Massachussets: The mit press.
- Habermas, J.** (1999). *La Inclusión del otro*. Estudios de Teoría Política. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- Heller, A. & Fehér, F.** (1989). *Políticas de la Postmodernidad*. Ensayos de crítica cultural. Barcelona: Península.
- Heller, A.** (1996). *An ethics of personality*. Massachussets: Blackwell.
- Heller, A. & Fehér, F.** (2000). *El péndulo de la modernidad*. Una lectura a la era moderna después de la caída del comunismo. Barcelona: Península.
- Herrera, M. & Pinilla, A.** (2001). "Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia", en: Martha Cecilia Herrera y Carlos Jilmar Díaz (compiladores). *Educación y Cultura Política: Una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Plaza&Janés.
- Hoyos, G.** (2000) . "Formación Ética, Valores y Democracia". En: *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*. Tomo I. COLCIENCIAS, SOCOLPE. Bogotá. Procesos Editoriales ICFES.

- Hoyos, G.** (2000) . La Filosofía política de Jürgen haberlas Bogotá: Departamento de filosofía Universidad Nacional de Colombia.
- Imán, H.** (1959). Political socialization. Nueva Cork: Free Press.
- Lechner, N.** (1997). “El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos”, en: Rosalía Winocur (compiladora), *Culturas políticas a fin de siglo*. México.
- Llangton, K.** (1969). Political Socialization. Boston: Little Brown.
- Liebes, T.** (1992). Televisión, parents and the political socialization of Children. Teachers College Record. V94 n1 . Abstract.
- Mead, G. H.** (1973). Espiritu, Persona y Sociedad. Buenos Aires: Paidós.
- Nieuwbeerta, P. & Witterbrood, K.** (1995). Social Science Research. V24 n3. Abstract.
- Ospina, H. F. & Alvarado, S. V.** (2001). “Los Niños, las niñas y los jóvenes recuperan su voz en los procesos de construcción de paz”. Ponencia presentada en Encuentro Bilateral de Educadores y Comunicadores de Educación para la Democracia y la Paz. PERÚ – ECUADOR. Lima. s.p.
- Park, B.** (1993). An aspect of political soicalization of student movement participants in Korea. Youth & Society. V25 n2. Abstract.
- Pérez, A.** (2001). Procesos de socialización infantil. Una mirada a la cultura viva. <http://rehue.csociales.uchile.cl/ruehome/facultad/publicaciones/Talon/talon1/generoso.htm>
- Programa Nacional de Ciencias Sociales y Humanas.** Plan Estratégico 1999-2004. Capítulo II. COLCIENCIAS.
- Regillo, R.** (2002). “La relación entre ciudadanía y comunicación”, en: *Revista Foro* No.45. Bogotá, Septiembre, 2002.
- Regillo, R.** (2003). “Ciudadanías juveniles en América Latina ”, en: *Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional*, Pp. 1-20. Viña del Mar, Chile.
- Rosengren, K. E** (1990) Quality in Programming: views from the north. University of lund.
- Santos de Sousa, B.** (1998). “Subjetividad, ciudadanía y emancipación”, en: *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Schutz, A.** (1974). El Problema de la Realidad Social. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Scoutz, A.** (1974). Estudios sobre Teoría Social. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Seaone, J. & Rodríguez, A.** (1989). Psicología Política. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sen, A.** (2000). Desarrollo y libertad. Barcelona: Planeta

**Slomczynski, K. M. & Shabad, G.** (1997). Continuity and change in political socialization in Poland. *Comparative Education Review*. V41 n1. Elec.. Coll: A19219526. Abstract.

**Trevor, M. C.** (1999). Political Socialization, party identification and the gender gap. *Public Opinión Quarterly*, v63 i1. Elec.. Coll: A546336211. Abstract.

**Uribe, M. T** (1998). "Órdenes complejos y ciudadanía mestizas. Una mirada al caso colombiano", en: *Estudios Políticos* No.12. Medellín, enero-junio, 1998.