

24, 17



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**REPRESENTACION SOCIAL DE LA
CIUDAD EN LOS NIÑOS**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

LEONOR DEL ROCIO FLORES HERNANDEZ

DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. GRACIA DOMINGO IBAÑEZ

MEXICO, D. F.

OCTUBRE DE 1988

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

	Pág.
Introducción	1
I Representación Social: Alcances y perspectivas	5
1.1 Algunos problemas en la psicología social	6
1.2 Antecedentes históricos	10
1.3 Inicio de los estudios en la representación social	11
1.4 Representación social: características y alcances	13
1.5 Dinámica de la representación social: Anclaje y Objetivación	20
1.5.1 Objetivación	20
1.5.2 Anclaje	22
1.6 Una justificación a este estudio	24
II La Ciudad	26
2.1 La ciudad	27
2.2 ¿Qué es la ciudad?	28
2.3 ¿Cómo conocer una ciudad?	29
2.3.1 Oposición campo-ciudad	29
2.3.2 Concentración de actividades	30
2.3.3 Densidad	32
2.3.4 Uso diferenciado del espacio	32
2.3.5 Desplazamientos espacio-temporales	33
2.3.6 Transformación	34
2.3.7 Poder y control social	34

	Pág.
2.4 Formas de pensar en la psicología sobre la ciudad	35
2.4.1 Psicología Ambiental	35
2.4.2 Psicología Social	40
III Representación psicosocial del espacio urbano	49
3.1 La diferencia	50
3.2 Aproximación de la psicología ambiental al espacio urbano	50
3.3 Aproximación psicosociológica al espacio urbano	52
3.4 La vida cotidiana	55
IV El estudio de los niños en la psicología social: una posibilidad de estudio en la psicología urbana	57
4.1 Los niños	58
4.2 Enfoque epistemológico	60
4.3 Cognición social	62
4.4 Enfoque estructural	65
4.5 Enfoque Psicosociológico	66
4.6 Los niños y el espacio urbano	68
V Desarrollo de la investigación empírica	71
5.1 Objetivo general	72
5.2 Objetivos específicos	72
5.3 Problema de investigación	73
5.4 Hipótesis	73
5.4.1 Hipótesis conceptuales	73
5.4.2 Hipótesis de trabajo	74
5.5 Variables	75
5.5.1 Edad	75

	Pág.
5.5.2. Escuela de procedencia	75
5.5.3 Sexo	76
5.6 Tamaño de la muestra	76
5.7 Trabajo piloto	76
5.8 Definición de categorías	78
5.9 Trabajo empírico	80
5.10 Resultados	81
5.10.1 Análisis estadístico	81
5.10.2 Análisis de contenido	83
VI Conclusiones y discusión	101
Limitaciones y consideraciones finales	109
Referencias Bibliográficas	112
Apéndices	120
1 Características y tamaño de la muestra	
2 Ejemplos de dibujos de los niños	
3 Guión de entrevista	
4 Cálculos de χ^2	
5 Frecuencias y porcentajes de las categorías definidas	
6 Ejemplos de lecturas y dibujos de los libros de texto.	

I n t r o d u c c i ó n

Actualmente la psicología social está viviendo un cambio que podría resultar fructífero desde el momento que propone como objeto de estudio la intersubjetividad, es decir, cómo los individuos construyen su realidad social en interacción con otros. Esta posición resulta diferente a la forma de estudiar el fenómeno social propuesto por una alternativa de la psicología social, la cual se aboca principalmente al estudio de la conducta social observable dejando de lado algunos aspectos importantes como la comunicación y la ideología (Moscovici, 1972). Por otro lado, la alternativa propuesta por la psicología social europea, da la posibilidad de estudiar el fenómeno ideológico, que indica la manera en que los individuos se representan y construyen su propia realidad social en el mundo de la vida cotidiana.

De ese modo se reconoce que la representación social es un fenómeno social caracterizado por ser una forma de entender la realidad social y de comunicar a otros lo que se sabe. De ahí que se cree que el estudio de la representación social de la ciudad en los niños se identifica con esta alternativa de hacer psicología.

Esta misma alternativa conceptualiza al individuo como un ente activo, permitiendo una visión total e innovadora de las relaciones del individuo con su medio físico y entorno social. En ese sentido se habla de una relación tripolar; sujeto-alter-objeto. Donde el alter está constituido por seres y acontecimientos reales o simbólicos construidos socialmente (en términos de Moscovici, la representación social). El alter permite al individuo entender su universo, su sociedad y entenderse a si mismo. En otras palabras, la función del alter es entender y manejar el entorno del individuo, es un recurso para aprehenderlo, sea éste personal, social o impersonal (Moscovici, 1984).

En este sentido, lo que interesa es conocer cómo los niños se representan y construyen su propia realidad social. Es decir, este trabajo pretende proporcionar elementos para la comprensión de cómo se da la representación social de la ciudad en los niños. Se cree que el conocimiento de este aspecto contribuye a esclarecer cómo es que los niños se ubican dentro de la sociedad como seres sociales y cómo este proceso fundamental determina la socialización.

Por otro lado, no existen muchas investigaciones sobre el tema, por lo que también esta tesis pretende dar la pauta para realizar investigaciones similares que aporten un cúmulo mayor de conocimientos para una mejor comprensión del comportamiento infantil en el área de la representación social. Se considera que una de las principales razones de la poca información sobre el tema, es porque los niños no contribuyen directamente en los procesos de producción (Moscovici, 1972).

De esta forma, resulta evidente que los adultos son dueños absolutos del mundo, porque en base a las necesidades e intereses, ya sean económicos, políticos, culturales, recreativos o de cualquier otro tipo, se ha creado y construido su realidad social. Un ejemplo claro de esto, es la organización y distribución del espacio en la ciudad, en donde las calles, casas, edificios, o cualquier construcción física, resultan sólo coherentes para los adultos en su mundo. Sin embargo, la ciudad es y será el lugar donde los niños se desenvuelven y se desenvolverán, por lo que esos sitios deberán ser identificados desde ahora plenamente con y por ellos; esos sitios deberán contar, también, con un significado para ellos y así tener la posibilidad de apropiarse de su realidad social, de su ciudad.

Así, al conocer la imagen o representación social de la ciudad que los niños construyen, se les podrá entender mejor, para

comprender su estilo de vida y desenvolvimiento dentro de esa realidad social. Una realidad con infinidad de problemas, y que a cada momento aumentan, como la contaminación, sobre-población, asaltos, secuestros, devaluación monetaria, falta de servicios públicos, entre otros. En otras palabras, una ciudad en crisis: "una crisis - que tiene que ver con la imposibilidad de sus habitantes de darle una simbología y un significado a su ciudad, pues está fragmentada, desintegrada. La crisis urbana en este sentido, sólo podrá revertirse a través de la apropiación de la ciudad" (Conde, 1985 p.10).- Pese a esa crisis, el niño conoce, crea y comunica esta realidad social, dándole un sentido y transformándola.

Es precisamente por eso que se tuvo la inquietud de empezar a conocer el fenómeno de la representación social de la ciudad en los niños, para conocer cómo la imagen de la ciudad creada por y para adultos es aprehendida, simbolizada y objetivada por los niños en la construcción social de su realidad. En este sentido interesaba conocer como el propio medio social modela y genera un pensamiento social sui-generis en los pequeños que lo habitan y se familiarizan con él.

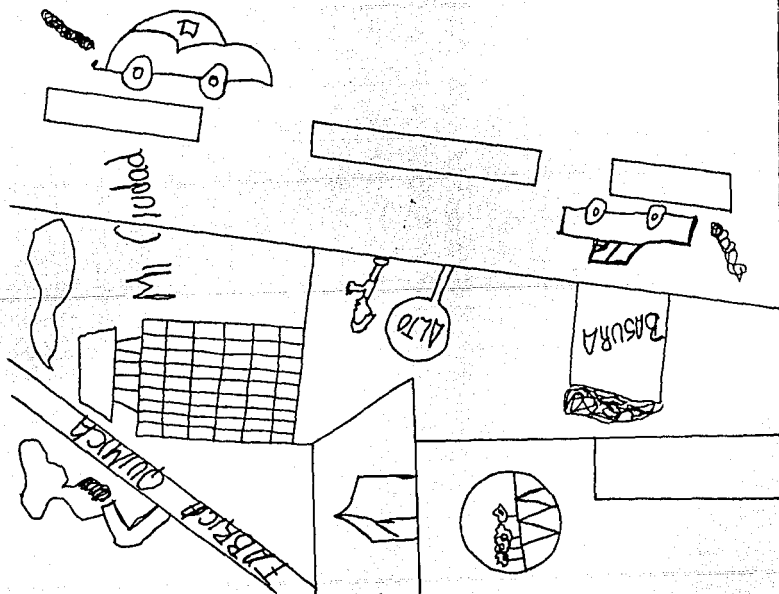
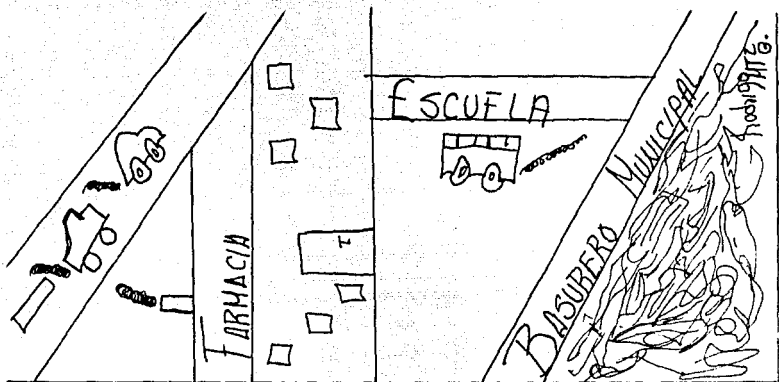
Ahora bien, la construcción social de la ciudad es de gran relevancia para la psicología social ya que se relaciona con otra noción importante: el cambio social, que es imprescindible para que el niño se ubique como individuo social con posibilidades de participar en ese cambio, como lo manifestaron los niños que participaron en este trabajo.

Por otra parte, este trabajo permitió observar que dentro de la vida cotidiana la representación social y los códigos lingüísticos que se derivan de ella son sumamente importantes, pues como lo afirma Bertein (citado en Siguan, 1975), los códigos lingüísticos -

están formados de tal manera que sólo una parte de la sociedad los comprenda en su totalidad, mientras que para el resto, esos mismos códigos resultan diferentes a los que manejan dentro de su propia realidad cotidiana. Así por ejemplo, los niños de la escuela Particular comprenden y construyen una realidad social más compleja y elaborada que los niños de la otra escuela, siendo esto debido, entre otros factores, a que tienen mayor acceso a la información.

La tesis consta de cinco capítulos; el primero aborda los principales hechos que dieron origen al estudio de la representación social como fenómeno, así como sus alcances y características. El segundo capítulo está dedicado a la ciudad, cómo se distingue una ciudad, y se mencionarán algunas aproximaciones teóricas que han surgido para el estudio y comprensión de ésta. En el capítulo tres, se habla de algunas experiencias empíricas sobre la ciudad o el espacio urbano. Y en el cuarto y último capítulo teórico se mencionarán algunos enfoques para el estudio de los niños dentro de la psicología social y la posibilidad de su estudio en la psicología urbana. Finalmente, la inquietud e interés en el fenómeno de la representación social de la ciudad en los niños intentó encontrar respuesta en el trabajo empírico (capítulo cinco) que se llevó a cabo con niños y niñas de diferentes edades (6-7 años y 10 - 11 años) y diferente escuela de procedencia (Oficial-Particular).

Pese a que se encontraron algunas limitaciones y fallas en el trabajo de campo, se piensa que el presente constituye un trabajo interesante, primero porque provee de algunos elementos teóricos para comprender la representación social de la ciudad; y segundo, porque el trabajo realizado para demostrar la construcción social de la ciudad que algunos niños tienen, permitió plantear algunas cuestiones interesantes que conlleva esta construcción.



C A P I T U L O I

R E P R E S E N T A C I O N S O C I A L :

A L C A N C E S Y P E R S P E C T I V A S

"Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal"

Jodelet.

Se considera importante conocer los principales hechos que dieron origen al estudio de la representación social como fenómeno, por lo que sin pretender ser un análisis demasiado profundo, en la parte que sigue se mencionarán los hallazgos más sobresalientes de la representación social. Primero, es necesario mencionar algunos de los problemas que ha enfrentado la psicología social y que directa o indirectamente ha afectado el estudio de este fenómeno; y después, con viene ubicar este mismo fenómeno dentro de su contexto histórico dado que dentro del marco psicosocial es la aproximación que brinda -- más elementos de apoyo a la inquietud de conocer el fenómeno a través del cual el niño aprende e interpreta su realidad social, su ciudad. Finalmente se hablará de las características y alcances de la representación social.

1 . 1 ALGUNOS PROBLEMAS EN LA PSICOLOGIA SOCIAL

Desde sus inicios la psicología social ha enfrentado un sin número de problemas teóricos y metodológicos, ocasionando que esa psicología sea un movimiento de investigación interesado en diversos temas que surgen y se desarrollan inesperadamente. De esta forma, no cuenta con una fundamentación sólida para el futuro y todo el esfuerzo dedicado a buscar esta fundamentación se va quedando en el camino.

Algunos teóricos (Tajfel, 1982; Moscovici, 1972), han señalado la problemática que vive la psicología social por carecer de un acuerdo común entre sus seguidores, que va desde la falta de un objeto de estudio hasta la confusión en la definición de individuo vs. social y el nexo existente entre ellos, pasando por la falta de un compromiso social verídico con la sociedad.

Así pues, la falta de un objeto de estudio específico, puede deberse a que la psicología social se ha interesado en temas bien --

particulares o en temas muy de moda: funciones sexuales, abuso y maltrato al menor, cambio de actitudes, etc., que sin restarles importancia no cuentan con la fuerza necesaria para unificar criterios y definir en forma precisa y clara el objeto de estudio de la psicología social.

Se encuentra que dentro de esta psicología predomina el estudio del individuo y como éste organiza su percepción del medio social, es decir, la psicología social se ha centrado únicamente en la idea de desarrollar una noción de cómo y cuál es el comportamiento del individuo en diferentes "situaciones sociales", como lo demuestran los estudios sobre conformismo, disonancia cognoscitiva, liderazgo, entre otros; "minimizando el papel de la ideología y su captación en sus consecuencias individuales y colectivas" (López Garriga, 1983 p.703); dejando de lado el estudio de la intersubjetividad, del producto de la interacción social, enfatizando fuertemente sólo la conducta social observable.

Por otro lado, la falta de un compromiso verídico por parte de la psicología social se hace patente a lo largo de su historia, -- pues se ha dedicado a trabajar en gran parte sólo para los intereses de algunos sectores de la sociedad (medición de la ejecución, cambio de actitudes, productividad en los pequeños grupos) ignorando una función importante como es la de comprender los procesos y cambios de la sociedad, y más aun no aceptan fácilmente la participación de los individuos dentro de esos cambios, siendo ésta necesaria para tratar de entender la sociedad, la cual esta en constante cambio.

Como resultado de este desacuerdo, los fenómenos psicosociales pueden ser abordados bajo distintos niveles de análisis. Doise (1983), propone cuatro niveles que han sido los más utilizados en los últimos años:

a) Nivel intraindividual. Este nivel aborda la manera en que -- los individuos organizan su percepción del ambiente social, sin abordar directamente la interacción entre individuos y entorno social, -- sino que solamente se interesa en los mecanismos cognoscitivos que -- le permiten al individuo organizar su percepción.

b) Nivel interindividual. En este nivel, se estudian las dinámicas de las relaciones que pueden establecerse entre individuos, en -- momentos y situaciones particulares, sin considerar la posición social de esos individuos dentro del contexto.

c) Nivel intergrupal. Este nivel aparte de estudiar las dinámicas de las relaciones individuo-ambiente, ya toma en cuenta las relaciones sociales que se dan entre los diferentes grupos de individuos.

d) Nivel ideológico. Este nivel de análisis se interesa en cómo cada sociedad desarrolla ideología, sistemas de creencias y representaciones específicas que deben justificar y mantener un orden establecido de relaciones sociales.

Este último nivel de análisis ha sido el menos abordado dentro de los estudios de la psicología y se piensa que una de las razones de esto es que se quiere evitar asumir una posición ideológica ante el objeto y la realidad que se analiza; y por otro lado, el tipo de metodología empleada en este nivel no puede caer dentro de la investigación experimentalista tradicional (Domingo, 1985).

Ahora bien, si se parte de que las representaciones sociales -- surgen como efectos de los fenómenos ideológicos, y las ideologías -- son creaciones sociales que dependen de factores sociales objetivos para su existencia, entonces, el estudio de las representaciones sociales se ubica en el cuarto nivel de análisis, ya que estos factores son creados y determinados por actividades subjetivas. La rela-

ción entre objetivo y subjetivo, es una relación dialéctica, determinando así, precisamente la naturaleza dialéctica de la sociedad. Esto se refiere a la manera en que los individuos en forma colectiva son capaces de crear su propia realidad social, y al mismo tiempo ésta condiciona su propia subjetividad.

Independientemente de esa serie de problemas, en los últimos años la psicología social esta teniendo un cambio, que puede resultar fructífero porque propone como objeto de estudio la intersubjetividad, esto es, el cómo los individuos construyen su realidad social - en interacción con otro real o simbólico, es decir, cómo la relación sujeto-objeto es mediatizada por la interacción de otro individuo al que se reconocerá como alter, resultando una relación compleja que va de sujeto a sujeto, y de sujeto a objetos.

La relación de sujetos a sujetos en su relación con el objeto - se puede concebir en forma estática o dinámica, puede corresponder a una simple "co-presencia" o a una "interacción" que se manifiesta en modificaciones que afectan el pensamiento que se traduce de la simple presencia del individuo a la relación de dependencia e intercambio.

La segunda, la dinámica, ve la relación social como la fuente - de procesos específicos formando un contexto, un campo social donde se inscriben y del cual dependen los fenómenos psicosociológicos subsiguientes. Por lo tanto, la psicología social, debe ocuparse en primera instancia del nexo social que constituye la relación entre un ego (individuo) y un alter (individuo o grupo) para analizar sus relaciones con el medio ambiente social o no social, real o simbólico - tratando de entender así el origen y los efectos de esta relación - (Moscovici, 1985). Cabe señalar que cuando se habla de nexo social - lo que se enfatiza es precisamente, el estudio del producto o resultado de la interacción social, no al individuo como génesis de esa interacción.

1 . 2 ANTECEDENTES HISTORICOS

Sin lugar a duda Wundt es ampliamente reconocido como el fundador de la psicología experimental, una psicología basada, principalmente, en el análisis de la conciencia del individuo por medio de la introspección; por lo que resultó una concepción no social. Sin embargo, el mismo Wundt sabía de la existencia de muchos fenómenos importantes que no podían investigarse en el laboratorio y con su método de introspección; por lo que pensó, primero, que su ciencia experimental contaba con algunas limitaciones; y segundo, que su ciencia debía ser complementada con el estudio de la mente en sociedad, es decir, fuera del laboratorio y con métodos no experimentales. De este último planteamiento, Wundt sugirió trabajar con productos culturales, tales como las costumbres, los mitos o la religión, siendo estos los temas de su psicología social o *völkerpsychologie* recopilados y publicados en varios tomos, entre los años de 1900 a 1920 y -- aun en la actualidad se les ha restado importancia (+).

De este modo, se puede afirmar que Wundt fue el primero en señalar diferencias entre una psicología individual y otra colectiva, - pues concluyó que los fenómenos colectivos no podían ser reducidos a la conciencia del individuo; Wundt estudió ambos fenómenos pero lo hizo por separado, sin poder determinar con exactitud la forma en - que se relacionaban entre sí.

Por otro lado Durkheim, quien fue influido por Wundt, insistió también, en que los fenómenos colectivos no podían ser reducidos a - un nivel individual. Farr (1983) opina que Durkheim "*llegó a proyectar su propia forma de psicología social, pero lo hizo del lado sociológico de la línea fronteriza que separa la sociología de la psicología*". (p.644).

+ Se sugiere la lectura de Torregrosa (1972); Allport (1968) para ampliar este punto.

Durkheim, afirmó que dentro de la vida social hay hechos que no pueden ser explicados, ni por el análisis físico, ni por el psicológico, es decir, que dentro de la vida social hay maneras de actuar, de pensar y de sentir, que son externas al individuo pero que poseen el poder de influir sobre él, como por ejemplo las observaciones religiosas y familiares. Estos hechos, son los hechos sociales y precisamente son sociales porque cuentan con una realidad objetiva y una acción coercitiva sobre los individuos (Thimasheff, 1955). Entonces, los fenómenos sociales tienen sus bases en los aspectos colectivos de las creencias y prácticas de un grupo.

Así mismo Durkheim, en sus obras afirmó la diferencia entre esos dos niveles de análisis, es decir, entre lo individual y lo colectivo, como quedó acentado, desde su primera obra "*Representaciones individuales y representaciones colectivas*"; señaló que la conciencia común es considerada como un producto sociopsicológico de la interacción humana. Estas ideas predominaron hasta sus últimas obras, donde relacionó la conciencia colectiva con los ideales sociales, los cuales se unen por medio de un proceso bilateral, esto es mientras las ideas sociales dan nacimiento a la conciencia colectiva, ésta a su vez la origina a esas ideas sociales. Estas ideas se generan dentro de la realidad, pero van más allá de la misma, y el hombre elabora una concepción de la sociedad ideal, que forma parte de su realidad social.

1 . 3 INICIO DE LOS ESTUDIOS EN LA REPRESENTACION SOCIAL

Es importante señalar nuevamente que la diferencia entre lo individual y lo colectivo fue ignorada en casi toda la comunidad científica; aunque algunos investigadores intentaron desarrollar esa idea, se enfrentaron a fuertes críticas por parte de los estudiosos de los fenómenos individualistas, pues argumentaban la importancia de las conductas y fenómenos observables dentro de un mundo externo "*dado*"; propiciando un carácter de inevitabilidad y permanencia a la reali-

dad tal y como ésta se presenta, por lo que ellos definieron lo social como inherente a la actividad humana, obteniendo explicaciones sólo sobre las reacciones ante diferentes situaciones sociales, y en términos de características individuales.

Sin embargo, la inquietud por desarrollar una psicología social que permitiera el estudio del fenómeno social tomando en cuenta, por ejemplo: las relaciones e interacciones sociales, o las colectividades, de una manera más amplia y completa fue lo que originó el cambio de dirección en los estudios del fenómeno social hacia los trabajos de Durkheim sobre las representaciones colectivas.

Algunos otros factores más se unieron para propiciar ese cambio, como es el caso del problema relacionado con la llamada revolución estudiantil (1968) que resultó positivo pues ayudó a confrontar algunos problemas de la sociedad hasta esos momentos rechazados, como el papel de la ideología política y social dentro de las funciones humanas. Al respecto Moscovici (1972) p.37, propone específicamente que el fenómeno ideológico sea visto como *"modos compartidos de entender las realidades sociales, de justificar y promover actos sociales de dominación y control y observados en las instituciones a través de las cuales se ejerce el poder político"*.

Lo anterior culminó en el inicio y desarrollo de una psicología social que se sitúa en el punto de lo psicológico y lo social, con un objeto de estudio específico como lo es la intersubjetividad, que abarcaría entre otros, el fenómeno de construcción social, el fenómeno de la representación social, y dentro de un nivel de análisis ideológico.

Por lo que es bastante correcto decir que el origen formal del estudio de estos fenómenos se remonta al año de la publicación del libro de Moscovici (1961) *"El Psicoanálisis: su imagen y su público"*. El interés de Moscovici estuvo dirigido hacia un objeto psicosocial-

prioritario en Francia en esos momentos, es decir, el psicoanálisis y la amplia penetración que tuvo en la colectividad. Se interesó en conocer en qué se convierte una disciplina científica y técnica cuando rebasa el campo de los especialistas y llega al de la vida cotidiana; también se interesó en saber como los individuos representan y modelan esta ciencia, y a través de que caminos construyen sus imágenes. Los estudios revelaron los diversos conocimientos con los que contaba la gente sobre el psicoanálisis como ciencia, de sus usos, utilidades, aplicaciones, y de cómo lo extraño fue asimilado a lo conocido, a lo familiar. Como lo plantea Moscovici, si el psicoanalista es una persona a quien se le cuentan problemas y dificultades, luego entonces, es representado como un sacerdote laico o como un médico. Así la representación social de psicoanálisis resulta una modalidad particular del conocimiento que conlleva a comportamientos específicos y a la comunicación entre individuos.

Ahora bien, se piensa que al estudiar el fenómeno de la representación social se llevará a cabo la integración de lo individual con lo colectivo, lo simbólico y lo social; de ahí que las representaciones sociales se estudien como un fenómeno unificador e integrador, este intento se palpa en los estudios teóricos y empíricos derivados de la representación social como lo demuestra la obra más reciente de Farr y Moscovici "*Social Representation*" (1984).

1.4 REPRESENTACION SOCIAL: CARACTERISTICAS Y ALCANCES

De lo anterior se puede concluir que esta psicología social enfatiza la importancia de estudiar la representación social, su origen, impacto, propiedades y alcances, dentro de la sociedad; de ese modo, se busca una alternativa a los patrones dominantes del pensamiento sobre la conducta humana y sus procesos sociales. Además, la representación social cuenta con una estructura y dinámica propia que la lleva a adquirir el valor de fenómeno y no nada más a ser vista como un simple concepto (Moscovici, 1984).

En el apartado que sigue se hablará propiamente del fenómeno de la representación social señalando sus características y alcances.

Para empezar, se puede decir que representar es "sustituir a..." o "estar en lugar de ..." donde, la representación es el representante mental de algo, ya sea un objeto, cosa, persona, acontecimiento, o idea (Jodelet, 1986). La representación está muy ligada con el símbolo, y al igual que éste remite a otra cosa; entonces, representar es "re-pensar"; "es hacer presente en la mente, en la conciencia algo" (Moscovici, 1961; Jodelet, 1986). - En otras palabras, la representación es la reproducción mental de - otra cosa, persona, objeto o idea.

En la representación social se puede hablar de un carácter simbólico, significante, creativo, autónomo y constructivo.

Entonces, al hablar de un contenido mental concreto y de un acto de pensamiento que reconstituye simbólicamente algo ausente, pero de igual forma sustituye lo que está presente, se habla del carácter simbólico de las representaciones sociales.

En lo que se refiere al carácter significante de las representaciones se puede decir, que una representación social siempre significa algo para alguien, haciendo que aparezcan o se agregue algo nuevo por parte de quien formula dicha representación; por lo que una representación social no sólo se concreta a repetir o a reproducir el objeto de interés, sino a reconstruirlo, esto último forma parte del carácter creativo, autónomo y constructivo de una representación social.

Por otro lado, el aspecto de imagen-figurativo de la representación social es inseparable de su aspecto significante, y la estructura de cada representación "aparece desdoblada, tiene dos caras tan poco dissociables como el anverso y el reverso de una hoja de papel; - la cara figurativa y la cara simbólica. Entendiendo por representa-

ción lo que hace que a toda figura corresponda un sentido y a todo sentido corresponda una figura" (Moscovici, 1961 p.43).

Entendiendo que la representación social es una manera de pensar e interpretar la realidad cotidiana, y una forma de conocimiento social, que los individuos se colocan en una posición en relación con alguna situación, acontecimiento, objeto o idea; haciendo hincapié en que lo social interviene de diferentes maneras, es decir, a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos, por medio de la comunicación que se establece entre ellos o de los códigos, valores e ideologías relacionadas con la posición social específica y de los marcos de aprehensión que da el bagaje cultural.

Así pues la noción de representación social se relaciona con la forma en que los individuos sociales aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, con las características de su ambiente, con las informaciones que circulan en él, y con las personas cercanas o lejanas a ellos. Entonces el conocimiento que surge de las representaciones sociales se construye a partir de las experiencias y de la información, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben y se transmiten por medio de la comunicación social, siendo este conocimiento elaborado y compartido socialmente.

Lo anterior se puede resumir en la definición de representación social propuesta por Jodelet (1986 p.474): "La representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización, de contenidos, las operaciones mentales y lógicas.

La característica social de los contenidos o de los procesos de representación a de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás"

La representación social es específica de la sociedad, la vida política, social, cultural y científica, se crean las representaciones por la necesidad de comprender el entorno y de filtrar la información que llega; una representación social debe ser tomada como producto de lo que la gente dice o conversa acerca de este mundo (Domínguez, 1985). Por eso la representación social determina la forma que se tiene de ver el mundo y de volver familiar lo extraño, es decir, transformando las teorías e ideologías en realidades compartidas; entonces, la representación social debe verse como una manera específica de entender y comunicar a otros lo que ya se sabe (Macscovici, 1961).

Por otro lado, la representación social implica una actividad de reproducción de las propiedades de un objeto psicológico. Esta reproducción no es reflejo de una realidad externa totalmente acabada sino que es una construcción mental del objeto sin separarse de la actividad simbólica del individuo, solidaria ella misma de su inserción en el campo social (Herzlich, 1984). Si la representación social es una reproducción de las propiedades del objeto, entonces resulta ser, una construcción de lo real y una forma de pensamiento social, una apropiación de la realidad, un instrumento a través del cual los individuos aprehenden su entorno social y/o captan el mundo concreto. En este sentido, una representación social contribuye, en gran medida en el proceso de formación del comportamiento de los individuos, así como a conocer las relaciones que tienen con su medio.

Por eso, la gente común y corriente, que es parte de una colectividad llega a considerar y analizar el mundo que los rodea tomando en cuenta primero, que es un mundo social, y después, que la informa

ción que le llega ya ha sido distorsionada por representaciones impuestas en objetos y personas anteriores y que al observarlas las perciben de cierta manera debido a la combinación de imágenes y hábitos aprendidos, así como el recuerdo que tienen de ellas y a las categorías culturales con las que cuenta. Por ejemplo, al formarse una idea de lo que es hermoso, o lo que es feo, es debido a lo anterior y al contexto social dentro del cual se desarrolla esta concepción; lo mismo pasa con cualquiera de las creencias, ideologías y normas; lo que se quiere decir es que las creencias o ideas permanecen dentro de un marco de referencia que es compartido socialmente y establecido por los propios modos y medios de comunicación social.

Por otro lado, las representaciones sociales también cuentan con una naturaleza convencionalizadora y otra prescriptiva.

Al respecto de la naturaleza convencionalizadora, Moscovici plantea que las representaciones intervienen en la actividad cognitiva dándole a los objetos, personas y eventos, una forma definida para ubicarlos dentro de una categoría y ser establecidos como un modelo particular y distintivo que se comparte con un grupo de personas; por ejemplo: el color roji-negro de una bandera se asocia con movimiento de huelga; el decremento del valor de la moneda con la inflación. Estas convenciones permiten conocer qué cosa representa cada cosa, y de ese modo una nueva experiencia es añadida a una realidad determinada por convenciones que definen claramente sus fronteras, distinguiendo mensajes significativos, uniendo cada parte con el todo y asignando a cada individuo en una categoría específica. En este sentido, se dice que nadie es libre de los efectos del condicionamiento previo, impuesto por sus representaciones, lenguaje y cultura.

Se puede pensar que las personas están concientes de los aspectos convencionales de la realidad social y de esa forma evadir algunas de las limitaciones impuestas a sus percepciones; así, en lugar

de evitar o negar esas convenciones o prejuicios conviene, según Moscovici (1984), elaborar una estrategia para descubrir y hacer explícitas las representaciones que constituyen un tipo de realidad, para observar como éstas son inherentes a las personas u objetos que se encuentran en la vida cotidiana.

Las representaciones son prescriptivas en el sentido que ellas mismas se imponen con una fuerza irresistible; esta fuerza es una mezcla de la estructura social que precede y que está presente antes de la propia existencia de cada persona. Un niño que nazca recientemente en la ciudad de México crecerá escuchando que se vive en una ciudad en crisis, sobre-poblada, con graves problemas de contaminación, más adelante también él leerá en forma convencional cosas alrededor de su ciudad, sus peligros, su corrupción, entre otros. Aunque estas representaciones son compartidas por la totalidad de los individuos de la sociedad, y pese a que entran e influyen en la mente de cada uno, éstas no son pensadas por ellos mismos, sino son "re-pensadas", "re-presentadas", es decir, son el resultado de que las representaciones se imponen, se transmiten y son producto de cambios a través del tiempo.

Entonces se puede decir, que las representaciones sociales son - un proceso, porque ocurren a través del tiempo y tienen tal impacto - en los individuos, que si ocurriera un cambio en cualquiera de sus aspectos, todo su universo se perturbaría; lo anterior queda ejemplificado en el intento que tuvo la Asociación Americana de Psiquiatría de eliminar las palabras neurosis y neurótico del diccionario; la pérdida de esa palabra ocasionaría un cambio tanto en el pensamiento como en el sistema de valores; y consecuentemente en el comportamiento. Precisamente aquí se comprueba como las representaciones sociales constituyen una realidad sui generis, una vez creadas las representaciones dentro de la sociedad adquieren vida propia, esta característica se debe básicamente a que las representaciones sociales son compartidas.

Cuando se estudia la representación social se está estudiando a

los individuos como seres activos capaces de pensar y comprender su realidad social, lejos de ser receptores pasivos, y si en cambio producen y comunican sus propias representaciones. Ya sea en la calle, el trabajo, la escuela, en cafés o en los lugares más comunes e inesperados la gente comenta, platica y analiza las ideas que tarde o temprano tendrán un impacto decisivo en sus relaciones sociales, pero no sólo eso, sino también los medios de comunicación masiva y el propio Estado, juegan un papel importante en el desarrollo de la propagación de imágenes y de representaciones que permiten conocer la realidad social.

De acuerdo con Moscovici (1961), en el proceso de conocimiento de la realidad se pueden distinguir dos universos, el reificado y el consensual.

En el universo reificado la sociedad es transformada en un sistema sólido de entidades invariantes, indiferentes a la individualidad, y por lo tanto sin ninguna identidad, es decir, es la interpretación que se da del mundo circundante, desde el punto de vista de un especialista o una ciencia, sin tener nada que ver con los términos de la vida cotidiana.

El universo consensual, se presenta como una realidad interpretada por los individuos, teniendo para ellos un significado subjetivo de un mundo coherente, ya que éste se forma en los pensamientos y acciones cotidianas de los individuos, sustentándose como real para ellos (Berger y Luckmann, 1979). Entonces el universo consensual se percibe como una realidad, reconstituyéndola, volviéndola familiar, transformando un conocimiento indirecto en uno directo (Moscovici, 1984); es en este universo donde los individuos aprehenden y/o representan la realidad social en que viven. En este sentido, cualquier individuo puede expresar sus opiniones y crear sus imágenes a partir de sus propias experiencias, recordando que al expresarlas se requiere de convenciones lingüísticas; creando así las representaciones que se forman en parte por medio de la conversación. Esa conversación perm

te mantener y compartir una serie de ideas e imágenes sin las cuales la vida social no podría existir. Se habla con la finalidad de proporcionar una realidad que exprese la naturaleza consensual del universo del cual es producto y al cual representa. Dentro del universo consensual las comunicaciones se difunden en imágenes familiares, aquí lo extraño se vuelve familiar. Por ejemplo, la ciudad es una realidad independiente a las personas, surgiendo en seguida la necesidad de comprenderla, socializarla, hacerla cotidiana a ellos; y para eso las representaciones re-establecen ese conocimiento dándole forma y explicando los eventos de tal forma que se vuelven accesibles a sus intereses y cultura, esto conlleva a uno de los propósitos específicos de toda representación social "hacer de algo no familiar - algo familiar" (Moscovici, 1961 p.44).

1 . 5 DINAMICA DE LA REPRESENTACION SOCIAL:

ANCLAJE Y OBJETIVACION

Cada una de las ideas que se generan a partir de lo desconocido son reducidas a categorías e imágenes ordinarias y comunes colocadas en un contexto familiar, a este proceso se le reconoce como anclaje. Por otro lado, cuando lo que es extraño adquiere vida propia y pasa a ser algo casi concreto dentro del mundo físico se hace referencia al proceso de objetivación.

1 . 5 . 1 OBJETIVACION

La objetivación se puede definir como una operación formadora de imágenes, es descubrir la característica icónica de una idea, de un ser, objeto o acontecimiento, esto es, reproducir un concepto en una imagen.

Al poner en imágenes las nociones abstractas, se da una textura material a las ideas y se da cuerpo a esquemas conceptuales, entonces, objetivar es "reabsorber un exceso de significaciones materializando-

las; también es transplantar al plano de la observación lo que sólo era inferencia o símbolo" (Moscovici, 1961 p.77). La objetivación se basa en la producción de símbolos, siendo éstos esenciales en la comunicación social; por ejemplo, como lo menciona Domingo (1985), en la sociedad circulan infinidad de palabras que se refieren a objetos específicos, a esas palabras se les da un significado concreto, llegando a ligar las palabras con algo, encontrando su equivalente no verbal. Cabe señalar aquí la aclaración hecha por Moscovici (1984) de que no todas las palabras pueden ser ligadas a imágenes, ya sea porque no hay suficientes imágenes para esas palabras, o bien porque hay palabras que resultan ser socialmente "tabues".

De ahí que en la representación social, una imagen es ligada a una palabra, en donde a fin de cuentas se separa de la imagen adquiriendo vida propia; resultando que la imagen pasa a ser aceptada como una realidad, pero convencional. De esta forma las imágenes se vuelven elementos de esa realidad y no solamente elementos del pensamiento.

Jodelet (1986), propone que la objetivación implica varias fases:

a) La primera se refiere a la selección y descontextualización de los elementos del universo reificado. Las informaciones que circulan sobre un objeto, idea o acontecimiento serán objeto de una selección por parte de los individuos en función de criterios culturales, ya que no todos tienen el mismo acceso a la información; también en función de criterios normativos, pues sólo se retienen aquellos que concuerdan con sus sistemas de valores. Esta información se separa del campo científico al que pertenece y del grupo de expertos que las ha concebido, para que los individuos se apropien de la información que les conviene, y más adelante la proyecten ya como hechos de su propio universo logrando así dominar dicha información.

b) La segunda fase está relacionada con la formación de un "nú-

cleo figurativo"; los conceptos teóricos se constituyen en un conjunto gráfico y coherente que permite comprenderlos de forma individual y en su relación con los demás, también integra los elementos de la ciencia en una realidad de sentido común.

c) Naturalización es la tercera fase de la objetivación, como consecuencia de la información proporcionada por el "núcleo figurativo" se permitirá coordinar cada elemento para concretarlos y transformarlos en seres naturales. Las figuras, que son elementos del pensamiento se convierten en elementos de la realidad, referentes siempre al concepto.

1. 5. 2 ANCLAJE

Por medio del proceso de anclaje " la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, este objeto se coloca en una escala de preferencias en las relaciones sociales existentes" (Moscovici, 1961 p.91). Este es un proceso que atrae algo extraño y se integra al sistema de categorías de cada individuo para ser comparado con el paradigma de una categoría que se cree le corresponde, es decir, el anclaje es la forma en que el individuo introduce un concepto clasificándolo según su propia red de categorías permitiendo así dar un nombre, dentro de su lenguaje, a lo que le es desconocido.

El anclaje es el proceso de captación del exterior (de lo extraño) relacionándolo siempre con alguna categoría ya estructurada en una red de significantes, éstas son creadas por la jerarquía de valores que se imponen en la sociedad y en sus diferentes grupos. Al anclar se enlaza un elemento que anda suelto en el espacio social permitiendo asignarle un lugar diferente pero común en la categorización a la que pertenece. Moscovici (1984) plantea que anclar es :

a) Clasificar o nombrar algo, esto es, cuando una cosa, objeto,

concepto o idea, resulta extraña, desconocida o amenazante, lo primero que se hace es ubicarlo en una categoría conocida, y proporcionarle un nombre familiar.

b) Categorizar, al darle un nombre a ese objeto, concepto, idea, cosa, se da también un valor, ya sea positivo o negativo, asegurando que lo representado se ubique dentro de una jerarquía de valores.

c) Y por último también al anclar se está asignando un prototipo es decir, al clasificar el objeto, concepto, o idea de representación se está atribuyendo un conjunto de conductas y de reglas que son características sólo para esa clase de individuos. Los prototipos conllevan clasificaciones que tienen por supuesto propiedades taxonómicas y hay una correspondencia con las expectativas y coacciones que definen los comportamientos adoptados. A lo largo de la interacción con ellos se confirman los caracteres que se le atribuyen, así el anclaje garantiza la relación básica de la representación y su función social.

Ante un nuevo acontecimiento, idea, objeto o cosa, sobre la que el individuo no tiene ningún tipo de información debe explicarlo para comprenderlo, y lo puede hacer mediante una causalidad que resulta ser una manera de representarlo. Pero esta explicación no sólo se hace en base a las informaciones e imágenes de que dispone, sino también de información e imágenes externas a ellos, es decir, no procede sólo por inferencia sino también por deducción.

Por esta razón, dentro de la manera de pensar de la realidad cotidiana hay dos tipos de causalidad:

a) La causalidad por atribución; que es la atribución de una causa a un efecto, esto es muy común en el procedimiento científico.

b) La causalidad por imputación, que busca las intenciones que hay detrás de los actos, el por qué de su finalidad. En este tipo de causalidad se observa cuando un acto no concuerda con la representación de alguien, entonces el proceso de anclaje servirá para definirlos dentro de la categoría correspondiente (Jodelet, 1986 p.486).

Finalmente, el anclaje permite comprender como los elementos de la representación no sólo expresan las relaciones sociales, sino que contribuye a construirlas; esto se observó en el caso del psicoanálisis, donde el anclaje transformó la ciencia en saber útil para todos, dando un valor funcional a la comprensión e interpretación de los individuos y de quienes los rodean.

Se puede concluir que tanto la objetivación como el anclaje son formas de manejar la memoria; y son creadores de conceptos e imágenes que se reproducen dentro del mundo social (Domingo, 1985).

1 . 6 UNA JUSTIFICACION A ESTE ESTUDIO

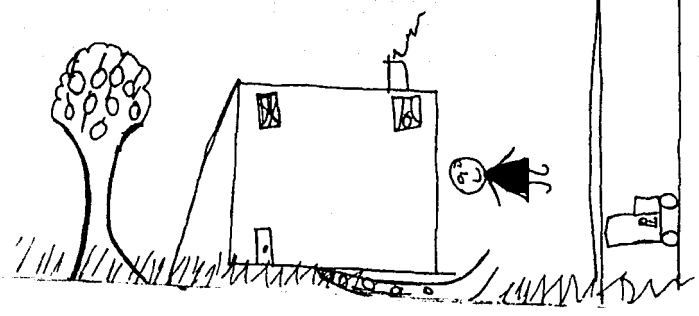
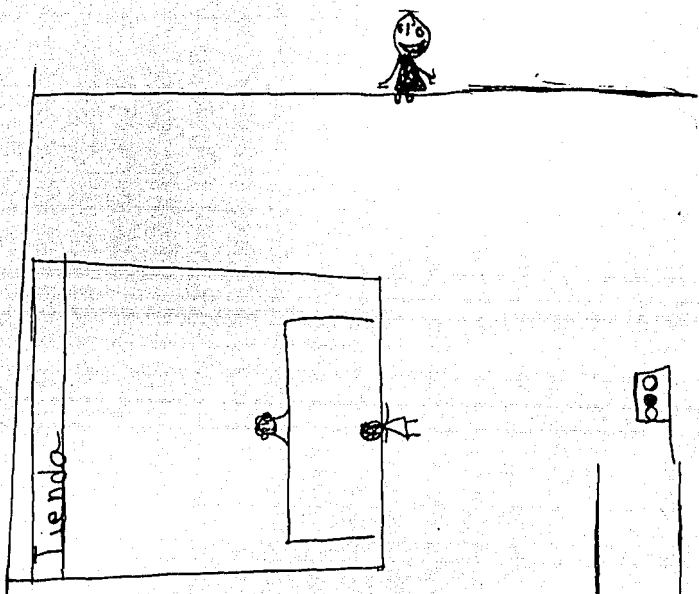
En la vida cotidiana, dentro de las conversaciones, en los medios de comunicación, en libros, en cuentos, entre otros, constantemente hay enfrentamientos con imágenes que directa o indirectamente se refieren a las calles, avenidas, monumentos, problemas y peligros que rodean y que están presentes en la ciudad, y que con frecuencia a los adultos les resulta difícil comprender en su totalidad, ya que desconoce toda una serie de procesos fundamentales en la construcción de su realidad social, de su ciudad.

De ese modo, se reconoce que la representación social es un fenómeno social caracterizado por ser una forma de entender la realidad social y de comunicar a otros lo que se sabe, y su función principal es hacer familiar lo extraño dentro del mundo que se conoce.

Entonces, la psicología social propuesta por el modelo europeo sitúa en el punto donde se intercecta lo psicológico y lo social, con un objeto de estudio específico, como lo es la intersubjetividad y que abarcaría el fenómeno de la construcción social, el fenómeno de la representación social, todo dentro de un nivel de análisis ideológico.

Por otro lado, se vuelve a mencionar que cada grupo que conforma la sociedad realiza su propia construcción de la realidad, de ahí que también esta psicología se orienta al análisis de realidades sociales concretas en momentos específicos; por lo que surge un intercambio de comunicación entre los individuos, para después ellos mismos integrarse a esa realidad social, reproduciendo más adelante sólo los elementos que resulten más significativos y más congruentes con la idea de su propia realidad social (López-Garriga, 1983).

Por lo que sí cada grupo de la sociedad forma su propia realidad social, puede ser interesante conocer la construcción de la realidad de un grupo muy particular de ella, el de los niños, pues se considera que esa construcción no es de ninguna manera el reflejo o la repetición de lo transmitido por sus agentes socializadores, sino que las imágenes de la ciudad son muy propias e independientes de las de los adultos. De ahí el interés por conocer la representación social de la ciudad en los niños, cómo es que los niños construyen su propia realidad social.



C A P I T U L O I I

L A C I U D A D

"Con pequeños actos que pensamos individuales se construye a diario la ciudad y pocas veces reconocemos el alcance de todos estos actos"

Aguilar.

Este segundo capítulo está dedicado a la ciudad, por consiguiente, se tratará de dar una idea de qué es la ciudad, cómo se distingue una ciudad y se mencionarán sólo algunas de las muchas aproximaciones teóricas que han surgido para el estudio y comprensión de la misma.

2 . 1 LA CIUDAD

Desde que el hombre apareció sobre el planeta ha contado con un proceso evolutivo generado de adaptaciones y modificaciones en todos los aspectos de su vida; éstos se centraban y justificaban entorno a un hecho fundamental: el ser humano fue cazador y recolector de los alimentos que la Naturaleza le ofrecía, lo que le permitió sobrevivir con decoro, pues cubría hasta esos momentos todas y cada una de sus necesidades básicas. Pero ocurrió que algunos miles de años después aumentó considerablemente la población, al extremo que cada individuo ya no contaba con la superficie suficiente para satisfacer ya algunas de esas necesidades, como el proporcionarse una alimentación adecuada, lo que ocasionó que el hombre abandonará su existencia nómada para dedicarse de lleno a la agricultura, conllevándolo a vivir concentrado en grupos más grandes (Méndez, 1982).

Esta concentración implicó una nueva distribución de la población en el espacio, es decir, se alteraron, destruyeron y aparecieron otras formas de vida individual y de grupo. Por lo que frente a esta reestructuración de su vida, el hombre se interesó en general en estudiar lo que le rodeaba, y particularmente en el estudio de lo que como individuo provocaba dentro de su grupo, así se llega al punto donde el hombre se preguntó acerca de la concentración de la población mundial en grandes ciudades y lo que implicaba para la misma población.

Así, con el paso de los años y el surgimiento de muchas disci--

plinas para explicar lo que el hombre quiere, se tiene que éstas de una u otra forma se han preocupado por el espacio urbano. Ya que desde la filosofía, la antropología, la arquitectura, la economía, la literatura (poesía), la psicología, hasta una nueva disciplina llamada urbanismo, se han preocupado de eso que se denominó espacio urbano, ciudad. Consecuentemente se encuentra una historia urbana, una economía urbana, una poesía urbana, una arquitectura urbana, una psicología urbana.

2 . 2 ¿ QUE ES LA CIUDAD?

Si después de todos los estudios realizados sobre el espacio urbano y de una manera interdisciplinaria se intentara encontrar una conceptualización sobre la ciudad, se encontraría que no es una tarea fácil lograr un consenso, por la diferencia en los niveles de estudio, en la formulación de conceptos y problemas, así como en los procedimientos empíricos utilizados en las diferentes disciplinas interesadas en el tema.

Pese a esas diferencias encontradas, se ha logrado desarrollar una serie de descripciones sobre la ciudad. Por ejemplo, para los griegos una ciudad era "una ciudad-estado", es decir, un núcleo urbano y tierras inmediatas que estaban regidas por un gobierno independiente, allí todos se conocían y los gobernantes y filósofos dialogaban de manera directa con los ciudadanos (González, 1982). Por otro lado, una forma más sencilla y rápida de tener una definición sobre la ciudad es recurrir a cualquier diccionario o enciclopedia y encontrar que una ciudad es: "una población importante y generalmente grande, con un conjunto de calles, plazas y edificios que la componen" (Gran Diccionario Ilustrado - 3 p. 769).

Así como éstas, hay muchas definiciones sobre la ciudad, que en el presente trabajo no es posible mencionar por la extensa gama de estudios realizados sobre ella. Sin embargo, se considera de impor-

tancia reconocer algunos rasgos y características de una ciudad, - más que tratar de agotar el tema sólo en sus definiciones.

2 . 3 COMO RECONOCER UNA CIUDAD

Se cree conveniente hacer hincapié que frecuentemente se ha de finido lo urbano como sinónimo de industrialización, siendo que es tos dos procesos quedan diferenciados desde el momento en que la industrialización es sólo una parte del proceso de producción, y lo urbano es una entidad donde se llevan a cabo procesos productivos por medio de la industrialización. La urbanización es por lo tanto, el proceso mediante el cual se llega de lo industrial a lo urbano. Este proceso no sólo implica el crecimiento de las ciudades, sino también la aparición de nuevas formas de vida en los aspectos económico, social o cultural entre otros. (Lefebvre, 1973).

De ahí el desarrollo de diversas propuestas para el estudio de la ciudad y su comprensión. Sería complejo intentar presentar todas y cada una de esas propuestas, por eso para los fines de este trabajo únicamente se mencionará lo propuesto por Aguilar (1986); él cual propone enmarcar los rasgos y características necesarios para diferenciar una ciudad, y al hacerlo, también se lleva a cabo una reflexión de lo que implica el fenómeno urbano. Por lo que el mismo Aguilar sugiere siete puntos de referencia para tal efecto, a continuación se detallarán.

2 . 3 .1 OPOSICION CAMPO-CIUDAD

Para reconocer una ciudad de la que no lo es, frecuentemente, - por ser lo más sencillo se dice que es lo opuesto al campo, a lo rural; esta definición de oposición descansa principalmente en los modos de producción, es decir, producción agrícola vs. producción industrial; las cuales se hallan enlazadas pues "La demanda de ali-

mentos y materias primas para abastecer el mercado urbano y los centros industriales determinan los usos agrícolas y ganaderos de la tierra; y la industria urbana depende de la demanda del sector rural" (Flores, 1982 p.61).

Por otro lado, se debe mencionar que las ciudades crecen y se congestionan sobre todo en virtud de la migración rural. Tales migraciones son demasiado continuas e irrefrenables y han rebasado la capacidad del Estado para satisfacer los requerimientos que estos grupos demandan. Por lo que los campesinos que llegan a la ciudad se asientan por lo general en sitios que por su ubicación o topografía son inadecuados (campos de basura, terrenos inundables o periféricos, etc.) pero que resultan de fácil acceso para ser invadidos. En estos lugares (a veces las llamadas "ciudades perdidas") la vida está sometida a duras pruebas de adaptación, y a pesar de eso los individuos logran adaptarse a las condiciones prevalecientes en esos lugares. Así pues se encuentran algunas pautas de comportamiento social vinculadas con la cultura campesina, "originando una progresiva ruralización del medio urbano" (Olea, 1982 p.124) pero también se palpa una contradicción ya que la distancia entre ambos polos, ciudad-campo, se acorta debido a lo anterior y al predominio de la sociedad en su totalidad urbana, a las formas de control político existentes, la uniformidad dictada por los medios de comunicación y la homogenización del consumo.

Quizás debido a ese proceso de urbanización en lo rural o la ruralización en lo urbano, el campo se presenta (a los capitalinos) como un mito, el del "paraíso perdido" (Aguilar, 1986 p. 74). Por ejemplo, la propaganda que se hace en los medios masivos de comunicación sobre "los productos naturales", un shampoo o jabón "con la frescura del campo"

2 . 3 .2 CONCENTRACION DE ACTIVIDADES

La concentración de actividades se organiza alrededor de los -

modos de producción existentes y dominantes en el espacio urbano sin dejar de tomar en cuenta otras actividades importantes que no están vinculadas directamente con esos modos de producción pero que crean sus propios códigos sobre lo deseable y lo posible (lo lúdico, por ejemplo) llegando a romper el esquema de control social establecido (Aguilar, 1986).

Respecto a este punto se han desarrollado clasificaciones para determinar el grado en que una ciudad puede definirse como una "ciudad promedio", es decir, un determinado porcentaje de la población deberá tener una ocupación específica; por ejemplo, el 17% de la población deberá ocuparse del comercio (Krupat, 1980).

Harries (1943, citado por Krupat, 1980) propuso definir la ciudad de acuerdo a la actividad económica dominante, pero encontró que ninguna actividad en particular predomina dentro de una ciudad, pues no son excluyentes unas actividades de otras, sino que éstas se complementan entre sí, por lo que ambas definiciones quedan fuera de lugar para la definición de ciudad que se está buscando.

Sin embargo, Castell (1981, p.54) señaló cuatro grandes grupos que se relacionan entre sí y en los cuales se concentran las actividades económicas de una ciudad, que podrían encajar mejor en estos propósitos para definir la ciudad.

- a) Producción, se refiere al conjunto de actividades productivas de bienes y servicios.
- b) Consumo, son las actividades de apropiación de los bienes y servicios producidos.
- c) Intercambio, son los procesos de intercambio que se dan entre la producción y el consumo (comercio).
- d) Gestión, proceso de regulación de las relaciones sociales surgidas en las actividades anteriores.

2 . 3 . 3 DENSIDAD

Un espacio se define como urbano, cuando se tiene cierto número de habitantes por kilómetro cuadrado, este número varía según la ciudad de que se trate; pues además se debe tomar en cuenta otros factores importantes, como el tipo de actividad económica que se realiza dentro de ese espacio.

Al decir que la densidad es uno de los indicadores más visibles de lo urbano, es hablar de lo que se presenta a los ojos de todos, - como son los grandes conjuntos habitacionales, congestionamientos, - dificultades en la vialidad y en el transporte, ruido, calles atestadas de gente perdidas en el anonimato, que es provocado por cada persona, pues se ven y están rodeados de mucha gente, sin dirigir la palabra a nadie.

2 . 3 . 4 . USO_DIFERENCIADO_DEL_ESPACIO

Un grupo de individuos y un espacio juntos determinan la segregación de clases y grupos sociales a nivel físico, social, cultural y político, lo que permite identificar en un momento dado el uso diferenciado del espacio. Es decir, localizar la zona donde se trabaja, se habita, se compra, se aprende, se divierte, se convive (Lefebvre, 1973). Esta diferenciación "abarca lugares que son públicos pero que simbólicamente no lo son tanto, introduciendo una ambigüedad en cuanto a los usos del espacio" (Aguilar, 1986 p.73) por parte de los individuos, ya que muchos espacios han sido definidos de antemano por los grupos en el poder.

Por medio de la utilización del espacio físico Conde (1985) pretende conocer qué procesos psicosociales determinan la vida colectiva dentro del barrio de Tepito, observando que las relaciones sociales que se dan dentro de vecindades y condominios (espacios diferen-

ciados) son muy semejantes; ya que en estas dos clases de espacio no se presentan las categorías establecidas como indicadores de relaciones sociales, reduciendo su vida colectiva sólo a saludos entre vecinos; y aunque cuentan con un espacio común como es el patio, no es razón suficiente para el desarrollo de una vida social significativa; sino que precisamente aquí es donde la gente debe apropiarse de esos espacios. Esta apropiación "empieza con la auto-sugestión sobre el uso y desuso del espacio a partir de las necesidades reales de cada individuo" (Conde, 1985 p.121) además de darle una simbología y un significado a esos espacios por parte de los mismos individuos.

2 . 3 . 5 DESPLAZAMIENTOS ESPACIO-TEMPORALES

Este punto se relaciona con la multiplicación de actividades, y la segregación de espacios, pues a ambas les corresponden desplazamientos espacio-temporales.

Importancia de los medios de transporte. Este punto es fundamental dado que es obvia la existencia de pocas actividades que no requieren el uso de algún medio de transporte, y aunque en la actualidad se cuenta con las máquinas que pueden transportar de un punto a otro, es tan tremendo el congestionamiento de tráfico que impide que se llegue rápido al destino deseado, pues se está conciente que a medida que aumente la cantidad de automóviles y la falta de transporte colectivo, las distancias por pequeñas que sean, se recorrerán con mayor dificultad y en más tiempo.

Valorización social del tiempo. Esos desplazamientos están vinculados principalmente con la actividad de producción; existiendo un ciclo transporte-trabajo donde el tiempo que transcurre entre ellos adquiere el significado de tiempo vacío, o inútil, esto en función de su "no utilidad social" visible. Así el tiempo aparece como una-

mercancía "con valor de uso y de cambio particular. Por acortar distancias y reducir el tiempo de traslado se paga un precio mayor" (Aguilar, 1986 p.73). Basta recordar que hoy en día en la ciudad de México se viaja a un promedio de 15 Km/h, la misma velocidad a la que circulaban a principio de este siglo valiéndose de carruajes tirados por caballos (Guarnes, 1982). Este tiempo de traslado no cabe en el lenguaje de lo útil, de lo productivo, y se considera tiempo perdido.

2 . 3 . 6 TRANSFORMACION

Desde siempre ha existido una transformación continua y permanente de la ciudad. Estas transformaciones se concretizan en la modificación de las relaciones sociales establecidas por sus habitantes, al modificarse también las formas de organización en la producción, o los desplazamientos intraurbanos que se hagan, o el uso que se le da de al espacio, así como al crecimiento de la ciudad misma.

2 . 3 . 7 PODER Y CONTROL SOCIAL

El último de los siete puntos propuestos por Aguilar, se refiere a que en la ciudad se concentra cualquier tipo de actividad, y por supuesto se concentra el poder y sus formas de control social, es decir, la ciudad es el lugar donde se toman las decisiones importantes, donde se propagan las formas culturales que van a dominar y donde existen presumiblemente los ascensos sociales más rápidos.

Por otro lado, se cree que ya señalados estos criterios, ellos mismos permitirán pensar de qué manera lo urbano es capaz de construir formas propias de vida colectiva, en ese sentido es que la psicología se interesa en el estudio del fenómeno urbano.

2. . 4 FORMAS DE PENSAR EN LA PSICOLOGIA SOBRE LA CIUDAD

La psicología no podía ser la excepción para estudiar el fenómeno urbano, no podía pasar desapercibido el papel que juega el espacio urbano sobre el comportamiento del individuo para tratar de explicar, que la ciudad es el contexto en el que se generan diversos comportamientos, o que la ciudad se ve como un estímulo que permite a su vez una determinada percepción de ella. Pero no solamente eso, sino que se ha preocupado por reconocer que la ciudad "genera formas específicas de vida colectiva y sólo puede entenderse como proceso social y no como agregación de espacios o individuos" (Aguilár, 1986 p.70).

Algunas de las principales tendencias desarrolladas dentro de la psicología sobre el espacio urbano han sido, por un lado la psicología ambiental, y por otro la psicología social. De éstas solamente se señalarán algunas de las aportaciones más significativas, pues resultaría demasiado largo llevar a cabo, en este trabajo, un análisis detallado de cada una de esas tendencias.

2 . 4 . 1 PSICOLOGIA AMBIENTAL

Alrededor de 1974, aparecen varias publicaciones que agrupan un conjunto de tendencias y preocupaciones respecto al papel que desempeña el espacio frente al comportamiento; los principios de esta disciplina, de esta psicología ambiental, se basan en los de las ciencias ambientales; las cuales se identifican y definen a partir de cuatro puntos fundamentales:

- a) "Tratan el ambiente definido y ordenado por el hombre.
- b) Nacen de apremiantes problemas sociales.
- c) Son de naturaleza multidisciplinaria.
- d) Incluyen el estudio del hombre como parte principal de todo problema". (Proshansky, Ittelson, 1978 p.15)

Esta disciplina señala los factores que intervienen en la relación hombre-ambiente, para así poder diseñar y planificar éstos últimos, de acuerdo con la evaluación de dichos factores. Otros principios fundamentales para el desarrollo de esta disciplina fueron:

- a) El comportamiento humano es relativamente estable a través del tiempo y las situaciones.
- b) El comportamiento que es propio a un contexto físico dado es afectado por un cambio en alguno de sus componentes.
- c) Si algún cambio en el espacio inhibe la aparición de un comportamiento específico, se buscará un contexto más adecuado.
- d) Los ambientes son neutros pero se toma conciencia de sus características cuando se produce una modificación en ellos.
- e) Los ambientes tienen límites físicos (Ittelson, 1978).

Estos principios han permitido el surgimiento de numerosas investigaciones, que han aportado valiosas explicaciones dentro de este campo.

Esto se ha concretizado en la evaluación ambiental que se hace en las investigaciones, clasificándose según la dimensión en que se ponga énfasis: física, social o sociofísica. La evaluación física, se refiere a "la calidad percibida en los edificios y paisajes así como del agua, aire y ruido. La social compete a climas interpersonales en ambientes organizacionales e institucionales. Y la sociofísica a la apreciación cualitativa de hogares y vecindarios y el impacto en la comunidad de las intervenciones sociales y tecnológicas" (Urbina, 1982 p.131).

También los temas estudiados dentro de la psicología ambiental se han abordado bajo distintos ambientes, dependiendo de su extensión:

- a) Espacios inmediatos a las personas, como viviendas, ofici-

nas, aulas, etc., (Microambientes).

b) Espacios intermedios, éstos se refieren al barrio, la colonia, la escuela, entre otros, se está hablando de los mesoambientes.

c) Y los espacios que están relacionados con grandes ambientes como una región o ciudad, y son los macroambientes (Morval, 1980, citado por Aguilar, 1986).

Dentro de la amplia gama de estudios desprendidos de la psicología ambiental se ha tratado la percepción y cognición ambiental. Entendiendo por la primera, un proceso de selección y ordenación de la información que proviene del exterior, o sea, del ambiente físico -- que rodea al individuo; y por la cognición, un proceso de recepción de esa información, la cual se valora. En otras palabras, se da un proceso entre el individuo y su ambiente físico; donde el ambiente -- por su parte, sugiere distinción y relaciones; mientras que el individuo escoge y organiza lo que ve (Griffitt, 1970).

En este sentido, sería posible aclarar que existe una distinción importante entre la psicología ambiental y la tradición de la representación social, precisamente en el punto de valoración.

La escuela de cognición ambiental, según se entiende, determina ese valor por la importancia que el sujeto da a los estímulos dentro de su ambiente físico; importancia en términos de la situación propia ambiental (como estudios de figura y fondo de la percepción-- Gattes, 1923--); donde el individuo da importancia a unos estímulos y no a otros, dependiendo del contexto en el cual se presentan.

Por otro lado, la escuela de la representación social hace énfasis en que el valor que el individuo va a dar a la estimulación del medio ambiente va a estar determinada por la identidad social que como miembro de una categoría social él va a adjudicarle, así el tipo de valoración que la escuela de la representación social da, es de tipo ideológico.

Algunos de los muchos tópicos tratados bajo la psicología ambiental han sido los siguientes:

a) Espacio y distancia personal. La mayor parte de los estudios se han centrado en definir los límites, formas y distancia del espacio, así como la identificación y reconocimiento de las variables que modula el contacto entre individuos.

Como resultado de ese interés Hall (1978) definió el espacio de acuerdo a sus caracteres fijos (edificios); semi-fijos (ubicación y orden de objetos en el espacio); y a los caracteres informales (distancia entre individuos); y realizó una clasificación de las diferentes distancias que observó: distancia íntima (contacto físico), distancia personal, distancia social y distancia pública (hay grandes cambios perceptivos y las distancias pasan de los siete metros).

Por otro lado, Beck (1978), también argumentó la existencia de tres tipos de espacios: espacio objetivo (distancias, formas, volúmenes y tamaño de los objetos); espacio del yo (adaptación del sujeto con el espacio objetivo) y espacio inmanente (espacio subjetivo, inconciente, de la fantasía).

Se puede concluir que el conocer las propiedades físicas del espacio (estímulo) se podrán interpretar las creencias, actitudes y valores de los individuos. Este tipo de estudios demuestra que el espacio es visto hasta cierto punto como el estímulo generador de la respuesta, donde ésta no es otra cosa más que el comportamiento del individuo.

b) Intimidad. En este tipo de estudios la intimidad se reconoce como la capacidad que tiene el individuo para determinar cuánto, cómo y hasta qué punto puede dar información de él a los otros.

De este rubro se desprende el interés hacia los problemas de territorialidad, hacinamiento y uso del espacio.

Se dice de la territorialidad que es el espacio de un individuo lo suficientemente amplio, que le permita satisfacer sus pulsiones y motivos, y que le garantice no ser tocado por los demás. Cuando se presenta un cambio en las características definitorias del territorio, también la conducta que ocurra dentro de éste presentará cambios (Stea, 1978).

Ante el fenómeno de hacinamiento, Santoyo (1982), señaló que un escenario conductual tiene entre muchos otros componentes la capacidad para que cierto número de personas realice una función o tarea determinada; cuando las funciones sobrepasan al número de personas - el escenario se encuentra subsaturado, o bien, cuando este número excede la capacidad de funciones existentes, se rompe el equilibrio y se dice que el escenario está sobresaturado. Por eso cuando las personas se encuentran dentro de un escenario así, generan mecanismos adecuados para rechazar a la gente que intenta ingresar a su escenario para tratar de recuperar el equilibrio perdido. Aquí se observa la noción de "sistema equilibrado" que ayuda en el análisis de la relación del hombre con su medio.

Y los estudios realizados sobre el uso del espacio, describen los escenarios de un espacio, y a éste en sí mismo; se ha interesado en entender la manera en que el espacio es utilizado por los individuos.

c) Sistemas conceptuales y preferencias ambientales. Este punto, remite a las estrategias utilizadas para definir un ambiente y las características que debe tener para satisfacer las necesidades del individuo. Se han hecho investigaciones sobre todo para conocer el papel que juega la coherencia, complejidad y legibilidad en hacer perceptible un espacio.

d) Representación del ambiente. Los trabajos al respecto de la representación se han abordado como una reproducción mental de las características del espacio, o sea, se ha retomado la idea de representación en términos de imagen mental, pasando por alto el sentido de construcción social sobre un tema socialmente significativo al que se adhieren los significados propios de una experiencia colectiva. De este rubro se han generado investigaciones sobre mapas cognoscitivos definidos como la imagen que tiene una persona de un espacio (ciudad, vivienda, barrio, etc.) y que le permite ubicarse y organizarse para poder desplazarse de un lugar a otro.

Por otro lado, los estudios mencionados hasta aquí pueden ubicarse en dos de los niveles de análisis propuestos por Doise (1983) - esto es, se identifican con el análisis interindividual, en donde el objeto de estudio se refiere a la dinámica de las relaciones que pueden establecerse entre individuos y situaciones dadas. Y con el nivel intraindividual, que describe la manera en que los individuos organizan su percepción, su evaluación del medio social y su comportamiento respecto a este ambiente. En tanto en los otros dos niveles de análisis, el intergrupual y el ideológico, son contadas las investigaciones que se pueden ubicar o identificar en éstos.

2 . 4 . 2 PSICOLOGIA SOCIAL

Aquí lo urbano es capaz de construir formas propias de vida colectiva, por lo que en el apartado siguiente se tratará el tema propuesto por Aguilar (1986) sobre una nueva forma de abordar la temática urbana.

Al hablar de una nueva dirección en el estudio del espacio urbano, de una psicología urbana es necesario abordar tres temas básicos entrelazados, y son:

a) La memoria urbana

- b) La significación
- c) La apropiación
- a) MEMORIA URBANA

Tradicionalmente las investigaciones sobre el espacio urbano se han caracterizado por su ahistoricidad, por su intemporalidad, pero en esta posición la memoria es importante, dado que remite a una dimensión temporal que al recopilarla permite ver que el fenómeno urbano y más específicamente el proceso de urbanización se expresa en transformaciones que ocurren en y a través del tiempo. Por otro lado la memoria no es un recurso exclusivamente individual para afrontar el paso del tiempo y recuperar lo vivido; sino que también es un recurso social colectivo, y lo es en la medida en que el individuo pertenece a un grupo, en donde ocurren acontecimientos que marca el desarrollo de la sociedad, de la colectividad.

Por medio de la memoria colectiva se puede conocer cómo un grupo adquiere una noción de continuidad de su propia existencia al recordarse a sí mismo. Esto de una u otra forma permite la constitución de una identidad grupal que al vincularse con el hecho de que el grupo se define en referencia a otros, adquiere mayor importancia, pues frente a la aparición, transformación y/o descomposición de grupos - en la vida social, un grupo cualquiera permanece igual al definirse a partir de su historia.

Uno de los aspectos importantes es la relación entre el grupo y su espacio, pues así como la referencia de un grupo respecto a otros permite la consolidación de su identidad, también en ese sentido opera la referencia a un contexto espacial determinado. Incluso se puede señalar que del mismo modo que el espacio define un grupo, este grupo define su espacio, transformándolo, modificándolo, apropiándose, en función de sus aspiraciones y proyectos; a su vez, esta definición de espacio implica una dimensión política en la medida que-

las formas de apropiación y uso del espacio entran en conflicto con - las concepciones dominantes que ya se tiene sobre el espacio, es decir, las ideas sobre el uso del espacio están dictadas por grupos ajenos a ellos, y muy lejos de llegar a ser alguna vez usuarios directos de esos espacios.

Existen tiempos en los que el desarrollo de la sociedad ocurre en un marco de continuidad donde el pasado se parece al presente y el futuro luce promisorio; en ese sentido hay poca atención para el pasado, por lo tanto se considera irrelevante. Y es cuando la transformación se da, primero, como el rompimiento de la continuidad, y segundo como la alteración de la vida social y/o espacios hasta hacerlos irrecognocibles, entonces, al recurrir a la memoria colectiva o urbana, ésta pasa a ser una estrategia para asegurar la existencia del grupo.

Por otra parte, la construcción y apelación a una memoria colectiva o urbana no es una cosa sencilla; por ejemplo, designar a cada calle por su nombre, resulta una tarea difícil cuando son pocas y por lo tanto no alcanzan para esta ciudad, de por sí ya grande y que continuamente se extiende por toda la sociedad.

De lo anterior resulta una contradicción, es decir, la memoria urbana es, tanto una estrategia admitida, como una imposibilidad. Aguilar (1986) propone que la memoria urbana es ambas opciones a la vez, esto en la medida en que se conjuga en la ciudad diversos proyectos y tiempos sociales, la coexistencia de la memoria y su imposibilidad continuarán vigentes. La memoria persiste como resistencia frente a la cultura de lo nuevo y lo homogéneo y no como simple nostalgia.

Al hablar de la memoria urbana o su imposibilidad, es hablar de la construcción de sentidos e identidades en el marco de la ciudad. Finalmente se puede decir que no hay una sola memoria, como tampoco hay un solo pasado. Sin embargo, si se pierde la posibilidad del recuerdo colectivo, se perdería un pasado y un presente común.

b) SIGNIFICACION

La significación del espacio no es un tópico nuevo dentro de la psicología, pues ha sido abordada en diferentes ocasiones aunque no explícitamente como tal, es decir, encontramos estudios indirectos - acerca de los significados otorgados al espacio, como los trabajos - sobre percepción, imagen mental, preferencias ambientales, entre - - otros.

De la dimensión de la significación en el ámbito urbano se desprenden múltiples preguntas como: qué significa la ciudad, para -- quién significa qué, cuál es el proceso de asignación de significa- dos, o qué aspectos o símbolos de la ciudad son capaces de generar - una significación dada.

Para intentar encontrar algunas respuestas a esas preguntas se tomará como punto de partida el postulado de Berger y Luckmann (1979) ya que por medio del significado es como se construye socialmente lo real, de forma tal que al asignar un significado a un espacio, éste adquiere una existencia particular. Por otro lado, la construcción de significados sociales se realiza en un proceso mediante el cual - una experiencia determinada logra consensuarse, hacerse común a los - miembros de un grupo o a la sociedad en su totalidad.

Se pueden identificar ciertas tendencias como la llamada indivi dualización y privatización de la vida social (Aguilar, 1986) y que inciden sobre la esfera del significado. Así la segregación de espa- cios y la especialización de actividades rigen la vida urbana, que - tiende a concentrarse en espacios bien localizados y desligados en- tre sí, originando la imposibilidad de generar significados colecti- vos, además de tener una carencia de significados comunes en el ámbi to urbano, considerando la multiplicidad de tiempos sociales y de vi- vencias frente al espacio que coexiste a la ciudad.

En la producción de significados dentro de la sociedad urbana, los medios de comunicación cuentan con un papel relevante, pues éstos sugieren, modifican y crean formas de valorar y juzgar experiencias cotidianas dentro de la ciudad. Encontrando que ciertos significados asignados a la ciudad no nacen de un contacto directo, sino por medio de la propagación de imágenes televisivas, radiofónicas, o de revistas y periódicos. Está el caso, por ejemplo, de un pequeño grupo de personas que propone, realiza y crea lugares de esparcimiento (Reino Aventura) para propagar la idea de diversión ante la sociedad entera, es decir, le da a ese sitio el significado de diversión y esparcimiento.

Resumiendo lo anterior, la emergencia de grupos, la aparición de espacios periféricos, la reutilización de espacios centrales, son sólo algunos de los elementos que configuran el proceso de significación de la ciudad. En este marco se puede pensar que los símbolos tradicionales cobran escasa capacidad comunicativa apareciendo símbolos o imágenes de corta vida que son propios de grupos sociales reducidos. Un ejemplo claro del proceso de resignificación se puede encontrar en la transformación de la idea de "centro" (Eliá, -- 1975, citado por Aguilar, 1986 p.70). La idea única de centro poseía una significación de orden religioso, por ser el centro del mundo y el lugar donde se manifestaba alguna divinidad, dando origen a un lugar central sagrado y otro periférico profano. En el centro urbano se presentan ritos religiosos y políticos provocando una compleja red de significados alrededor de ese espacio. Pero el proceso de urbanización da pauta para la desintegración de esa simbolización colectiva, perdiéndose la idea original de centro único, permitiendo el surgimiento de diversos sitios que se atribuyen la idea tradicional de centro: "centros"; educativos, comerciales, culturales, sociales, entre otros.

c) APROPIACION

Se podría argumentar que el concepto de apropiación correspon-

de a la noción de territorialidad propuesto por la psicología ambiental, esta noción se refiere a los procesos que limitan un espacio físico por parte de los individuos o del grupo, esta demarcación permite el control activo sobre el acceso y la utilización del territorio. Por otra parte, el concepto de apropiación remite a los comportamientos que se efectúan dentro de un espacio dado, además de contar con una dimensión cognoscitiva, simbólica y afectiva.

Se puede señalar que el individuo o grupo se puede apropiarse solamente de lo que le es ajeno a ellos, sin hablar por eso en términos legales o jurídicos, sino en un sentido psicológico (afectivo, cognitivo). Este proceso de apropiación consiste en acercarse lo ajeno, lo otro, a los hábitos y prácticas cotidianas de los grupos sociales presentes dentro del espacio urbano, de tal forma que se dé la posibilidad de reconocerlo. Un ejemplo sería, la llegada de una familia a una nueva colonia, todos los miembros de esa familia, van a desarrollar un proceso de apropiación, empezando por su propia casa, hasta el camino que los lleve a sus actividades, como el mercado, o la escuela, para de esa manera reconocer sus espacios e irse apropiando según sus proyectos y necesidades.

Entonces, una finalidad, una meta, de la vida social es la apropiación de la realidad, del espacio urbano. La apropiación del espacio consiste "en la posibilidad de disminuir, de poseer, de hacer, - de resentir, de admirar, de soñar, de aprender, de crear según los deseos y proyectos. Ella corresponde a una unión de procesos psicopsicológicos que se sitúan en una relación sujeto-objeto (entre el sujeto, individuo o grupo) que se apropia del espacio y de los objetos dispuestos alrededor de ellos en la vida cotidiana" (Chombart de Lauwe, 1982 p. 247). Esta apropiación del espacio no se trata sólo de un simple acto individual aislado, sino que es un acto social por excelencia pues los objetos y su disposición en el espacio son portadores de mensajes. Así la apropiación del espacio es comunicación y está delimitada por las relaciones sociales, por la ideología (Chom--

bart de Lauwe, 1982).

Del mismo modo, la apropiación cumple un papel importante en la consolidación de la identidad social, a partir de la posibilidad de transformar el espacio habitado, recorrido, ocupado y se considera una extensión del mismo grupo.

Dentro del proceso de apropiación del espacio se debe considerar la delimitación de espacios públicos y privados.

En los espacios privados, el sujeto o el grupo ejerce un control sobre él y por lo mismo es posible que puedan ser modificados y ordenados de tal forma que exista una identidad entre ellos y sus ocupantes.

Esto no ocurre con los espacios públicos, pues éstos son regidos por una concepción ajena a los usuarios de los mismos, y sólo mediante el contacto cotidiano con esos lugares es posible lograr una apropiación, es decir, después de su reconocimiento y transformación. La máxima manifestación de este espacio público se ve en la calle; ésta es sumamente importante para la gente, pues es una constante fuente de información. La calle resulta ser un espacio fácilmente apropiable por la gente, y socializado en el marco de una ciudad. En este sentido, la calle, representa en la sociedad la vida cotidiana, así la calle se convierte por excelencia en el lugar de la colectividad. Aún así habría que señalar la existencia de lugares que por su concepción y uso resulta difícil y a veces imposible de llegar a lograr una apropiación; los lugares de trabajo, o transporte, por ejemplo, pues son sitios donde no es posible dejar huella; en ese caso esos espacios se reconocen como tierra de nadie, lo que ocasiona, que si en determinado momento surge un conflicto, los individuos evitan comprometerse ante algo ajeno a ellos. Por eso es que se ve en la actualidad, robos y asaltos en las calles o en los medios de transporte, y no se hace algo para detenerlos, y sí en cambio los

individuos se hacen los desentendidos, de esa forma evitan mezclarse en un problema que no les afecta en forma directa; como este hay muchos casos que han provocado el nacimiento de lo que se ha llamado - "*La indiferencia de los ciudadanos*" (Aguilar, 1986 p.74).

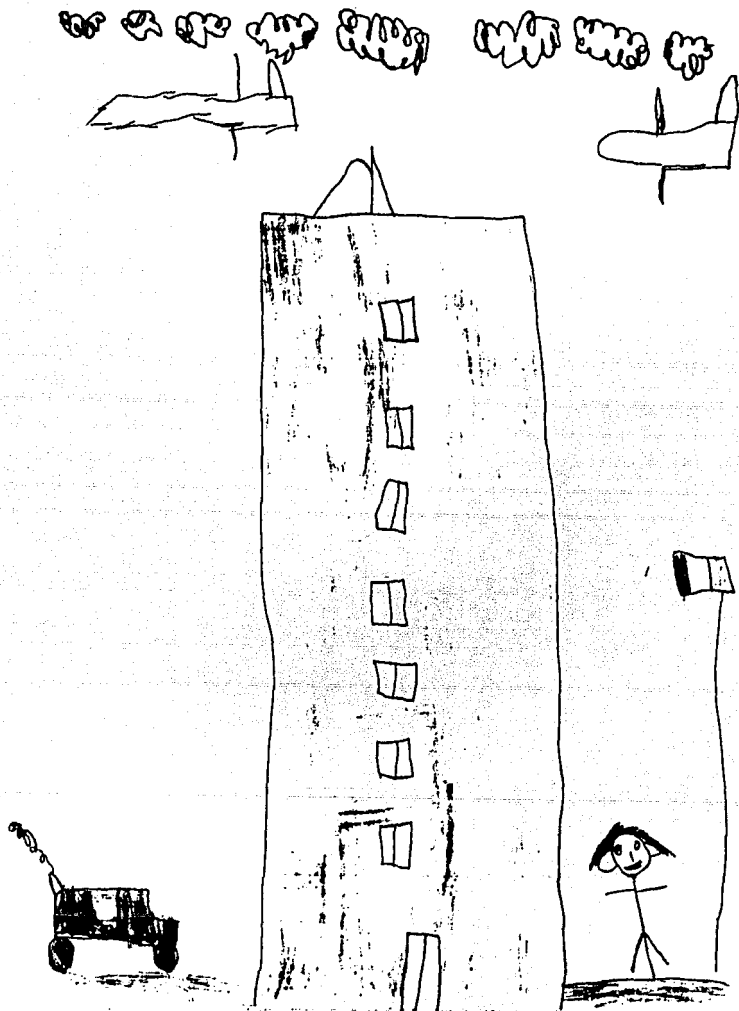
Ahora bien, es importante mencionar que en una sociedad como esta, donde el espacio urbano, ha sido dominado por la propiedad privada, el proceso de apropiación del espacio por parte de la colectividad se ve interferido o impedido, provocando en los individuos un sentimiento de vacío respecto a esos espacios. Esto conlleva a desear tener una propiedad del espacio y no sólo lograr una apropiación de ese espacio. A pesar de las limitaciones y presiones ejercidas por quienes poseen el poder de construir el espacio, los individuos y -grupos han llegado a apropiarse de una pequeña porción de espacio en la cual ellos viven. Por otra parte, cuando ya los individuos logran finalmente la apropiación de un espacio cualquiera; ésta resulta poco duradera, pues los mismos que tienen el poder de organizar el espacio, lo van modificando a ritmos cada vez más rápidos, impidiendo, así a los verdaderos usuarios depender de puntos de referencia para conseguir un apego psicológico hacia los objetos de ese espacio.

Como lo menciona Conde (1985), el hecho de que en una colonia - destruyan edificios y lugares antiguos, o bien cambien de un lugar a otro un determinado establecimiento para dar paso a una nueva esta-ción del metro, o a un nuevo centro comercial; o en general que aparezcan o desaparezcan diversas construcciones argumentando con eso - una óptima organización del espacio. Esta organización estará al - servicio de la producción de las fuerzas capitalistas, y el espacio construido es transformado, pero no para o por responder a necesidades y deseos de sus usuarios; sino que es transformado para y por obtener mayor provecho en la orientación del consumo y producción de las fuerzas capitalistas que finalmente sólo favorecen a unos cuantos, - es decir, a los que tienen el poder.

El hecho de cambiar los esquemas de movilidad o permanencia con tanta frecuencia, tiene efectos objetivos y psicológicos que hacen que los usuarios necesariamente cambien sus esquemas de apropiación al mismo ritmo acelerado. De esa manera, no permiten al individuo identificarse, ni apropiarse de los espacios que él está usando. Por eso, un aspecto fundamental en todo proceso de apropiación del espacio urbano, es saber cómo elaborar estrategias para construir puntos de reconocimiento en sitios y lugares que han sido edificados en base a una concepción ajena entre el usuario y el espacio. Estos procesos de apropiación son poco conocidos, de ahí que se recomienda mayor atención a la gran cantidad de elementos importantes dentro de la vida cotidiana del hombre, por eso es necesario ver cómo se forman modelos a partir de representaciones sociales, y cómo éstas se organizan, por ejemplo, en relación a los sistemas de valores, creencias, sentimientos, de los usuarios del espacio urbano.

Finalmente se puede decir, que si se cuenta con una memoria colectiva, y se le da un significado al ámbito colectivo, este mismo espacio resultará de alguna manera apropiable en la medida que existe la posibilidad de convertirlo en un espacio democrático en el cual coexisten diversos proyectos sobre la ciudad deseada y posible. Mientras esto no ocurra se emplearán diversas estrategias afines a la resistencia cultural para hacer habitable un espacio regido por normas y códigos que a partir de la individualización de la vida colectiva tiende a consolidar la desintegración de la idea de ciudad como comunidad (Aguilar, 1986).

Hasta aquí, lo que se desarrolló en este capítulo intentó dar una visión más o menos general de sólo dos aproximaciones al estudio de la ciudad y el espacio urbano. En el apartado que sigue se desarrollará la parte de construcción social a las formas de pensar precisamente en los espacios urbanos.



C A P I T U L O I I I

R E P R E S E N T A C I O N P S I C O S O C I A L

D E L E S P A C I O U R B A N O

"Toda la geografía física de la ciudad tiene un significado social y ayuda a estructurar la ciudad de cada individuo"

Milgram

En este capítulo se hablará de algunas de las experiencias empíricas que se han realizado, tanto en la psicología ambiental como en la psicología del espacio.

3 . 1 LA DIFERENCIA

El interés de la psicología ambiental se concentra en conocer la forma de la ciudad para determinar cuáles factores, elementos o propiedades del ambiente facilitan o inhiben las diversas formas del comportamiento del individuo, dentro de un ambiente físico como en la ciudad. Este comportamiento por ser cien por ciento observable, resulta fácil de medir y cuantificar (Proshansky, 1978); cabe señalar que es aquí donde dejan de lado cuestiones que deberían ser imprescindibles en cualquier estudio de la colectividad, como por ejemplo la comunicación y la ideología (Moscovici, 1972).

En tanto la aproximación psicosocial, se ha interesado en conocer de qué manera lo urbano es capaz de construir formas propias de vida colectiva. Se ha ocupado de estudiar el nexo social que constituye la relación entre un ego (individuo) y un alter (individuo o grupo) para analizar sus relaciones con el medio ambiente social o no social, real o simbólico, tratando de entender el origen y los efectos de esa relación. De esa forma, cuando se habla de nexo social lo que se está enfatizando es precisamente el estudio del producto o resultado de la interacción social y no sólo al individuo como génesis de esa interacción. (Moscovici, 1985)

3 . 2 APROXIMACION DE LA PSICOLOGIA AMBIENTAL AL ESPACIO URBANO

En los trabajos realizados dentro de esta aproximación, se encontró que la representación es una imagen mental, esto es, una reproducción mental de las características del espacio urbano..

Ahora bien, Lee (1978) propuso conceptualizar la representación mental de un espacio físico, en este caso el vecindario, para lo que pidió a las amas de casa que trazarán un mapa de su vecindario, describiendo con lujo de detalle las conductas realizadas dentro de cada área trazada; así demostró que hay una relación entre las propiedades físicas del vecindario y las acciones realizadas dentro de esas áreas.

Por su parte Strauss (1978) sugirió que la ciudad puede verse como un conjunto de áreas simbolizadas, en donde cualquier individuo conocerá sólo un pequeño número de ellas, pues la otra parte queda fuera de su percepción, entonces, las diferentes clases de perspectivas urbanas propias de los residentes de una ciudad están construidas de ideas espaciales y físicas que resultan de la pertenencia a determinados espacios.

Así mismo Carr (1978), se interesó en conocer de qué manera la configuración de la ciudad podría contribuir a mejorar la calidad de vida de los individuos; pues la ciudad que conocen las personas determina en gran parte el mundo en el que tienen sus experiencias.

Stea (1978) hace referencia a otra cuestión sobre el espacio urbano, esto es, dice que hay algunos elementos que se consideran más importantes que otros, que se organizan jerárquicamente en la mente para establecer límites, barras o bloques. Stea, sugirió dos formas para saber como los individuos usan sus mapas mentales en la vida, para la localización de una parte importante de su ciudad. En la primera aproximación, el individuo sólo tiene una idea muy particular acerca del lugar de interés, por lo tanto actúa en base a una forma específica y única de lograr la localización deseada. En la segunda aproximación, el individuo procede de acuerdo a una imagen generalizada de la ciudad, esta estrategia permite seguir una serie de rutas alternativas para la meta deseada, debido precisamente a que se cuenta con una imagen de lo que es la ciudad en general.

Estos son sólo algunos de los muchos trabajos realizados bajo la aproximación de la psicología ambiental; en el apartado que sigue se mencionarán los pocos trabajos hechos bajo la otra aproximación, la psicociológica.

3. 3 APROXIMACION PSICOSOCIOLOGICA DEL ESPACIO URBANO

Los trabajos de Lynch han sido una gran aportación pues representan el esfuerzo por trabajar con el espacio urbano desde una perspectiva diferente a la de la psicología ambiental, como lo señala Conde (1985 p.44) "el trabajo de Lynch podría considerarse una especie de "puente" (por lo menos dentro de nuestra clasificación) entre las aproximaciones anteriores y la aproximación psicociológica del espacio urbano".

Lynch (1960) consideró la "legibilidad" del paisaje urbano, - este concepto indica la facilidad con que se pueden reconocer y organizar las partes de un paisaje en una pauta coherente de un espacio físico. De este modo, una imagen nítida del contorno, constituye una base útil para el desarrollo individual, al mismo tiempo - un escenario vivido e integrado será capaz de generar esa imagen - desempeñando una función social. Esto puede proporcionar bases para los símbolos y los recuerdos colectivos de comunicación en grupo.

Señaló que las imágenes ambientales son resultado de un proceso bilateral entre el individuo y su ambiente. Así cada individuo crea y conserva su propia imagen de la ciudad; sin embargo, parece existir un acuerdo entre los miembros de un mismo grupo; lo que permite hablar del término "imágenes públicas" que se refiere a las representaciones mentales casi iguales que hay en un gran número de habitantes de una ciudad.

Según Lynch a las imágenes ambientales se les atribuyen tres componentes importantes: identidad, estructura y significado. Una imagen eficaz requiere primero, la identificación del objeto, lo que implica su distinción con respecto a otras cosas, se debe reconocer como identidad separable. En segundo término, la imagen debe incluir la relación espacial y puntal del objeto con el individuo y con otros objetos. Y por último este objeto debe tener significado práctico o emotivo para el individuo.

Ahora bien, ya dentro de lo que es propiamente la aproximación psicosocial se encontró poca literatura sobre el espacio urbano; sin embargo, Pailhous (1984) llevó a cabo una investigación sobre la representación que se forma en base a la actividad que desarrolla cada individuo; así el turista, el estudiante, el obrero, el taxista o el carnicero, entre muchos otros, que diario realizan diversos recorridos por la ciudad, tienen en general diferentes representaciones de ella, pero también cuentan con una representación social particular del espacio, relacionada con cada uno de los recorridos realizados por cada persona a través de la ciudad, por ejemplo, el carnicero reconocera ampliamente los espacios aledaños al "Rasillo" pues ahí es donde él compra su mercancía para llevar a cabo su actividad diaria, la de vender carne. Mientras que el estudiante por su parte, podrá hablar sobre los alrededores de la escuela, la ubicación de la librería o de la biblioteca. Pailhous, concluyó que esa imagen social de la ciudad en cada persona permite la movilidad dentro del espacio urbano y guía la acción de los individuos para lograr sus objetivos y metas.

Milgram (1984), planteó que la gente tiene una idea de como es la ciudad en la que vive, esto por medio de un mapa en su mente; el interés básico fue conocer esos mapas para observar el grado de estructura que poseen las personas sobre la misma, y también cuánto y cómo distorsionan su realidad social. Los mapas mentales quedan definidos como la información que el individuo tiene acerca de la ciudad; este mapa está formado por componentes geográficos, detalles arquitectóni

cos, actitudes hacia diferentes áreas incluyendo asociaciones personales. Milgram, encontró que los mapas son mecanismos en donde las calles, casa y en general toda geografía física tiene un significado social, son una serie de elementos que se estructuran para formar la ciudad de cada individuo; además por medio de la selección, énfasis o distorsión de esos elementos que cada individuo incluye - en sus mapas, proyectan estilos de vida que llegan a expresar hasta sentimientos, ayudando a definir así el lugar de cada individuo dentro de esa ciudad.

Es posible considerar los mapas mentales como representación social de la ciudad ya que son adquiridos por interacción social; - estos mapas son adquiridos socialmente en la interacción de un individuo con los demás, y el material cognitivo de la ciudad también se va adquiriendo de generación en generación y se va acumulando; - así el individuo tiene una interacción no sólo con los otros sino con su medio físico, de tal manera que ambas son producto de la interacción social pues el contenido va a ser el mismo. Sin olvidar que los mapas mentales son calificados como representaciones sociales por la presencia de significantes sociales como parte integral de su construcción.

Resumiendo, con la aproximación psicosocial no se pretende elaborar una tecnología del medio ambiente preocupada por los efectos de éste sobre el hombre y su adecuación al mismo; ni tampoco se pretende ignorar que la producción del espacio urbano obedece a cuestiones ideológicas, políticas y sociales, donde el hombre es un producto y productor del mismo (Conde, 1985). Sino por el contrario, esta aproximación es sólo el principio para tratar de comprender y explicar el espacio urbano a partir de las representaciones sociales, donde la forma teórica de abordar el objeto de análisis tiene mucho que ver con el mundo simbólico, con la intersubjetividad, es decir, cómo los individuos se representan y construyen su propia realidad social en interacción con otros y que es construida todos-

los días.

3 . 4 LA VIDA COTIDIANA

Hay que recordar que existe una realidad social que es compartida por todos los que forman nuestra sociedad, la cual se conforma por la interacción con otros y es construida todos los días. Dentro de esta interacción cada cual piensa y se comporta en función de esa realidad social que está abierta para todos y que es la misma para todos, por ser una construcción de todos.

Independientemente y dentro de esa realidad social existe una realidad privada en cada individuo y donde según Conde (1985), una gran parte de sus actividades forman esa esfera privada que se agudiza con la incisión hecha por el capitalismo; pues el hombre tiende a separarse de la sociedad porque sus actividades van en dirección de una cotidianidad, en donde sólo se producen y reproducen las fuerzas para la producción de bienes y consumo. También dentro de esa realidad social tiene cabida una vida pública cuya existencia es importante e imprescindible para el hombre, puesto que éste no puede existir aislado y tiene que estar siempre en constante interacción con los otros; es ahí donde el hombre afirma y reafirma su existencia como lo que es, un ser social.

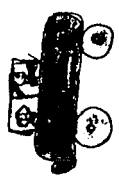
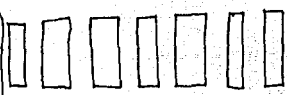
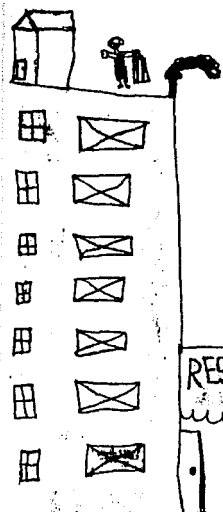
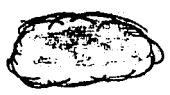
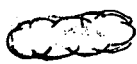
Retomando el último apartado del capítulo anterior; se puede relacionar el espacio público y la vida pública, encontrando que debido a que ésta última se da en alguna parte y en algún tiempo, tiene que existir necesariamente un espacio donde se lleve a cabo, un espacio en el cual puedan tener cabida las relaciones sociales, las relaciones simbólicas u objetivas con otros, un espacio donde los hombres se reúnan para discernir, ampliar o modificar sus pensamientos y sus vivencias dentro de la sociedad; así los espacios públicos serán lugares de la colectividad, donde se construyan y recons-

truyan las actividades de los hombres, por ejemplo, sus ideas, deseos, sus proyectos, sus sentimientos, sus conocimientos.

Pero esto no es suficiente, no basta con la existencia física de dichos espacios públicos, sino que se debe desarrollar una apropiación de los mismo. Esta apropiación debe estar dada primero, por la existencia física de los espacios (la calle, por ejemplo) y después y básicamente por la construcción psicológica y la objetivación que los hombres hagan de ese espacio. El hombre tiene que construir sus espacios, así como apropiárselos.

Sin embargo, éstos no es del todo posible, pues como ya se dijo en nuestra sociedad los lugares ya han sido establecidos de antemano por el Estado, y los grupos en el poder. Pero no por eso el hombre ha dejado de luchar por una apropiación psicosocial para la comprensión de cómo se representan y construyen su propia realidad social y cómo ésta se encuentra relacionada con el cambio social que se considera indispensable para que cada individuo se ubique como ser social dentro de la sociedad con las mayores posibilidades de tener una participación activa en ese cambio benéfico y satisfactorio para él mismo.

Ahora bien, hasta aquí se ha hablado única y exclusivamente del papel que juega el hombre adulto dentro de estos procesos, así como la trascendencia e importancia de la vida cotidiana de la sociedad; pero esta misma sociedad está formada también por otros seres humanos que deben ser tomados en cuenta, los niños.



C A P I T U L O I V

EL ESTUDIO DE LOS NIÑOS EN LA PSICOLOGIA SOCIAL :

UNA POSIBILIDAD DE ESTUDIO EN LA PSICOLOGIA URBANA

"Los primeros años de vida son los más impresionables en la vida del individuo. Y la infancia es un periodo de aprendizaje por mé dio del cariño".

Meneses.

Dado que la sociedad está formada tanto por adultos como por niños y en el presente trabajo lo que interesa son éstos últimos, se cree conveniente hablar un poco sobre algunos de los muchos enfoques que han surgido para el estudio de los niños dentro de la psicología.

4 . 1 LOS NIÑOS

El hombre en la actualidad se considera a sí mismo un triunfador y conquistador del universo pues con increíble ingenio, paciencia e intensa preparación a logrado robar a la naturaleza sus secretos celosamente guardados, como la estructuración de la materia, la composición de la luna, el descubrimiento del rayo lásser, el logro de comodidades jamás soñadas, entre muchas otras cosas. De este modo nunca antes, el hombre se ha aproximado tanto a la realización de sus sueños de grandeza. El progreso científico - continua abriendo nuevas puertas que llevan a descubrir más misterios del universo. Sin embargo, este mismo hombre triunfador, - que ha dominado las fuerzas de la naturaleza y el universo, no ha podido desterrar los grandes males sociales que aquejan a la humanidad, y éstos no desaparecerán mientras no se trate de comprender a las nuevas generaciones desde sus inicios, es decir, a los niños.

Dentro de la vida cotidiana los adultos y principalmente los de sexo masculino han ocupado un lugar preponderante y privilegiado en la sociedad, dirigiendo a él mucha atención para la comprensión de cualquier fenómeno social en el que tome parte directa o indirectamente. Esto mismo no sucede con los niños, y sí en cambio se ha relegado al niño de esa sociedad: no se ha reconocido, ni aceptado que los niños cuentan con sus propias posibilidades para expresar todos y cada uno de los procesos hasta ahora estudiados en el adulto, pues el niño alrededor de los cinco años,

aproximadamente, ya posee comprensión y vocabulario suficiente para interpretar y transmitir lo que dicen los adultos (Meneses, - 1977).

Moscovici (1972), asegura que los niños han sido ignorados en la sociedad principal y básicamente porque no contribuyen directamente en los procesos de producción, pues como es de todos conocido alguien que no esté al servicio de las fuerzas productivas capitalistas es ignorado, rechazado y hasta anulado de la vida cotidiana. De ese modo, el niño al no contar con una estructura física, biológica e intelectual adecuada para entrar de lleno al mercado de la producción se le niega todo derecho a participar en las actividades de la sociedad, incluso se les llega a prohibir expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos o conocimientos; pues por negligencia, como ya se mencionó, *"aun no se reconoce ampliamente que los niños cuenten con todos los procesos que siempre se hablan con siderado exclusivos de los adultos"* (Meneses, 1977 p.16).

De ahí que el niño y el adulto no sólo difieran en centímetros de estatura, o en kilogramos de peso, o en la actividad que realiza, sino también en la forma de comprender su realidad social; y se piensa que la comprensión de esa realidad no es de ninguna forma una copia fiel de la de los adultos, ni tampoco se puede considerar un proceso incompleto, y por lo tanto sin importancia, por el contrario son procesos sumamente importantes, que no se pueden suplantar o pasar por alto, ya que el niño cuenta con sus propios recursos para todo, y los adultos tiene la obligación de comprenderlos y ayudarlos para que lleguen a tomar y ocupar el lugar que les corresponde dentro de la realidad social, cualquiera que ésta sea.

Ahora bien, existe en la actualidad un gran interés en reconocer que el niño es importante como ser independiente y social, -

lo cual empieza a tener sus frutos en el reciente incremento tanto en las actividades planeadas y realizadas por y para ellos, como en las investigaciones donde los niños son los principales actores. Por eso, se cree conveniente mencionar brevemente las aproximaciones que han surgido como una búsqueda para comprender cómo los niños desarrollan nociones acerca de su mundo social.

4 . 2 ENFOQUE EPISTEMOLOGICO GENETICO

Este enfoque se desarrolló gracias a las investigaciones realizadas por Piaget, quien se interesó en el desarrollo de la inteligencia en el niño, cómo conoce el mundo y cuál es la génesis de ese conocimiento. La producción de éste la explicó en base a dos niveles de desarrollo, el del conocimiento científico y el desarrollo intelectual del ser humano. Respecto a este segundo nivel, - Piaget planteó un modelo epigenético, el cual implica que la génesis del conocimiento surge de "un núcleo funcional de la organización intelectual que procede de la organización biológica. Esta invariante orientará el conjunto de estructuras sucesivas que la razón va a elaborar en su contacto con la realidad" (Piaget, 1972- p. 237). Dicho núcleo constituye los antecedentes funcionales que orientan necesariamente la actividad del sujeto y que permanecerán de manera invariable los procesos complementarios de organización y adaptación (que forman un equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación al medio ambiente). Se dice que el desarrollo intelectual pasa por una serie de etapas que se van definiendo por su propia estructura y con una forma particular de equilibrio, lo que conlleva a que cada etapa se distinga de otras por su organización y complejidad crecientes.

Para Piaget, la representación de la realidad por parte del niño ocurre como un proceso continuo a lo largo del desarrollo intelectual, que va de un pensamiento egocéntrico a uno racional o reflexivo. Es decir, en el pensamiento egocéntrico, el niño solamente se interesa en su punto de vista y lo considera único y abso

luto, pues el contacto que mantiene con la realidad exterior se puede considerar superficial y deformante en función de su experiencia individual, de sus deseos y de su afectividad. Pero por medio de las interacciones sociales y del desarrollo cognoscitivo el niño logra alcanzar un pensamiento conceptual o racional, que hace posible que se coordinen varios puntos de vista al mismo tiempo, permitiendo la reflexión acerca del mundo como una totalidad coherente, esto es, a medida que evoluciona el pensamiento del niño, éste es capaz de englobar los fenómenos dentro de una red de relaciones que se separan de la experiencia inmediata y del contacto superficial con la realidad. Entonces, para Piaget la construcción del pensamiento se forma primero a partir de lo egocéntrico, de lo individual, hasta llegar a lo social.

En estos planteamientos se identifica la concepción del niño como sujeto epistémico, pues desarrolla estructuras cognoscitivas, producto de la adaptación (asimilación y acomodación) y la organización progresiva que rige el funcionamiento intelectual, hasta llegar a un pensamiento formal, racional y reflexivo, en el que se presenta la sociedad como una totalidad. Aunque Piaget no lo hace evidente, habla de la sociedad como una dimensión necesaria y esencial en el desarrollo intelectual, pues el conocimiento no surge de las actividades de los individuos por separado sino de las interacciones entre ellos. Estas interacciones cuentan con un carácter dinámico, debido a que cada individuo demanda y exige que los otros presenten justificaciones y razonamientos a los juicios emitidos, lo que lleva a que cada individuo tenga una descentración de su pensamiento, alcanzando así conciencia de la perspectiva de los otros y logrando llegar a un pensamiento objetivo. Entonces, la cooperación constituye el fundamento social del conocimiento.

Ahora bien, entre individuos y sociedad, Piaget surigió, que se hablará en términos de la influencia que tiene la sociedad para determinar el contenido y la interpretación del conocimiento del su

jeto; así durante el proceso de socialización, la sociedad muestra la dirección en la que el niño dirige en una forma y no en otra su atención a ciertos objetos y situaciones, y a ciertas acciones realizadas sobre los mismos.

4 . 3 COGNICION SOCIAL

Este enfoque tiene sus bases en la epistemología genética, - Delval (1983), planteó que las nociones sociales implican gran dificultad para su aprensión, pues normalmente se refieren a conceptos abstractos que no pueden manipularse, por ejemplo, clase social o democracia; resultando una compleja red de relaciones, en donde - están implicados los mismos individuos.

Esta dificultad es aun más evidente en los niños, porque para ellos es difícil desarrollar esas nociones sociales; dado que la - participación social dentro de la sociedad está restringida al no tener un contacto directo ni en el proceso de producción, ni en la vida política de la sociedad. Por lo que las ideas o conceptualizaciones que el niño hace acerca de la sociedad se forman por medio - de un proceso que no es nada simple, ni lineal y que dista mucho de los procesos del adulto, pero que está en función del desarrollo psicológico global.

Se tiene que las nociones que el niño se forma van pasando por una serie de etapas en un orden invariable, donde cada etapa se caracteriza por la información que se puede manejar en ellas; sus representaciones resultan una construcción que el mismo niño realiza - a partir de la información y hechos dispersos que recibe y percibe de su medio social, por medio de las conversaciones y observaciones que realiza, así como de lo transmitido por los medios masivos de - comunicación y de los esquemas intelectuales con los que el niño cuenta. De ahí que el niño construye ideas y aprende cosas, por él mismo, acerca de fenómenos sociales mucho antes de que alguien en forma

intencional le hable de ellos. Entonces, las nociones que los niños construyen no corresponden a las nociones construidas por los adultos, ni son reflejos de las de ellos, ya que tales nociones varían de acuerdo a los instrumentos con los que cuenta cada quien.

Para Delval, existen tres elementos que conforman las representaciones que construye el niño:

a) Normas, son determinaciones sociales acerca de lo que debe o no hacerse.

b) Valores, también son determinaciones sociales, pero acerca de lo bueno y lo malo.

c) Nociones, es la comprensión que tiene el niño acerca de los fenómenos sociales.

Tanto las normas como los valores son determinaciones sociales, lo que permite que sean aprendidas rápidamente por parte de los niños, así cuando se les pide que den una explicación de los mismos - lo hacen dando argumentos esquematizados; pero, no pasa lo mismo con las nociones, aquí se producen explicaciones elaboradas por parte de los propios niños y van evolucionando de acuerdo a su desarrollo intelectual. A lo largo de ese desarrollo se realiza una interacción-distinta y cambiante entre normas y valores con las nociones. En un inicio, los primeros no requieren explicaciones, después "se va produciendo una coordinación entre normas y nociones, en un esfuerzo de racionalidad, de insertar las normas dentro de las nociones, aunque en algunos casos se producen conflictos" (Delval, 1983 p.312)

Las investigaciones bajo este enfoque han demostrado una tendencia general en el desarrollo de las nociones que se han estudiado, - que van de una causalidad en donde el niño concibe sólo relaciones aisladas e inmediatas, hasta llegar a una serie de explicaciones integradoras de relaciones elaboradas y mediatas. Dentro de este continuo Delval habla de tres fases:

1) En la primera, el niño concibe los elementos en forma aislada, hacen mención de rasgos perceptivos evidentes, o bien generalizan a partir de uno solo, que a veces puede ser irrelevante. Únicamente se conciben relaciones inmediatas.

2) En la segunda fase, el niño construye sistemas en los cuales organiza un conjunto de hechos donde coexisten independientemente, y limitados a terrenos específicos.

3) Y la última, cuando el niño concibe a la sociedad como un conjunto de sistemas múltiples e interdependientes, donde la acción de uno implica efectos en otro; el niño es capaz de aceptar y entender otras situaciones, otros mundos, otras sociedades e incluso su misma sociedad en otros momentos.

En la concepción de sociedad queda implícita la idea de un conjunto de sistemas que interactúan recíprocamente, conformando una red de relaciones complejas que por su misma interacción se da una cuenta que sí ocurren cambios, éstos repercuten en los demás. Asimismo, en la interacción que se da entre el hombre y la sociedad ocurre una socialización, pero no es del tipo donde la construcción que el individuo hace de la realidad está en función de la influencia que ejercen las diferentes instituciones que forman la sociedad (socialización pasiva); sino una socialización donde el propio individuo es quien al mismo tiempo de conocer la sociedad la va reconstruyendo.

Si se concibe al hombre como un sujeto epistémico y a la sociedad como una red de relaciones complejas entre sistemas, entonces la relación que se establece entre ambos estará delineada por el nivel de comprensión que tenga el individuo de esa complejidad en las relaciones sociales. Es por esto que un niño (pequeño) cuya comprensión es egocéntrica mantiene una relación distinta a la de otro niño (mayor) que ya concibe posibles cambios en la sociedad. Por otro lado, las normas y los valores que le son impuestos y los contenidos -

de las nociones transmitidas por los agentes de socialización, por ejemplo, padres, hermanos, escuela, determinarán su relación con la sociedad.

4 . 4 ENFOQUE ESTRUCTURAL

Uno de los principales representantes de este enfoque fue Vygotsky quien realizó importantes aportaciones que contribuyeron a su desarrollo. Vygotsky (1978) postuló la teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas; en ella planteó que el desarrollo orgánico, - incluidas funciones psíquicas, ocurre dentro de un medio cultural históricamente condicionado. Esta misma actividad psíquica no puede ser entendida como un fenómeno dado, sino como un producto de la evolución filo y ontogénica determinada por el desarrollo histórico y cultural del hombre.

Vygotsky postuló que dentro de esas actividades psíquicas se desarrolla el proceso de formación de conceptos, considerándolas como funciones superiores, mismas que implican una génesis y evolución en la que se sintetizan, por un lado, el factor de la maduración biológica y orgánica; y por otro, el factor de la evolución cultural o el desarrollo de la sociedad. Se origina un proceso dialéctico en el cual interactúan esos dos factores formando varios periodos que se caracterizan tanto por su transformación cualitativa como cuantitativa.

Para Vygotsky las funciones psicológicas se desarrollan, primero en el curso de la interacción que mantiene el niño con otros niños y con los adultos, esto en un plano social para después internalizarse de tal forma que la interacción social del niño interviene de manera decisiva en su desarrollo; por lo que todas las funciones del niño pasan por un nivel social, alcanzando más tarde un nivel individual. - El lenguaje constituye un ejemplo claro de lo anterior, éste se define por su función primaria, es decir, la comunicación e intercambio social, su origen esta en el contacto práctico que mantiene con su en

torno. A lo largo de la evolución del lenguaje se da una transformación tanto en la estructura de su significado como en su naturaleza psicológica, es decir, a parte del cambio en el contenido de las palabras hay un cambio en el modo en que se generaliza la realidad, la cual se refleja por medio de las palabras.

La concepción que tenía del hombre, era la de un ser histórico-que transforma la naturaleza para a su vez transformarse a si mismo en dichos procesos; además de considerarlo un ser activo que con ayuda de algunos instrumentos altera su medio. La transformación abarca tanto la naturaleza exterior como la naturaleza interior o psicológica del hombre; en ésta última el hombre es capaz de crear los instrumentos psíquicos (símbolos y signos) que le permiten interactuar con su ambiente físico y social.

En cuanto a la sociedad, este autor señaló que como resultado del proceso de transformación productiva (el trabajo) la sociedad demanda del individuo una subordinación de las exigencias del grupo, lo que repercute en la transformación de los mecanismos reguladores de la conducta, así la regulación individual de la conducta se origina en la regulación social. La sociedad es un factor determinante en la conducta humana.

4 . 5 ENFOQUE PSICOSOCIOLOGICO

Los fundamentos teóricos de esta aproximación, como ya se mencionó, se encuentran en los trabajos de Wundt y Durkheim sobre los productos colectivos. Este enfoque, representado principalmente por Moscovici, supone que la interacción simbólica de los individuos en su ambiente social común subyacen las bases para dar paso a los fenómenos psicosociales centrales, como son la comunicación y la ideología.

Moscovici se interesa en comprender cómo ocurre la organización

del conocimiento en la sociedad, cómo se establecen las relaciones interindividuales en el contexto de las relaciones sociales, cómo se generan los movimientos sociales por medio de los cuales la sociedad se transforma, y cómo es que se crea una realidad social común; un elemento fundamental que interviene en el proceso de construcción de esa realidad lo constituye el fenómeno de las representaciones sociales - de las cuales ya se habló en un capítulo anterior, en esta parte se enfatizará como las mismas relaciones psicosociales dan origen a la inteligencia.

Las ideas plateadas por Moscovici de que la construcción social de la realidad es un proceso social en interacción con otros, son reforzadas por Mugny y Doise (1983) quienes argumentan que no basta articular lo colectivo con lo individual o viceversa, pues eso únicamente conduce a una simple proyección de uno de estos postulados sobre el otro; o bien, se reducen los fenómenos colectivos a una combinación de las características individuales de los participantes en una situación determinada, o se considera el desarrollo cognoscitivo individual como una apropiación pasiva por el niño de una herencia social. Consideran que estas ideas deben vincularse en términos psicosociológicos; tenían como postulado básico que "*la interacción social es un lugar privilegiado del desarrollo cognitivo*" (Mugny y Doise, 1980 - p.454), partiendo de este postulado se desarrollaron numerosas investigaciones, destacando la importancia de las interacciones sociales y de la participación dentro de las mismas; por eso se dice que el desarrollo cognoscitivo no es resultado de una simple interacción del niño con su medio físico; sino que dicha interacción está mediatizada por las interacciones sociales con otro u otros individuos. De esta manera la inteligencia no sólo es un proceso individual, sino un proceso relacional entre el individuo y los otros, que constituyen y organizan juntos sus acciones sobre su medio físico y social; por eso, al describir la actividad intelectual, se dice que existe una coordinación de naturaleza individual y otra de naturaleza social.

Dentro de este enfoque se dice que la interacción social es de-

causalidad en espiral, es decir, si la interacción da al niño la oportunidad de dominar ciertas coordinaciones o de elaborar nuevos instrumentos cognoscitivos, éstos a su vez le permitirán participar en interacciones sociales cada vez más elaboradas y complejas; donde al mismo tiempo, se convierten en fuente de desarrollo cognoscitivo para el niño.

En términos generales, esta aproximación cuenta con una concepción de un hombre activo, producto social, capaz de actuar colectivamente para transformar las condiciones sociales. Y la sociedad se concibe como un sistema de relaciones entre individuos colectivos, esta sociedad no es de ninguna manera un ambiente eterno e inmutable, sino es el antecedente humanizado a las relaciones sociales. Finalmente, las relaciones individuo-sociedad se conceptualizan como un vínculo de mutua interdependencia, ya que la sociedad socializa al individuo, pero los individuos colectivos son los que socializan a la sociedad; y no hay que olvidar que en estas relaciones intervienen procesos económicos, políticos y sociales, que de una u otra forma participan en esa socialización mutua (Castrejón y Martínez, 1986).

4 . 6 LOS NIÑOS Y EL ESPACIO URBANO

Es evidente que después de todo lo escrito hasta aquí el interés de este trabajo se centra en el fenómeno de la representación social, el espacio urbano y los niños, cuando se intenta buscar estos tópicos dentro de un mismo trabajo, la literatura es poca. Sin embargo recientemente, Alvarez (1982) se interesó en el campo de la percepción urbana en niños, mediante la representación gráfica que hacen de la ciudad en sus dibujos. Basándose en la teoría de la psicología ambiental se propuso investigar la interacción entre el ambiente físico y el comportamiento de los niños. Se les pidió a niños y niñas, de diferentes edades y diferente nivel económico, que dibujaran la ciudad tal como ellos la veían. Los resultados obtenidos se agruparon según el sexo de los niños; se analizó la frecuencia de aparición

de los elementos que se reunieron en cinco categorías:

- 1) Transporte (elementos como coches, camiones, tren)
- 2) Casa y edificios
- 3) Personas
- 4) Elementos vegetales (árboles, parques, flores)
- 5) Elementos naturales (sol, luna, estrellas)

Estas categorías están colocadas en el orden en que mencionaron con mayor frecuencia sus elementos; encontrando que los niños los mencionaron más que las niñas, excepto en la categoría de "Personas" - donde las niñas mencionaron más sus elementos.

Por otro lado, Chombart de Lauve (1984), llevó a cabo una investigación sobre el fenómeno de la representación social de la infancia, donde a partir de algunas representaciones encontradas en los medios masivos de comunicación se puede conocer el origen de un mito acerca de la infancia; este mito es creado por los adultos, pero con importantes consecuencias para el mundo real de los niños; así la infancia resulta ser "otro mundo o un mundo aparte", un mundo diferente del mundo del adulto e incluso opuesto a éste.

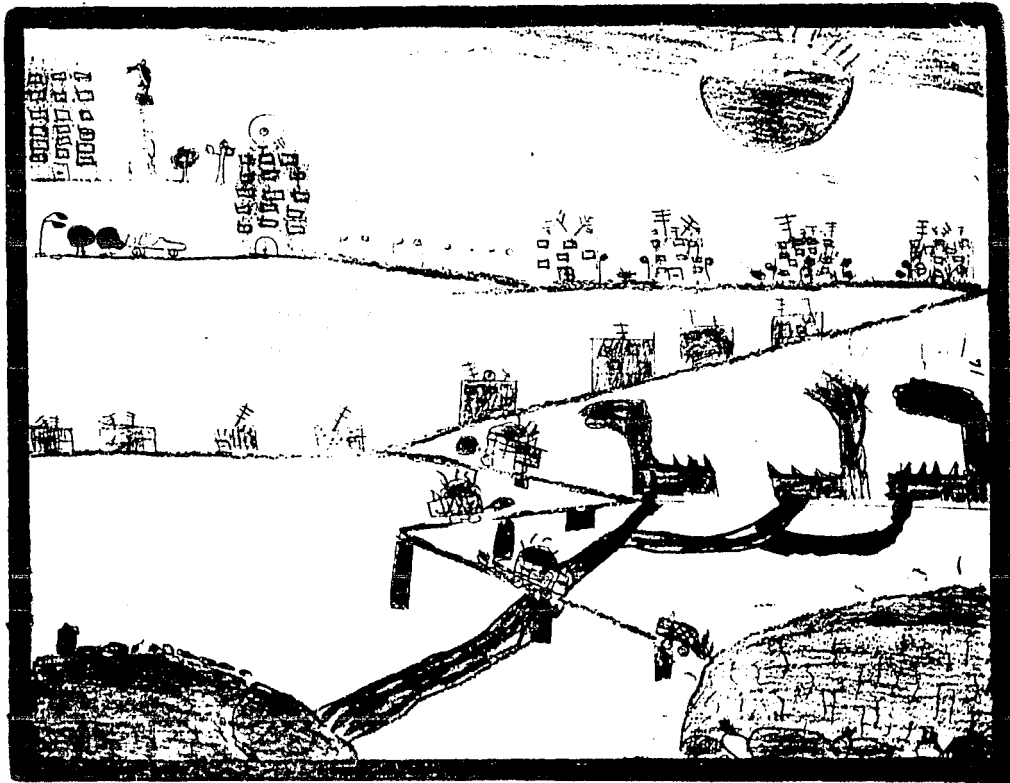
Sin embargo, estos mundos imaginados de la infancia seguirán - siendo creación de adultos, mismos que también crean y construyen su realidad social en base a necesidades propias de ellos, como por ejemplo, las cuestiones económicas, políticas, culturales o recreativas. Lo mismo se puede decir de su ciudad, pues son construidas de acuerdo a las necesidades e intereses de los adultos; así toda construcción física es coherente sólo para ellos, y donde las áreas verdes, parques recreativos y en general cualquier lugar propio para niños tiende a desaparecer, pero no hay que pasar por alto que la ciudad será el lugar donde los niños se irán desarrollando y esos sitios deberán ser identificados plenamente con y por los niños, así como -

llos de significado para contar con la posibilidad de apropiarse de esa realidad social, de su ciudad.

Aun no existen investigaciones amplias sobre los temas de interés, por lo que este trabajo pretende dar la pauta para realizar una investigación al respecto. Además pretende proporcionar elementos para entender como se da la representación social en los niños; y en específico la representación social de la ciudad. Donde el conocimiento de este aspecto contribuirá a esclarecer cómo es que los niños se ubican dentro de la sociedad como seres sociales en un proceso fundamental como es la socialización.

De esta forma al conocer la imagen de la ciudad en los niños se les puede entender mejor para determinar, por un lado, su estilo de vida, y por el otro, conocer su desenvolvimiento dentro de su ciudad o su realidad social, una realidad que sin duda cuenta con infinidad de problemas sin resolver y en constante aumento, como la contaminación, sobre-población, inversión térmica, entre muchos otros. Es de decir, una ciudad en crisis, Conde (1985 p.10) habla de "una crisis - que tiene que ver con la imposibilidad de sus habitantes de dar una simbología a su ciudad, pues esta fragmentada. La crisis urbana, sólo podrá superarse a través de la apropiación de la ciudad".

De este modo, se cree que el niño al conocer y/o descubrir su realidad social (ciudad) intentará apropiársela para transformarla de acuerdo a sus propias necesidades. Por eso la inquietud de empezar a conocer el fenómeno de la representación de la ciudad en los niños; para así conocer la imagen de la ciudad que es creada por y para adultos, y saber cómo los niños se familiarizan con ella y cómo logran la aprehensión de la misma. La construcción social de la ciudad es de gran relevancia ya que se relaciona con otra noción importante, como lo es el cambio social, que es imprescindible para que el niño se ubique como individuo social dentro de su realidad social con grandes posibilidades de participar activamente en ese cambio.



C A P I T U L O V

D E S A R R O L L O D E L A
I N V E S T I G A C I O N E M P I R I C A

" *Nosotros los niños somos
el futuro de la ciudad* "

Ahmed, 10 años.

La inquietud e interés en el fenómeno de la representación social de la ciudad en los niños, intentó encontrar respuesta en el trabajo empírico que se llevó a cabo con niños y niñas, de diferentes edades (6-7 años y 10-11 años), y diferente escuela de procedencia (particular-oficial). Por otro lado, este trabajo no pretendió ser una investigación definitiva, ni acabada, es simplemente, un estudio inicial.

En este capítulo se detallará el desarrollo metodológico de la investigación.

5 . 1 OBJETIVO GENERAL

A lo largo del trabajo teórico (capítulos anteriores) quedó de manifiesto que el objetivo del trabajo empírico fue el interés por conocer la representación social que tiene el niño de su ciudad. En otras palabras, cómo es que comprende la ciudad, cómo se orienta hacia ésta como objeto psicológico y cómo se apropia de lo exterior. Pues por medio de esa aprehensión el niño logra o logrará desenvolverse dentro de la ciudad, dentro de su realidad social.

5 . 2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

También dentro del trabajo empírico se contó con objetivos específicos, los cuales fueron:

- a) Realizar un análisis de contenido sobre la conceptualización que se tiene de la ciudad en los libros de texto de educación Primaria otorgados por la Secretaría de Educación Pública.
- b) Llevar a cabo un análisis de las aportaciones metodológicas que permitan abordarlo.
- c) Derivar una alternativa teórico metodológica que permita la comprensión de la conceptualización de la ciudad en los niños.

5 . 3 PROBLEMA DE INVESTIGACION

El problema de investigación quedó planteado en los siguientes términos:

a) ¿Cuál es la representación social de la ciudad de México - en dos grupos de niños y niñas, de diferentes edades y diferente escuela de procedencia?.

Por otro lado, la representación social de un objeto psicológico cualquiera que éste sea, se forma de lo que la gente dice respecto a él; entonces, la segunda parte de la pregunta de investigación fue:

b) ¿Cuál es la representación social de la ciudad de México - que los libros de texto manejan, y cómo esta se relaciona con la representación social de los niños?

5 . 4 HIPOTESIS

5 . 4 . 1 HIPOTESIS CONCEPTUALES

El planteamiento de las hipótesis conceptuales quedaron definidas de la siguiente manera:

a) La representación social es una manera de pensar e interpretar la realidad cotidiana, siendo ésta una forma de conocimiento social, luego entonces permite una comprensión de esa realidad social que lleva al desenvolvimiento del comportamiento dentro de la misma (Moscovici, 1961; Moscovici, 1984).

b) Por medio de la prensa se propaga y se socializa la representación social como un proceso de formación y de instrumentación de

la misma (Moscovici, 1961).

5 . 4 . 2 HIPOTESIS DE TRABAJO

Moscovici (1984), plantea que la representación social es una manera de pensar e interpretar la realidad cotidiana, siendo ésta una forma de conocimiento social; y que esta misma forma de conocimiento varía en cada uno de los grupos que forman la sociedad, en este caso, la representación social de la ciudad es diferente entre sexo, edad y escuela de procedencia. Y la representación social de cualquier objeto psicológico se forma de lo que se dice de él.

En este sentido las hipótesis de trabajo fueron:

I) H_0 : No hay diferencia en la representación social de la ciudad en:

- a) Sexo: niñas vs. niños
- b) Edad: 6-7 años vs. 10-11 años
- c) Escuela de procedencia: Particular vs. Oficial.

H_1 : La representación social de la ciudad que van desarrollando los niños a partir de la sociedad es diferente en:

- a) Sexo: niñas vs. niños
- b) Edad: 6-7 años vs. 10-11 años
- c) Escuela de procedencia: Particular vs. Oficial.

II) H_0 : La representación social de la ciudad que se presenta en los libros de texto influirá para que los niños desarrollen una imagen social de la ciudad. Es decir, no hay diferencia en la representación social de la ciudad de los libros y la representación que se van formando los niños.

H_1 : La representación social de la ciudad que se presenta en -

los libros no influiría para que los niños desarrollen una imagen social de la ciudad. Esto es, hay diferencia en la representación social de la ciudad de los libros y la de los niños.

5 . 5 VARIABLES

5 . 5 . 1 EDAD

La primera característica que se tomó en cuenta fue la edad. - Se trabajó con niños que pertenecerían a alguno de los dos grupos - de edad que se seleccionó; esta selección de edad se hizo en bloque para comparar la formación de la representación social de la ciudad en ambos grupos de edad.

a) El primer grupo de edad comprendió de los 6 a los 7 años - de edad, en este período el niño tiene más y nuevos contactos sociales, al iniciar sus actividades en grupo, empieza a ir a la escuela, por ejemplo (Meneses, 1977).

b) El segundo grupo se formó con niños de 10 y 11 años, en esta edad el interés de los niños se dirige más a conocer las costumbres y hábitos que van aprendiendo de las personas adultas (Meneses, 1977).

5 . 5 . 2 ESCUELA DE PROCEDENCIA

Los sistemas de enseñanza varían un poco, tanto en una escuela Particular como en una Oficial; por lo tanto se seleccionaron ambas, para llevar a cabo la comparación de la representación social de la ciudad que se forman los niños de los dos sistemas.

a) Escuela Oficial: "Escuela Primaria Abraham Lincoln", ubicada en Oriente 102 y Sur 119, colonia Ramos Millán.

b) Escuela Particular: "Escuela Primaria Nueva Era", ubicada en Presidente Masaryk, colonia Polanco.

Ambas escuelas fueron elegidas por la facilidad para entrar a trabajar a las mismas; así al pedir a los niños su colaboración lo vieron como parte de sus actividades escolares, evitando de algún modo la desconfianza por parte de ellos.

5 . 5 . 3 SEXO

De igual manera, se tomó en cuenta esta última característica para comparar las diferencias en la representación social de la ciudad entre las dos clasificaciones.

- a) Sexo femenino
- b) Sexo masculino

5 . 6 TAMAÑO DE LA MUESTRA

El número de niños de la escuela Particular fue de 20 y de la escuela Oficial otros 20, dando un total de 40 niños.

La cantidad de niños que conformó la muestra no fue tan numerosa debido a que este trabajo descansa principalmente en datos cualitativos.

En el cuadro 1 (Apéndice 1) se resumen las características y el tamaño de la muestra.

5 . 7 TRABAJO PILOTO

El trabajo piloto se inició con una sencilla plática y algunas preguntas sobre la ciudad en un pequeño número de niños. Esta plática sirvió, por un lado, para empezar a conocer el campo representa--

cional que los niños se van formando de la ciudad, y por otro lado, sirvió para elaborar el guión de entrevista.

Ya elaborado ese guión, se llevó a cabo el trabajo piloto propiamente dicho, en niños con características similares a los de la muestra. En el piloteo, se pudo observar la claridad tanto de las instrucciones, como de las preguntas que formaron el guión de entrevista y las del dibujo; de ahí surgieron y se modificaron ideas dentro del trabajo. Por ejemplo: en el piloteo se les dio a los niños como explicación: "nos podrían ayudar con un trabajo sobre la ciudad"; esto ocasionó que los niños hicieran muchas preguntas que interferían en sus respuestas e incluso algunos niños no supieron que hacer. Después de ver esta situación se decidió inventar la historia de un niño que desconoce su ciudad, obteniendo mejores resultados.

También este trabajo piloto ayudó a corregir y aumentar las categorías definidas para el análisis, es decir, de seis categorías (básica, infantil, ecológica, contemplativa, citadina e inseguridad) que se definieron en un principio pasaron a ser once (territorial, afectiva, normativa, otras y funcional); pues los niños hablaban de una ciudad que no podía ubicarse en las categorías que ya se tenían.

Cabe señalar que las once categorías definidas tuvieron su origen, a lo largo de la primera plática que se realizó con los niños y durante el desarrollo del piloteo. Es decir, estas categorías son originarias del presente trabajo, por lo que quedan abiertas a todo cambio pertinente y necesario para estudios posteriores.

Por otro lado, este trabajo contaba, originalmente, con tres grupos de edad, 6-7 años, 8-9 y 10-11 años; después del piloteo se observó que la representación social de la ciudad en los niños de 8-9 años era muy similar a la representación social de los niños mayores; por lo que se decidió analizar sólo la representación social

de la ciudad de los dos grupos de edad de los extremos.

Una vez terminado el piloteo, se reestructuró lo conveniente y necesario para llevar a cabo, finalmente, el trabajo empírico.

5 . 8 DEFINICION DE CATEGORIAS

Para poner a prueba las hipótesis de trabajo se realizó un análisis de contenido de los dibujos, las entrevistas y los libros de texto, para que a su vez, con las frecuencias que resultaron en las categorías definidas se llevará a cabo un análisis estadístico. Por lo que las categorías para dichos análisis quedaron definidas de la siguiente manera:

a) BASICA. Cuando la imagen social que el niño se forma de la ciudad cuenta con la presencia de cualquiera de los siguientes elementos:

- . Medios de transporte; por ejemplo carros, camiones.
- . Construcciones: edificios, casas, fábricas, entre otros.
- . Personas y/o animales: niños, señores, perros.
- . Elementos naturales: árboles, nubes, sol.

Como por ejemplo, " en mi ciudad hay casas, coches, y tiendas"; "en la calle veo árboles".

b) INFANTIL. La representación social de la ciudad está relacionada con las actividades y situaciones de gusto y agrado para los niños; "en las calles tranquilas se puede jugar"; "lo que más me gusta de la ciudad es el circo"

c) ECOLOGICA. El niño propone que en la ciudad se mejore el ambiente y la estructura física de la misma; también se tiene la idea de una ciudad bonita; "no se debe tirar basura en las calles"; "debe rlan pintar las casas"; "mi ciudad es bonita".

d) INSEGURIDAD. En esta categoría la imagen de la ciudad se relaciona con la falta de protección, tanto para su persona como para sus pertenencias, existe temor: "los coches nos pueden atropellar"; "cuando llueve me da miedo, porque siempre se tapan las coladeras y se pueden inundar las casas".

e) CONTEMPLATIVA. Se refiere a la existencia de los problemas dentro de la ciudad, "en la ciudad hay mucho ruido, porque hay mucha gente"; "los coches sacan mucho smog".

f) CITADINA. La ciudad que el niño se representa cuenta con algún monumento, edificio, calle y/o lugar propio de la ciudad de México; "pase por la Torre Latino Americana"; "no conozco todo Chapultepec".

g) APECTIVA. La imagen social de la ciudad se relaciona con afectos filiales hacia la ciudad, y de ésta hacia los niños; "quiero a mi ciudad"; "en las calles encontramos amigos que nos quieren".

h) FUNCIONAL. La ciudad es el lugar donde se realizan diversas actividades, que son útiles y necesarias en la vida cotidiana: "la ciudad sirve para trabajar"; "en la ciudad podemos vivir".

i) NORMATIVA. La ciudad es normativa, porque dicta las leyes, da ordenes y organiza la vida citadina; "en la ciudad está el Presidente, que es el que nos gobierna"; "de ahí de la ciudad salen los ordenes de lo que debemos hacer".

j) TERRITORIAL. La representación social de la ciudad se extiende a todo el país de México, sin distinción; "conozco Acapulco, Toluca, etc."; "en la ciudad hay barcos, pero sólo donde hay mar".

k) OTRAS. Cuando la imagen de la ciudad resulta compleja y difícil de ubicar en cualquiera de las categorías anteriores; "en la

ciudad hay muchos anuncios, para que compren los productos aunque no sirven para nada"; "la ciudad es un universo".

5 . 9 TRABAJO EMPIRICO

En base a que la psicología debe ser interpretativa (Mosco vici, 1983; Farr, 1983; Stryker, 1982; Tajfel, 1980) y que el dibujo resulta ser uno de los mejores medios que el niño tiene para expresarse y comunicarse (Collin, 1977; Meneses, 1977); se les pidió a los niños de la muestra que realizarán un dibujo sobre la ciudad; con la siguiente idea: "Un niño no conoce tu ciudad, tu puedes ayudarlo haciendo un dibujo sobre tu ciudad, que sirva para que ese niño la conozca" (apéndice 2, ejemplos de dibujos).

En el escritorio donde se trabajó, ya se encontraba el material que se les proporcionó: goma, sacapuntas, lápices, regla, caja de 24 colores y hojas blancas tamaño carta. A ningún niño se le especificó el tipo de material que debería utilizar, más bien, quedó a su elección y gusto.

El trabajo se realizó en un salón de clases, donde sólo se encontraba el entrevistador y el niño. Es decir, la entrevista fue individual y cada niño se llevó un promedio de 40 minutos, entre entrevista y dibujo.

Después del dibujo se realizó una entrevista semi-estructurada (apéndice 3, guión de entrevista). Se reitera que fue semi-estructurada, porque permitió conocer más a fondo la representación social de la ciudad en los niños; y no sólo la reacción que éstos pudieran tener ante preguntas estructuradas; dándole así al niño más opción de abordar diversos aspectos de la ciudad que pudieran tener dentro de su universo representacional y que no se estuvieran tomando en cuenta.

Siguiendo la misma idea "del niño que desconoce su ciudad" la entrevista, generalmente, se inició así: "Para que el niño que no conoce tu ciudad tenga una idea más clara de ella podrias platicar sobre lo que acabas de dibujar, y algo más sobre tu ciudad".

Cabe señalar que la entrevista no tuvo ningún orden establecido de ese modo se evitó cortar o perturbar el diálogo que los niños sostuvieron, y si, en cambio en todas y cada una de las entrevistas se trató de tocar todos los puntos del guión.

5 . 10 RESULTADOS

Los resultados se analizaron en dos partes. Primero, se llevó a cabo un análisis estadístico de las frecuencias resultantes en las categorías definidas; y después un análisis de contenido del dibujo, la entrevista y los libros de texto.

5 . 10 . 1 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para determinar las diferencias entre los grupos de comparación se aplicó la prueba estadística no paramétrica "chi cuadrada" (X^2) - para muestras independientes. Esta prueba resultó ser la más adecuada por el tipo de datos que se manejaron.

En los cuadros A, B, y C (Apéndice 4) se realizaron los cálculos respectivos, para comparar las X^2 obtenidas con la X^2 de tablas (Siegal, 1980 p. 283).

- a) Sexo: niñas vs. niños X^2 obtenida = 12.94
 X^2 tablas = 18.31

Lo que indica que no hay diferencias significativas entre la representación social de la ciudad de las niñas y la representación

social de la ciudad de los niños. Con un nivel de significación de .05 y con grados de libertad 10.

b) Edad: 6-7 años vs. 10-11 años: X^2 obtenida = 65.42
 X^2 tablas = 29.59

Estos valores permitieron observar que en esta comparación si existieron diferencias significativas en ambos grupos de edad. Con un nivel de significación de .001 y con 10 grados de libertad.

c) Escuela: Particular vs. Oficial: X^2 obtenida = 36.84
 X^2 tablas = 29.59

Existieron diferencias significativas entre la representación social de la ciudad de los niños de la escuela Particular y la representación social de los niños de la escuela Oficial. Con nivel de significación de .001 y 10 grados de libertad.

d) Total de niños vs. Libros de texto: X^2 obtenida = 231.14
 X^2 tablas = 45.32

Esta gran diferencia, indica la distancia tan significativa que existe en la representación social de la ciudad de los niños y la representación social de la ciudad que manejan en los libros de texto. Con un nivel de significación de .001; con 20 grados de libertad.

Concluyendo del inciso I se aceptan casi todas las hipótesis de trabajo, excepto en la comparación hecha entre sexo. En otras palabras, la representación social de la ciudad entre niños y niñas es similar. Y la representación social de la ciudad es diferente entre edades y escuela de procedencia.

Por otro lado, la hipótesis de nulidad del inciso II se rechaza y se acepta la alterna; lo que quiere decir que la representación so-

cial de la ciudad que se presenta en los libros de texto no influye para que los niños vayan formando su representación social de la ciudad. Esto se confirmará con lo que se expondrá en el apartado - del análisis de contenido del libro de texto, esto es, los libros a yudan, pero no en forma decisiva a la formación de la representación social de la ciudad en los niños, más bien la van adquiriendo por - otros medios o agentes socializadores.

5 . 10.2 ANALISIS DE CONTENIDO

a) ANALISIS DE CONTENIDO DE LOS DIBUJOS

Para llevar a cabo este análisis se tomó en cuenta el siguiente criterio; dado que un pequeño número de dibujos (7) contó con elementos que podrían haberlos ubicado en dos categorías al mismo tiempo, se decidió eliminar la categoría que contará con menos elementos; precisamente por ser mínima la información simbólica que pudieran proporcionar. Ubicando el dibujo en la categoría cuyos elementos predominaron.

Independientemente de lo anterior, se observó que los dibujos realizados por los niños, se ubicaron sólo en cuatro de las once categorías definidas para el análisis (ver cuadro 2+, Apéndice 5). Estas categorías fueron: básica, infantil, contemplativa y ciudadana.

En el cuadro 3, se presentan los porcentajes de las categorías según la ubicación de los dibujos. El 60% de los dibujos de los niños se ubicaron en la categoría básica; 12.5% en la infantil; otro - 12.5% en la contemplativa y 15% en la ciudadana.

En este mismo cuadro se puede ver que los porcentajes en las seis categorías donde se ubicaron los dibujos de los niños de la escuela Particular fueron mayores que los de la escuela Oficial, excepto en la categoría infantil (2.5%-10%). Desde aquí ya se encontraron algunas diferencias entre los niños de ambas escuelas;

+ De aquí en adelante los cuadros de resultados se encuentran concentrados en el - apéndice 5.

esto es, aparte de la diferencia en los porcentajes, hay diferencia en los elementos que dibujan, y que hace que los defina dentro de esa categoría; ya que no es lo mismo dibujar "unas fábricas" a dibujar "una fábrica de perfumes"; o dibujar sólo unos "edificios", - a hacer "un edificio donde está la oficina de correos".

En este sentido, se tiene que del total de dibujos de la escuela Oficial el 30% se ubicó en la categoría básica, y se encontró -- sin variar y en siguiente orden estos elementos: casas, árboles, nubes, sol, coches; y con menos frecuencia, edificios, fábricas, hoteles, hospitales y tiendas; un dato curioso es que estos niños nunca especificaron de que hotel, tienda o fábrica se trataba. De ese 30%, un 17.5% dibujó seres humanos, principalmente niños.

En la categoría infantil se localizan el 10% de los dibujos de los niños de la escuela Oficial, dibujando un zoológico, juguetes y juegos, como resbaladillas y columpios.

El 5% de los dibujos de estos niños, presentó una representación contemplativa de la ciudad: humo abundante saliendo de las chimeneas de las fábricas y de los coches. En estos dibujos predominó un color gris, lo que se interpreta como el smog que cubre la ciudad.

Otro 5% de los dibujos contó con algún elemento muy propio de la ciudad de México, lo que permitió ubicarlos en la categoría citadina; en estos dibujos representaron el Castillo de Chapultepec; la palabra "Chapultepec"; la Torre Latino Americana y lo curioso fue que se encontraba muy cerca de la parada del camión de la Avenida - Observatorio.

En los dibujos de los niños de la escuela Particular, también el 30% se ubicó en la categoría básica, con los siguientes elementos: coches, edificios, tiendas, fábricas y hoteles; estos niños a diferencia de la otra parte de la muestra, sí especificaron de que-

fábrica se trataba, que vendían en las tiendas o bien de que edificio (oficinas) se trataba; como la fábrica de pétalo, de productos químicos, de perfumes; tiendas de ropa o juguetes; los edificios ya representan algo más concreto: oficina de correos, discoteca o bancos. Lo que no aparece en los dibujos son hospitales, árboles o parques y muy pocos seres humanos.

Un 2.5% representó algunos juegos, como resbaladillas, columpios y un pequeño club deportivo, lo que permitió ubicarlo en la imagen infantil de la ciudad, ya que estos elementos resultan del agrado de los niños.

El 7.5% de los dibujos de los niños de la escuela Particular se ubicaron en la categoría contemplativa, representando siempre como elementos distintivos la basura, el humo saliendo de coches y fábricas y demasiados coches dando la idea de un tráfico intenso.

Los elementos representados en el 10% de los dibujos que se ubicaron en la categoría citadina fueron dos veces la Plaza de la Constitución vista de diferentes ángulos; el edificio de Gobernación, el monumento a la Independencia, y varios Ejes viales. Se podría inferir que esta representación social de la ciudad citadina más amplia se puede deber en parte, a que estos niños realizan trayectos a lo largo de la ciudad más largos.

Otra diferencia cualitativa que resultó muy notoria fue cuando los niños realizaron su dibujo; pues mientras los niños de la escuela Oficial se esforzaron en presentar un gran colorido en las imágenes que proyectaron; los de la escuela Particular no lo creyeron necesario; ya que si dentro de sus dibujos se encuentra algún colorido, fue porque tomaban un color cualquiera y lo utilizaban como lápiz, y no porque realmente quisieran iluminarlo de ese color. También durante esos momentos, los niños de la escuela Oficial permanecieron callados o hablaron sólo para hacer preguntas relacionadas con su dibujo: -

"Le hago margen a mi dibujo"; "en mi dibujo pongo lo que yo quiera de la ciudad"; en tanto los niños de la escuela Particular llegaron a platicar ampliamente y a veces sin relación con el tema de interés, - la ciudad; lo anterior fue independiente del sexo y edad de los niños.

Por otro lado, siguiendo con el análisis de contenido de los dibujos, se registró poca diferencia entre la representación social de la ciudad que se forman los niños y la representación de las niñas. Basta decir que el mismo porcentaje de niños y de niñas mencionaron - una ciudad básica (30% - 30%) y ciudadina (7.5% - 7.5%). Las niñas - (10%) ven más contemplativa la ciudad que los niños (2.5%); y en la representación social infantil de la ciudad los porcentajes se invirtieron, es decir, los niños cuentan con una imagen social más infantil (10%) que las niñas (2.5%) (Cuadro 3-A).

Estas mismas representaciones sociales de la ciudad predominaron en los dos grupos de edad de la muestra, sólo que las imágenes sociales contemplativa y ciudadina de la ciudad, las representaron con más frecuencia los niños mayores.

Se puede concluir que en esta información de carácter simbólica, los niños presentaron una tendencia (60%) hacia la representación de la ciudad siempre con la presencia de elementos físicos (coches, casas, edificios), contando con sitios y cosas muy propias de la ciudad de México (15% ciudadina); pero sin dejar de reconocer, por un lado, la problemática que se vive a diario dentro de su ciudad (12.5% contemplativa) y por otro lado, que existen elementos que resultan del agrado y diversión para ellos como niños (12.5% infantil) dentro de su realidad social, de su ciudad.

b) ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LA ENTREVISTA

Debido a que los niños al expresar sus ideas en palabras o al explicar su representación social, abarcan la totalidad de las catego -

rias definidas, se decidió hacer los comentarios por separado para cada una de ellas.

En los cuadros 4 y 5 (escuela Oficial y escuela Particular respectivamente) se señala sólo si los niños dentro de su universo representacional contemplaron o no cualquiera de las once categorías definidas; sin tomar en cuenta la frecuencia con la que las mencionaron. Estos cuadros permiten observar que los niños cuentan con una representación social de la ciudad un poco combinada según las categorías de análisis definidas, es decir, no predomina una sola representación social de la ciudad, sino que se presentan hasta nueve de esas categorías en los niños.

En general se puede decir, que la imagen social de la ciudad para el 100% de los niños, es un lugar con casas, edificios, coches, fábricas, tiendas, calles, personas (representación social de la ciudad básica).

Esas imágenes básicas cuentan con otros elementos y actividades, ambas les resultan agradables y placenteras como, los teatros, cines, lugares para jugar, fiestas, albercas, oír música, las pifiatas, los parques, ir de compras, entre otros; en esta categoría definida como infantil, se ubicó el 80% del total de niños (35% de la escuela Particular vs. 45% de la Oficial).

Esta misma ciudad de la que platicaron los niños cuenta con graves problemas de contaminación, falta de servicios, falta de construcciones y arreglos a muchos lugares; pero también a esa misma ciudad le sobran habitantes, smog, basura, coches y camiones; eso por ser una ciudad demasiado grande; esta representación social contemplativa de la ciudad, la tiene el 90% de los niños (45% de cada escuela)

El 80% de los niños, hablo de una ciudad insegura. Este temor está dirigido a varios objetos; el primero, "los temblores y terremotos que pasan en las calles" y como consecuencia los edificios se --

pueden caer (25%); el segundo objeto, se refiere a los coches pues "nos pueden atropellar, o pueden chocar o volcarse" (20%); y en menor grado (2.5%) su temor se dirigió a no tener que comer, o a enfermar a causa de tanto smog, estas ideas correspondieron a la representación social de los niños de la escuela Oficial (total 47.5%). Y para los niños de la escuela Particular (32.5%), su temor estuvo dirigido a otros objetos, como a los ladrones que los pueden robar a ellos o a sus casas, o cualquier otra pertenencia; simultáneamente existe otra fuente de temor de igual importancia que la primera, y es la contaminación (ruido, humo y basura, principalmente) pues perjudica su salud (27.5%) y un porcentaje mínimo (5%) le teme a los coches porque puede atropellarlos pero por culpa y falta de precaución de los conductores.

A pesar de existir esa imagen, que se podría llamar negativa, de la ciudad, se detectaron simultáneamente otras imágenes, o sea, una ciudad bella y hermosa; y son los mismo niños quienes proponen algún tipo de medida para evitar en algo el constante deterioro de su ciudad, lo que mencionaron con más frecuencia, el total de la muestra: plantar y cuidar los árboles; realizar campañas de limpieza; arreglar y pintar las casas y edificios; usar transporte público, principalmente el trolebús, pues es el que menos contamina; también usar bicicletas e incluso hay quienes mencionaron los caballos y burros como medios de transporte para el futuro; proponen además afinar los coches; pero también detener la fabricación de tantos coches; todo esto y más, para evitar la contaminación de la ciudad que es lo que más preocupa a los niños; esta representación definida como ecológica la tuvo el 97.5% de los niños (50% escuela oficial y 47.5 Particular).

También el 97.5% de la muestra (50% Oficial; 47.5% Particular) contó con una imagen funcional de la ciudad, esto es, la ciudad es el lugar donde se realizan diferentes actividades que son útiles y necesarias en la vida cotidiana de la ciudad; "la ciudad sirve para-

vivir, para trabajar, estudiar, comer, dormir y transportarnos", más o menos en ese orden de importancia para ellos.

Dentro de la imagen social de su ciudad, existen sentimientos filiales, de los niños hacia la ciudad, principalmente hacia la gente, "en la ciudad hay personas que me quieren"; y después se interesan por lo físico " a la ciudad la quiero por sus edificios antiguos". Esta imagen de la ciudad se definió como afectiva, y sólo el 57.5% de los niños contó con ella; siendo mayor el porcentaje en los niños de la escuela Particular (35%) que en los de la Oficial (22.5%)

La ciudad, de igual forma, fue el núcleo normativo donde se dictan las leyes, se dan órdenes y se organiza la vida de la ciudad (representación social de la ciudad normativa). Únicamente el 25% de los niños contó con esa representación de la ciudad, o sea, el 15% y el 10% escuela Particular y Oficial respectivamente.

Esta ciudad normativa no tiene mucha importancia para los niños, pues en ella encuentran conceptos abstractos (como "democracia") que los llevan a enfrentarse a prohibiciones y limitaciones en forma de leyes y normas, las cuales todavía no entran completamente en su universo representacional.

En cuanto a la representación social de la ciudad citadina, el 72.5% de los niños (Particular 37.5%; Oficial 35%) tuvo presentes cosas propias de la ciudad de México; se observó que la diferencia entre los niños de ambas escuelas no fue muy alta (2.5%), sin embargo, la diferencia se encuentra en los lugares que se mencionaron por ejemplo: no es lo mismo decir "me gusta el Palacio de Bellas Artes" (escuela Particular) a decir, "conozco Bellas Artes" (Oficial); pues éstos últimos hacen referencia a la estación del metro con ese nombre; mientras en la primera oración se habla de la construcción en sí; como este ejemplo se presentaron muchos más. Esto lleva a pensar que los niños de la escuela Oficial cuentan con una represen

tación citadina muy restringida al hacer referencia a los sitios más comunes en el sentido que son los más utilizados y vistos con más frecuencia (estaciones del metro; el "centro"; algunas determinadas-tiendas); y también los sitios más próximos a su comunidad (el mercado, calles y avenidas cercanas a su casa).

En cambio se puede afirmar que la representación social citadina de los niños de la escuela Particular, es más amplia, hacen referencia a lugares retirados de su comunidad; de ese modo, los sitios que mencionaron fueron muy diferentes a los de los primeros; hablaron de la existencia de las delegaciones políticas en el Distrito Federal, de la Plaza de la Constitución, del Zócalo y los edificios que hay en él, de museos, monumentos y de calles y avenidas importantes de la ciudad de México.

Esto podría parecer una contradicción a la respuesta dada a una pregunta que se les hizo en la entrevista: "¿conoces toda tu ciudad?" la mitad de la muestra, o sea el 42.5% de los niños de la escuela Oficial afirmaron categóricamente conocer toda su ciudad, aunque siempre existió un "pero": "sí, conozco toda mi ciudad, sólo que después de Zaragoza no se como se llama, ni después de Tezontle, aunque hay camiones que van para allá" (niño 7 años); "sí conozco toda mi ciudad ... bueno no toda, sólo una parte" (niña 11 años). Y el 7.5% respondió con un "no".

Los porcentajes de la otra mitad de la muestra, es decir de los niños de la escuela Particular fueron los mismos, esto es, 7.5% a la negativa de conocer toda su ciudad; y el 42.5% restante dijo que casi toda o una buena parte; dando respuestas como, "podría decirte que conozco la mitad de mi ciudad (niño 6 años)"; "sí que hay 16 delegaciones y puedo decir que sí conozco toda mi ciudad"; "creo que sí la conozco toda, porque si tú me preguntas por alguna calle, por ejemplo - la Viga, no se como llegar allá, pero estoy segura que si he pasado por esa calle y creo que así me pasa con muchas calles y lugares" (niños de 10 y 11 años).

Esta aparente contradicción se podría explicar diciendo que los niños de la escuela Oficial limita en cierta forma su representación social de la ciudad a su barrio, colonia o lugares más concurridos; por lo tanto ellos dicen conocer "*toda su ciudad*", aunque tienen nociones de que existe algo más en la ciudad, pero que aun no forma parte completamente de su universo representacional.

Por otro lado, los niños llegaron a identificar la ciudad de México con una área más extensa del territorio nacional (55%), es decir, con algún estado de la República. Por su parte, el 25% de los niños de la escuela Oficial la identificaron con algunos estados, capitales o bien otras ciudades: Querétaro, Toluca, Guerrero, entre los más mencionados; estos lugares los reconocen por haber ido alguna vez de vacaciones, o porque sus padres son originarios de ahí.

En cambio, en el 30% de los niños de la escuela Particular la imagen de la ciudad sólo se extendió hacia el Estado de México; por lo que se cree conveniente mencionar que de ese 30%, el 25% de los niños consideraron algunos de esos lugares por su cercanía todavía como parte del Distrito Federal, o de la ciudad de México; tal es el caso de ciudad Satélite, las Arboledas, el centro comercial Plaza Satélite, entre otros. En ningún momento se cree que hayan confundido sus comentarios, pues los niños especificaron o preguntaron que si se estaba hablando de la ciudad de México, el D.F., e incluso del área metropolitana; y sólo el 5% restante de los niños de esta escuela, identificaron a la ciudad con otro estado o ciudad; siendo los niños del grupo de 6-7 años.

Ahora bien, debido a la libertad que se les dió a los niños para platicar sobre su ciudad, surgió en el 100% de ellos ideas sobre la ciudad que resultaron difíciles de ubicar en las categorías anteriores, pero que también forman parte importante de la representación social de la ciudad en los niños; por lo que esas imágenes sociales de la ciudad se clasificaron en la categoría definida como "*Otras*".

En ésta se encontraron cosas muy interesantes, que difícilmente se podría imaginar que los niños estuvieran interesados o tuvieran conocimiento acerca de ese tema.

Los niños de la escuela Particular, hablaron, primero, de cuestiones económicas: "algunos señores no tienen dinero"; "hay que dar más oportunidades para que estudien los niños que no tienen dinero"; "en la ciudad los precios de las cosas suben"; se habló de la inflación, de la función de los impuestos, del papel de las embajadas en la ciudad y en general en todo el país; del progreso de la ciudad, y que esta sociedad es una sociedad de consumo; pero también hablaron y con mucho gusto de costumbres, tradiciones y raíces con las que cuenta el pueblo mexicano..

En cambio, sólo el 20% de los niños de la escuela Oficial hicieron comentarios interesantes alrededor de la ciudad, pero siempre en estrecha relación con ellos y su comunidad, por ejemplo, "la juventud de la colonia ya no respeta nada, no trabaja, roban y matan"; "a veces por la calle mi papá discute con mi mamá"; "me preocupa que a veces a mi mamá no le alcanza el dinero".

Nuevamente se confirma que la representación social de la ciudad de los niños de la escuela Oficial se encuentra más estrechamente ligada con ellos y a las proximidades de su barrio. En tanto la representación social de los niños de la escuela Particular está más desligada de ellos en tiempo y espacio.

En el cuadro 6, se presenta en forma resumida y para las dos escuelas por separado, los porcentajes en las categorías definidas.

En los cuadros 7 y 8 se observa las frecuencias con que los niños señalaron cada una de las categorías definidas. Estos datos ayudaron a concluir de alguna forma, cual de todas las representaciones sociales predominaron en los niños, dependiendo de la escuela de procedencia.

Se considera importante mencionar que para obtener los datos - que siguen no se tomó en cuenta la categoría de "otras" porque resultó con gran variedad de imágenes, difíciles de unificar, y en general con frecuencias altas.

En estos cuadros se señalan las frecuencias más altas; y se tiene que el 80% de los niños tuvo las frecuencias más altas en una sola categoría; el 12.5% en dos, y el 7.5% de los niños en tres.

De ese 80%, el 20% contó con la representación social de la ciudad contemplativa (7.5% Oficial - 12.5% Particular), y como contraparte otro 20% (2.5% Oficial - 17.5% Particular) de los niños tuvo la representación social de la ciudad ecológica; con un porcentaje de 17.5% se presentó la representación social de la ciudad básica (12.5% Oficial - 5% Particular), y con ese mismo porcentaje (17.5%) la representación social de la ciudad fue infantil; y sólo para el 5% la ciudad fue funcional. (escuela Oficial).

Dentro del 12.5% las combinaciones estuvieron así: ecológica y funcional el 5% (Oficial); básica y contemplativa, otro 5% (Particular) y 2.5% de básica e inseguridad (Oficial).

Y las combinaciones: básica, ecológica y contemplativa la tuvo el 5% de los niños de la escuela Particular; y el 2.5% de los niños de la escuela Oficial tuvieron la combinación infantil, ecológica y contemplativa (Cuadro 9).

Esta distribución de frecuencias variaron en cuanto se realizó la comparación entre los dos grupos de edad (ver cuadro 10); así se observó que los niños de la escuela Oficial de 6-7 años de edad mencionaron más una ciudad básica (29 frecuencias), seguida de la infantil (20 frecuencias); la imagen que no se mencionó para nada fue la normativa, en tanto la afectiva, territorial y ciudadana se mencionaron poco (1,3 y 2 veces respectivamente).

Para los niños de 10-11 años, la ciudad fue funcional (22 frecuencias), seguida por una representación social contemplativa de la ciudad (18 frecuencias) y mencionaron una sola vez la ciudad normativa; se presentó 4 veces una imagen afectiva y 4 la territorial.

Para las niñas de 6-7 años de esta escuela, las frecuencias más altas fueron la básica con 28 frecuencias; la infantil con 18; se refirieron poco a la ciudadina (3 veces), a la afectiva (2) y a la territorial (3), no mencionaron la ciudad normativa.

En las niñas de 10-11 años la representación social de la ciudad fue primero ecológica (28 frecuencias) seguida muy de cerca por la imagen contemplativa de la ciudad (27), ellas mencionaron con más frecuencia (5) la ciudad normativa y menor la territorial (2 veces).

Las frecuencias para la otra parte de la muestra, o sea para la escuela Particular, estuvieron así: para los niños de ambos grupos de edad la ciudad se caracterizó en forma contemplativa (27 y 29 frecuencias) y curiosamente también para los dos grupos, la categoría que le siguió en frecuencia fue la ecológica (22 y 27); los niños más pequeños solamente una vez mencionaron la ciudad normativa; 5 veces la ciudadina y 7 de inseguridad. Los niños mayores mencionaron muy poco la ciudad insegura (2 veces); 4 la infantil; 3 la afectiva y 6 la territorial.

Para las niñas la ciudad fue ecológica (31 frecuencias), esto para la edad de 6-7 años, estas niñas complementaron su representación social de la ciudad con la categoría básica (30 frecuencias), no mencionaron la normativa y la ciudadina tuvo la frecuencia más pequeñas (4).

Las niñas de 10-11 años, cuentan con una representación social de la ciudad contemplativa (33 frecuencias) seguida de la imagen ecológica (24 frecuencias); a las categorías que se refieren con menor frecuencia fue la territorial con 1, la normativa con 2, y la de in-

Seguridad con 7.

Se presentó otra variación, al momento de realizar la comparación entre sexo, sin tomar en cuenta la edad; se conoció en general la representación social de la ciudad para las niñas (ver cuadro 11) y los niños.

En la escuela Oficial las mayores frecuencias se localizan en la imagen social de la ciudad básica para ambos sexos; seguida para los niños por la ecológica y funcional (33 frecuencias para cada categoría); la infantil con 31; la contemplativa con 27 y la de inseguridad con 23; sólo una vez mencionaron la normativa, 5 - la afectiva y 7 la territorial.

Para las niñas, las imágenes de la ciudad que siguieron a la básica, fueron la ecológica (38 frecuencias); la contemplativa (37) y la infantil (33 frecuencias). Las niñas mencionaron más la imagen normativa y afectiva (5 y 10 veces respectivamente) y menos la territorial (5 veces las niñas - 7 los niños).

En esta comparación, las frecuencias que predominaron en la representación social de la ciudad en los niños de la escuela Particular fueron casi las mismas a las que resultaron cuando se comparó la edad, es decir, para los niños la representación de la ciudad fue contemplativa (56 frecuencias), seguida por la ecológica con 49 frecuencias; este grupo mencionó con más frecuencia la ciudad normativa (7 veces); la imagen de inseguridad y la afectiva (9 y 12 veces) la mencionaron menos que los otros grupos. Mientras que para las niñas, la ciudad fue representada ecológicamente (55 frecuencias); y en forma contemplativa (53 veces); estas niñas mencionaron menos la ciudad normativa que las de la escuela Oficial (2 veces vs. 5).

Se llevó a cabo una última comparación de frecuencias (cuadro 12); en general los niños de la escuela Particular tuvieron mayores frecuencias en 6 categorías; y los de la escuela Oficial en las 4 restan

tes. Entonces, la representación social de la ciudad que predominó - en los niños de la escuela Particular fue una ciudad contemplativa - (109 frecuencias), pero de igual forma ecológica (104) y tiene presente muchos elementos de la ciudad de México (ciudadina 37); para estos niños también fueron importantes los afectos dentro de la ciudad (afectiva 32 frecuencias) y llegaron a identificar la ciudad con el Estado de México más veces que los niños de la escuela Oficial (23 vs. 12 veces); también la ciudad fue normativa más veces que en la Oficial - (9 vs. 6).

Y la representación social de la ciudad que predominó en los niños de la escuela Oficial fue primero básica (86); después infantil - (64 veces); la ciudad funcional se mencionó en 58 ocasiones y la insegura en 47; aunque hubo otras frecuencias altas, no lograron sobrepasar los valores de la escuela Particular, por ejemplo: en los niños de la escuela Oficial la categoría ecológica obtuvo una de las frecuencias más altas (71); éstas no se compararon con las de la Particular (104 frecuencias).

Finalmente y sólo a manera de resumen, en el cuadro 16, se pueden observar juntas las frecuencias para las once categorías en los dos grupos de edad, en ambas escuelas, en niños y en niñas.

c) ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS LIBROS DE TEXTO

Se analizó cada hoja de los 26 libros de texto proporcionados - por la Secretaría de Educación Pública para los seis años de la educación primaria. Sin tomar en cuenta que en la escuela Particular se utiliza otro tipo de material didáctico para la enseñanza, por ejemplo otros libros de texto, audiovisuales o visitas.

Del total de páginas revisadas, en 297 se habló de la ciudad de México, del D.F., o del espacio urbano, es decir, se seleccionaron aquellas lecturas que estuvieron relacionadas con la representación so

cial de la ciudad: "en la ciudad de México faltan servicios de agua y luz sólo a una parte de la población"; "en el D.F. hay muchos pasos a desnivel para que el tráfico sea fluido".

Por otro lado, también, se seleccionaron dibujos, fotografías o imágenes (Apéndice 6) que sirvieron de apoyo a las lecturas que estuvieron designadas a hablar sobre la ciudad. Este punto resultó muy importante, porque como lo menciona Casassus (1972) esas imágenes proporcionan información simbólica sobre lo que dicen en palabras las lecturas.

En el cuadro 13, se observa que en los libros de texto, las frecuencias para cada categoría fueron muy bajas, (de una hasta 5 frecuencias) excepto en el libro de "Ciencias Sociales" de cuarto año (Por ejemplo 82 o 37), del total de libros el 23% no mencionó para nada ningún tema sobre la ciudad o el espacio urbano; y en el 76.8% de los libros no se proporciona información de todas las categorías, solamente hablan de unas cuantas en cada libro. Por esta razón se decidió acumular las frecuencias de las categorías por año escolar. (Cuadro 14).

De ese modo, en el primer año escolar, la información que se les da a los niños, los lleva a formar una representación social de la ciudad básica (15 frecuencias); "en la ciudad hay grandes hospitales y escuelas con muchos salones", "en la ciudad se ven camiones de pasajeros y de carga". La información que se les da de segundo a sexto año, permite a los niños formar una representación social de la ciudad contemplativa; "nuestra ciudad crece con gente que viene del campo"; "en la ciudad está el problema de la falta de agua y falta de aire puro"; "la ciudad es molesta por el excesivo ruido".

En segundo lugar, la información se relaciona con la categoría ciudadana, en todos los años escolares, excepto en tercero. Las frecuencias en esta categoría fueron: 9 y 6 para primero y segundo; 41,

6 y 26 para cuarto, quinto y sexto. "En el localo hay bellos edificios como el Palacio Nacional y la Catedral Metropolitana"; "Nuestra más bella avenida es el Paseo de la Reforma".

En tercer año les hablan más de la ciudad funcional; "la población de la ciudad se dedica a actividades industriales"; "en la ciudad viajan en camión, taxi, trolebús o coche"; y también de la ciudad normativa; "en la ciudad de México reside el gobierno federal"; "el gobierno crea servicios para satisfacer las necesidades de la gente que vive en la ciudad" (3 frecuencias para cada categoría).

La representación social de la ciudad que menos se encuentra en los libros, fue la afectiva con 4 frecuencias.

Se puede decir que el material que se revisó proporciona información a los niños para que formen su representación social de la ciudad contemplativa (132 frecuencias); especificando que se trata de la ciudad de México, por los elementos físicos que se les presentan (ciudadina, 87 frecuencias). Dentro de esa información abundan datos sobre una ciudad funcional (70 frecuencias). Con menos frecuencia se les proyecta a los niños una ciudad básica (51); y poco proponen para mejorarla (ecológica con 46 frecuencias). Tampoco se les olvida mencionar la imagen de una ciudad normativa (22 frecuencias); insegura (20) e infantil (19 frecuencias); los libros dan poca importancia a las relaciones afectivas dentro de la ciudad (4 frecuencias). La ciudad afectiva resulta importante para los niños pero los libros presentan una ciudad poco humanitaria; lo que permite suponer que la información sobre las relaciones afectivas, compañerismo, amistad, la adquieren por otros agentes o medios socializadores.

Estos datos llevan a pensar que a los niños en la escuela primaria les dan en general una información muy limitada de la ciudad, pese a que esta es parte de su vida cotidiana; y lo que es peor esa información es obsoleta, por ejemplo: les hablan de un gran mercado don

de se puede encontrar todo más barato, es decir, les hablan de la Merced, cuando en la actualidad existe la Central de Abastos; les hablan como si hubiera ocurrido hace unas semanas de "*los recientes descubrimientos del Templo Mayor, en el Zócalo*", cuando han pasado casi 10 años desde ese día.

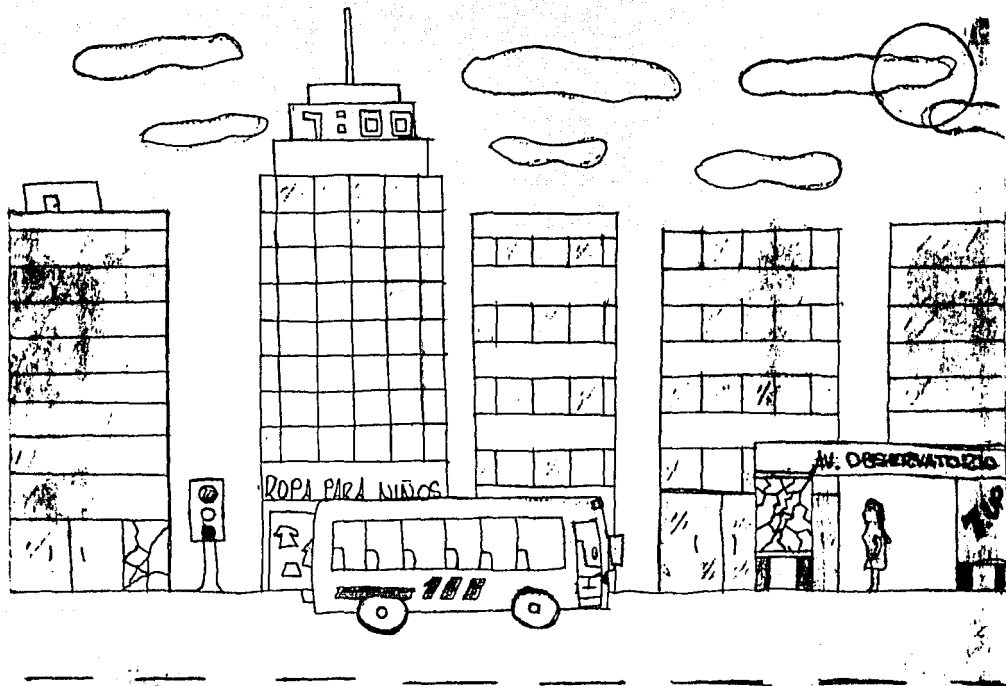
Pero dentro de lo que cabe, esta información que les proyectan a los niños, les ayuda en cierto grado a la formación de su representación social de la ciudad.

En el cuadro 15-A se puede ver la comparación que se hizo entre las frecuencias obtenidas en los libros y las frecuencias de los niños. Esta comparación permitió observar que los niños, sin importar su sexo o edad, manejan de alguna manera las imágenes de la ciudad - que los libros les proyectan. Sin embargo, las frecuencias son mucho mayores en los niños que en los libros; lo que hizo variar la representación social de la ciudad que predominó en unos y otros (ver cuadro 15-B). Además se infiere que la información de los libros se lo sirve a los niños para darle una idea muy general en la formación de su representación; pues ellos toman en cuenta la gran variedad de información cotidiana que los rodea.

En tanto que para los niños de la escuela Particular, la representación social de la ciudad que predominó fue la contemplativa, igual a la que se encontró en los libros; para los niños de la escuela Oficial la representación social de la ciudad que predominó fue la básica; lo que lleva a cuestionar por un lado el planteamiento hecho por Moscovici (1961) de que los textos escritos propagan a la población la representación social de cualquier objeto psicológico. Y por otro, lo que afirma Berstein (1975) de que los códigos lingüísticos utilizados en la sociedad están formados para ser entendidos por un grupo limitado de personas en este caso lo que dicen los libros es más fácil que lo manejen los niños de la escuela Particular.

Así se puede afirmar que esa representación social de la ciudad

en los niños es adquirida, enriquecida y modificada, a través de otros medios, y no tanto de lo que les dan en los libros de texto. En otras palabras, la representación social de la ciudad que se presenta en los libros de texto no influye de manera decisiva para que los niños desarrollen su representación social de la ciudad.



CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y DISCUSION

*"A la ciudad le falta más
alegría y amistad entre-
la gente"*

Deyanira, Ilaños

La ciudad es una realidad independiente de las personas, que ha estado presente antes de su propia existencia, de ahí la necesidad - de comprenderla, socializarla, hacerla cotidiana a cada una de nosotros, es decir, "*hacer de algo no familiar algo familiar*" (Moscovici, 1961 p.44) y si este es el caso para los adultos, con mayor razón lo es para los pequeños.

Dentro de este trabajo se encontró que los niños tienen una manera muy propia de pensar e interpretar su realidad cotidiana, su ciudad. Se puede concluir, primero, que en ningún momento se encontró niños aislados de la sociedad, ni receptores pasivos de su medio, sino por el contrario, fueron niños capaces de producir y comunicarse sus propias representaciones sociales de la ciudad.

Esas representaciones sociales de la ciudad son para el niño - una construcción de lo real pues es donde ellos viven, es una forma de pensamiento social porque es compartida y es una forma de apropiarse de esa realidad (Moscovici, 1961).

En otras palabras, la representación social de la ciudad es la forma de hacerla propia y al mismo tiempo de volverla "*pública*" ante los demás, pues es una modalidad de conocimiento cuya función es dar lugar al comportamiento y comunicación cotidiana entre los niños.

En ese sentido, si la representación social de la ciudad contribuye a la formación de su comportamiento, se tiene por ejemplo: que si la representación social de la ciudad que proyectó un niño fue - contemplativa, entonces, para él no tiene importancia "*tirar unos papales de más en la calle*"; o "*quemar cohetes en la calle*", ambas acciones favorecen a contaminar la ciudad haciéndola más contemplativa; o si la representación social de la ciudad fue infantil el comportamiento de los niños va a estar dirigido a acciones de gusto y agrado para ellos, como ir al parque a jugar, o ir al cine. En este sentido se confirma que la objetivación de la representación social se ve en el comportamiento desplegado de los niños.

De antemano se sabe que las representaciones sociales de la ciudad que dieron a conocer los niños en esos momentos no son de ninguna manera un estado final o unas imágenes definitivas, son sólo una transformación debido a la constante necesidad que tienen los niños de saber más de lo que se les informa, ocasionando de esa manera la transformación de sus representaciones.

Se cree que esas representaciones de la ciudad han ido pasando por diferentes momentos, esto es, primero cuando la ciudad únicamente es reconocida y vivida por los niños como lugares y acciones muy cercanas a su comunidad y a ellos, esta representación se vió como una ciudad de carácter personal (que se podría denominar "individual") - "de mi ciudad conozco el mercado"; "en mi ciudad no hay edificios porque esos están muy lejos". Y un segundo momento, cuando la ciudad es reconocida socialmente y se encuentra expresada en forma más desligada de ellos, abarcando, por un lado, mayor espacio urbano, y por otro, ya toman en cuenta los problemas políticos, económicos, sociales o culturales que rodean a su ciudad.

Entonces, la ciudad en cuanto a sus conceptos, inicialmente, fue: casas, calles, coches, lugares de esparcimiento, lugar para vivir, para trabajar los adultos y para estudiar y comer los niños; posteriormente la ciudad fue: desempleo, contaminación, falta de servicios, inflación, clases sociales, costumbres, tradiciones, sede del gobierno, entre otros.

Se concluye que la representación social de la ciudad es la manera de entender la realidad social, y todos los conceptos que manejan los niños sobre la ciudad, es la forma en que ésta representación social es vivida por ellos, como niños.

Es importante señalar que los niños al objetivar su ciudad, es decir, al reproducir el objeto ciudad en imágenes, se encontró que éstas fueron similares para los niños de ambas escuelas y edades sin importar su sexo; casi todos los dibujos se relacionaron con una ciudad.

dad de carácter personal, como ya se mencionó, y por supuesto se relacionaron con la representación social básica de la ciudad, con la estructura física de la ciudad.

De ahí que estas objetivaciones o imágenes pasan a ser aceptadas por los niños como parte de su realidad social, que es una realidad convencional; esas mismas imágenes como por ejemplo un edificio o una calle forman parte de su realidad y no sólo elementos de su pensamiento (Moscovici, 1984).

Ahora bien, también dentro de la representación social se encuentra el proceso de anclaje, que es la forma en que el niño introduce un concepto desconocido en su universo; permitiendo dar un nombre, dentro de su lenguaje, a lo que le es desconocido; " *mi ciudad es como una calle larga, muy larga*"; " *los edificios de la ciudad son como cajas de zapatos*".

Esta red de categorías de las que se habló son creadas por la jerarquía de valores que se van imponiendo en la sociedad y en sus diferentes grupos (Moscovici, 1961); esto se observó claramente en los diferentes grupos de comparación ya que éstos contaron con características propias de su edad (6-7 años y 10-11) y características propias del sistema de enseñanza (escuela Particular y Oficial).

Entonces el anclaje resultó más elaborado, amplio y completo en los niños mayores (10-11 años) debido a que ellos ya se interesan más en conocer a fondo las relaciones con el mundo de los adultos; además estos niños a su edad ya reciben una mayor cantidad de información dentro de sus respectivos universos.

Independientemente de la edad, el anclaje fue diferente para los niños de las dos escuelas, lo que permitió, confirmar la existencia de diferencias bien marcadas en los dos sistemas de enseñanza. Por un lado, todo el aspecto cultural con el que cada niño cuenta en su ambiente familiar; y por otro, las actividades dentro del ambiente escolar varían de un sistema a otro, aunque los dos son de enseñan-

za primaria. Esto es, tanto los niños pequeños como los mayores de la escuela Particular contaron con un proceso de anclaje más completo y elaborado que los de la escuela Oficial, o lo que es lo mismo, los niños de la escuela Oficial se encuentran un paso atrás en la representación social de la ciudad en comparación con los niños de la otra escuela. Los niños de esta muestra contaron con una representación social de la ciudad muy propia de ellos, y dependiendo de las características del grupo al que pertenecieron.

Se corrobora, entonces, que los niños de la escuela Particular van involucrándose a más temprana edad en su realidad social, comprendiendo con mayor rapidez como los elementos de su representación social contribuyen a expresar y construir su realidad social y sus relaciones sociales.

Por otro lado, la representación social de la ciudad o de cualquier objeto psicológico se va formando de lo que los niños escuchan de ella, de la información que los rodea. Esta información es abundante, variada y procede de diferentes fuentes (padres, maestros, televisión, cuentos, libros); siendo esta información tan diversa, fue imposible revisar todas las fuentes, pues cada una de ellas necesita por separado un análisis profundo y detallado; por lo que se decidió en este trabajo ocuparse sólo de los libros de texto de la primaria.

Después de la revisión de contenido se puede afirmar que los libros de texto, cumplen su función de comunicar y transmitir información sobre la ciudad a los niños para que éstos a su vez vayan formando su representación social. Pero, también se afirma que esta información es poca y obsoleta en relación a lo que los niños comunicaron sobre su ciudad. De ahí que se afirme que los niños están rodeados de una infinidad de información que van entendiendo según sus necesidades.

Se piensa que esta (poca) información cuenta con otra función, como es influir y/o persuadir en el comportamiento de los niños.

Bajo este contexto los libros proyectan principalmente una ciudad - contemplativa, funcional y citadina, es decir, hablan de la problemática básicamente ambiental (contaminación, exceso de basura, ruido, etc.) aunque olvidan otro tipo de problemas como los económicos, políticos, culturales o sociales. Y enfatizan el uso e importancia de la ciudad de México en cuanto a sus servicios, por ser sede del gobierno federal; así como de su belleza en monumentos, avenidas y edificios.

En esta imagen social de la ciudad que los libros presentan se identifican elementos específicos manejados de tal forma que constituyen mitos de la ciudad, tales como "*la ciudad de México es una ciudad privilegiada porque cuenta con los mejores servicios urbanos*"; "*el cielo azul y transparente de la ciudad de México permite admirar sus bellezas de monumentos*". Estos mitos se originan en forma parcial, donde se exageran y subrayan ciertos aspectos que se quieren del objeto ciudad. Esto, como ya se mencionó con el único fin de dirigir el comportamiento de los niños hacia donde la información lo va marcando.

Pese a esta función de influir, se cree definitivamente que los niños han ido adquiriendo su representación social de la ciudad principalmente de otras fuentes más que de la propia información proporcionada por los libros de texto. Se debe agregar que también así lo afirmaron los niños en las entrevistas.

Por otro lado, la idea de Berstein (1975) de que el lenguaje refleja una determinada forma de enfrentar la realidad, de entender la y también una forma determinada de relacionarse con los demás coincide con la idea de Moscovici (1984) sobre la representación social.

De esta forma Berstein (1975) afirma que los códigos lingüísticos están formados para ser entendidos sólo por un grupo limitado de personas, mientras que para el resto de la sociedad esos códigos

son diferentes a los que manejan dentro de su propia realidad cotidiana. Así por ejemplo, los niños de la escuela Particular de esta investigación manejaron con más facilidad la información proporcionada por los libros de texto; ya que se encontró una similitud entre la representación social de la ciudad de ese grupo de niños, y la representación social de la ciudad proyectada por los libros; "Los edificios más altos de la ciudad son la Torre Latino Americana y el edificio de Pemex" (niño, 10 años); "El Paseo de la Reforma es nuestra más bella avenida" (libro de quinto año).

Sin embargo, esto no sucedió con los niños de la escuela Oficial, quienes manejan poco la información de los libros, limitándose a hablar de una ciudad más de ellos, es decir, de una ciudad personalizada ("individual"). En otras palabras, estos niños toman en cuenta muy poco la información proyectada por los libros, entonces - su realidad social, su ciudad gira alrededor de su vida personal; - "De mi ciudad conozco la calle donde vivo y la avenida de mi escuela" (niña, 10 años); "en la ciudad hay parques, pero yo sólo voy al que está cerca de aquí, los otros no los conozco" (niño, 11 años).

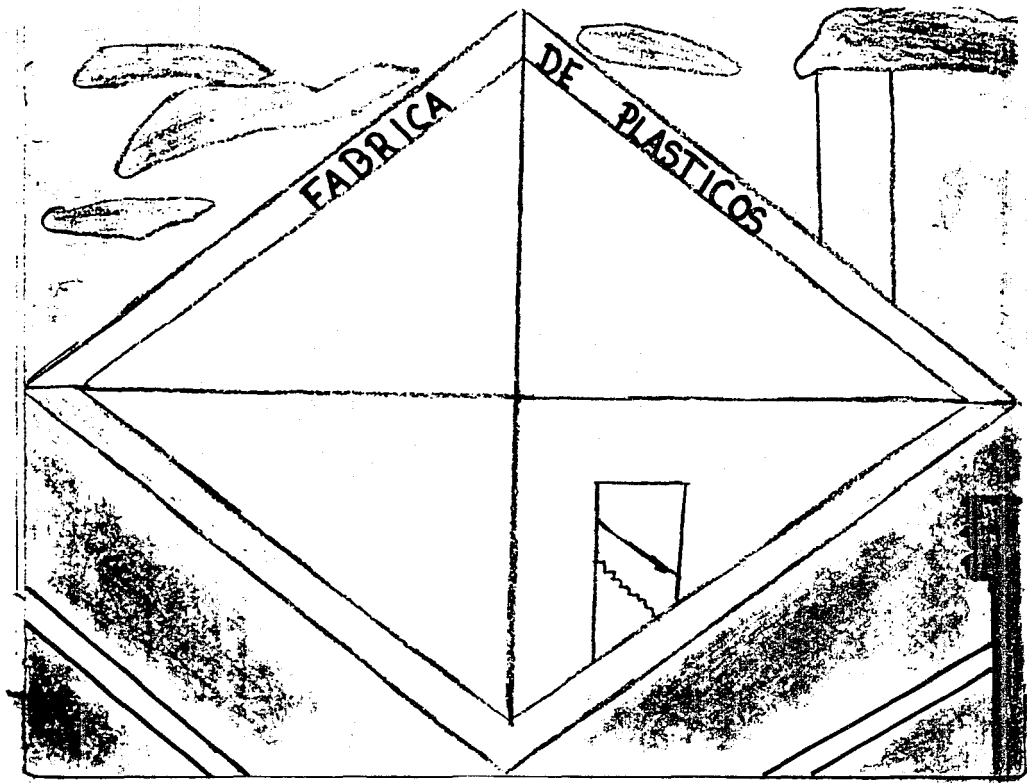
Independientemente de esa diferencia entre los niños de ambas escuelas, para Berstein todos los niños empezaron utilizando el mismo código restringido y concreto que paulatinamente y por distintos agentes socializadores se van diferenciando en distintos códigos (formales) adaptados a las situaciones y a los contenidos de la comunicación.

Esto se puede observar con las diferentes representaciones sociales de la ciudad que presentan los niños de los dos grupos de edad que se analizaron, así como de las escuelas; esto es, una representación social de la ciudad de carácter individual, y posteriormente la ciudad pasa a ser reconocida socialmente. En otras palabras, la representación social de la ciudad va evolucionando y transformándose dependiendo del contexto social en el que se van desarrollando los niños.

Seguindo esta idea, la ciudad ha sido creada y edificada en base a intereses de una sola clase de la sociedad, lo que ocasiona un abismo entre los usuarios y el espacio mismo (Aguilar, 1986). Nótese que al hablar de usuarios sólo se hace referencia a los "Usuarios adultos" por tanto quedan eliminados automáticamente los "usuarios - niños" de esa realidad social. Olvidando con eso que los niños son parte muy importante en la vida cotidiana pues "nosotros los niños - somos el futuro de la ciudad" (niño, 10 años), o la ciudad es el futuro para los niños; y a pesar de eso no tienen ni voz ni voto en la creación diaria de su realidad social, en la creación de su ciudad, - que es donde ellos se van a ir desarrollando, e incluso donde se están desarrollando.

Pese a que en la ciudad los lugares ya han sido establecidos de antemano, el hombre (adulto) no ha dejado de luchar por una apropiación psicosocial del espacio urbano. Esta misma lucha se manifiesta con mayor intensidad en los niños, por su incesante curiosidad por el mundo que lo rodea, de ahí la gran importancia de haber comprendido como los niños se representan y construyen su propia realidad social.

Se cree, al igual que Aguilar (1986) que la "ciudad debe resultar de alguna manera apropiable en la medida que exista la posibilidad de convertir esa ciudad en un espacio democrático en el cual coexistan diversos proyectos sobre la ciudad deseada y posible" (p.74) - para los niños; "me gustaría que en la ciudad hubiera más parques y lugares para divertirnos porque ya hay demasiados coches y son peli-grosos"; "a la ciudad le hacen falta animalitos y muchas áreas verdes para que nos den aire puro y no nos duelan los ojos"; pues no hay como los niños que conocen mejor que nadie sus propias necesidades y deseos.



L I M I T A C I O N E S

Y

C O N S I D E R A C I O N E S

F I N A L E S

Las conclusiones del presente trabajo pueden llegar a ser útiles en el planteamiento de estudios posteriores de representación social con niños.

A lo largo del trabajo se encontraron algunas limitaciones metodológicas como: la decisión de revisar sólo los libros de texto otorgados por la Secretaría de Educación Pública, sin tomar en cuenta ni otros libros de texto utilizados, ni otros agentes socializadores importantes para los niños, como son los papás, los programas de televisión, los maestros, entre otros, esto es, la comunicación cotidiana y las relaciones sociales flotantes en la realidad social de los niños.

Otra limitación fue la de tomar en cuenta únicamente dos tipos de escuela primaria (la Particular y la Oficial).

Un punto más a considerar dentro de las limitaciones se refiere a la entrevista, pues en ella se habló de "tu ciudad", se cree que de esa manera se involucró directamente a los niños dentro de una situación que pudo resultar embarazosa para ellos, inhibiendo de alguna forma su conversación. De ahí que se podría proponer para el futuro, realizar la entrevista en forma impersonal, es decir, hablar simplemente de "la ciudad".

Algo más que podría proponerse podría ser la realización de una entrevista en grupo (por ejemplo: grupos homogéneos; grupos de niños de diferentes edades, etc), pues se considera que de alguna forma la representación social de la ciudad probablemente variará en alguno de los aspectos contemplados en este trabajo, por lo tanto el comportamiento de los niños se verá modificado ante esa realidad social.

Por otro lado, a parte de la categorización que se llevó a cabo en este análisis, podría ser conveniente buscar otros métodos más para complementar dicho análisis y de ese modo llegar aun más profunda

mente a conocer aspectos de la representación social que no se hubie-
ran tomado en cuenta.

Pese a estas limitaciones se piensa que el presente constituye un trabajo interesante dada la falta de más antecedentes sobre el tema tratado, la representación social de la ciudad en los niños, y - porque se vió la necesidad de estudiar el fenómeno individual en la medida que expresa un fenómeno colectivo, como es el hecho de vivir en una ciudad como ésta, en una realidad social que está en constante desarrollo y transformación.

Finalmente, cualquier idea que surja de este trabajo será buena para ampliarlo y complementarlo.

R E F E R E N C I A S

B I B L I O G R A F I C A S

- AGUILAR, M., A. (1984) "Percepción y Representación del medio ambiente físico y social" Algunas reflexiones en teoría e investigación social. Cuadernos Universitarios. México UAM Iztapalapa.
- AGUILAR, M. A. (1986) "Apuntes para una Psicología Urbana" en: AMEPSO (1986) La Psicología Social en México 1 p.70-75.
- ALVAREZ, G. (1982) "De como perciben los niños la ciudad" - La ciudad Comunidad 136-137 p.84-86
México CONACYT
- ALLPORT (1968) "The historical background of modern social psychology"
en: ALLPORT (1968) Handbook of social psychology.
- ALLPORT (1968) Handbook of social psychology
Reading, Mass.; Addison-Wesley 1
- AMEPSO (1986) La Psicología Social en México 1
México
- BECK, R. (1978) "El significado espacial y las propiedades del ambiente"
en: PROSHANSKY, H.; ITTELSON, W. (1978) Psicología Ambiental
p. 186-194
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1979) La construcción social de la realidad
Buenos Aires Ed. Amorrortu

- BERSTEIN B. (1975) "Sobre la sociología del lenguaje"
en: SIGUAN, M. (1975) Lenguaje y clase social en la infancia
p. 7-72
- CARR, S. (1978) "La ciudad de la mente"
en: PROSHANSKY, H.: ITTELSON, W. (1978) Psicología Ambiental
p. 670-690
- CASASUS, J. (1972) Ideología y análisis de medios de comunicación
Barcelona Dopesa.
- CASTELL, M. (1981) Crisis urbana y cambio social
México Ed. Siglo XXI p.51-57.
- CASTREJON, E. y MARTINEZ, N. (1986) Desarrollo de las nociones de tiempo y causalidad históricos en el niño
Tesis de Licenciatura
México Facultad de Psicología UNAM
- COLLIN, G. (1977) Compendio de psicología infantil
Buenos Aires Ed. Kapeluzs p. 33-60
- CONDE, E. (1985) Privatización del espacio urbano en el barrio de Tepito y repercusión psicosocial en la vida colectiva del mismo
Tesis de Licenciatura
México Facultad de Psicología UNAM
- CHOMBART DE LAUWE (1982) Le fen des villes: Mythe on realite
Francia Calmann p. 246-258
- CHOMBART DE LAUWE (1984) "Changes in the representation of the child in the course of social transmission"
en: FARR, R. y MOSCOVICI, S. (1984) Social Representation
p. 185-210

- DELVAL, J. (1983) Crecer y pensar: La construcción del conocimiento en la escuela. Madrid Laia

- DOISE, W. (1985) "Tensiones y explicaciones en psicología social experimental" Revista Mexicana de Sociología 83 (2) p 659-686.

- DOMINGO, G. (1985) "Representación social de las causas de la crisis en México: pensamiento empresarial y pensamiento obrero" Proyecto de investigación México Facultad de Psicología UNAM

- FARR, R. (1983) Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia Revista Mexicana de Sociología 83 (2) p. 641-658.

- FARR, R. (1986) "Las representaciones sociales" en: Moscovici, S. (1985) Psicología Social 2 p. 495-506

- FARR, R. y MOSCOVICI, S. (1984) Social Representations Cambridge University Press

- FLORES, E. (1982) "El crecimiento urbano: causas y efectos económicos" La ciudad Comunidad 136-137 p. 61-66 México CONACYT

- GATES, G. (1923) "An experimental study of the growth of social perception" Journal of Educational Psychology 14 p. 449-461

- GONZALEZ, H. (1982) "La ciudad de México y su deber ser" La ciudad Comunidad 136-137 p. 67-74 México CONACYT

- GRAN DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO (1977)
México Selecciones del Reader's Digest 3 p.769

- GRIFFITT, W. (1970) "Environmental effects of interpersonal affective behavior"
Journal of Personality and Social Psychology 15 p.240-244

- GUARNER, E. (1982) "¿Vivimos en un gigantesco manicomio?"
La Ciudad Comunitad 136-137 p.104-106 México CONACYT

- HALL, E. (1978) "La antropología del espacio: Un modelo de organización"
en: PROSHANSKY, H. y ITTELSON, W. (1978) Psicología Ambiental
p. 39-53

- HERZLICH, D. (1984) "La representación social"
en: MOSCOVICI, S. (1984) Introducción a la Psicología Social 2

- ISRAEL, J. y TAJFEL, H. (1972) The context of social psychology
London Academic Press

- ITTELSON, W. (1978) "El uso de mapas conductuales en la psicología ambiental"
en: PROSHANSKY, H. y ITTELSON, W. (1978) Psicología Ambiental -
p. 845- 857

- JODELET, D. (1986) "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría"
en: MOSCOVICI, S. (1985) Psicología Social 2 p. 469-494

- KRUPAT, E. (1980) "Social psychology and urban behavior"
Journal of Social Issues 36 p. 1-8

- KRUPAT, E. y GUILD, W. (1980) "Defining the city: the use of objective and subjective measures for community description"
Journal of Social Issues 36 p.9-28
- LEE, T. (1978) "El vecindario urbano como esquema socioespacial"
en: PROSHANSKY, H.: ITTELSON, W. Psicología Ambiental p.456-482
- LEFEBVRE, H. (1973) El derecho a la ciudad
Barcelona Ed. Peninsular
- LOPEZ-GARRIGA, M. (1983) "Hacia una reorientación de la psicología social después de la crisis"
Revista Mexicana de Sociología 83 (2) p.703-726
- LYNCH, K. (1978) "una teoría de la forma urbana"
en: PROSHANSKY, W. Psicología Ambiental p.123-142
- LYNCH, K. (1960) La imagen de la ciudad
México Ed. G. Gili
- MENDEZ, M. (1982) "Hacia la ciudad mundial"
La Ciudad Cominidad 136-137 p. 172-174
México CONACYT
- MENESES, E. (1977) Educar comprendiendo al niño
México Ed. Trillas p. 13-30 y 93-102
- MILGRAM, S. (1984) "Cities as social representation"
en: FARR, R. y MOSCOVICI, S. (1984) Social Representation
p. 289-309

- MORVAL, J. (1981) Introduction a la psychologie de l'environnement Bruxelles Pieri Marga Editeur p.160
- MOSCOVICI, S. (1961) El psicoanálisis, su imagen y su público Buenos Aires Ed. Huemul
- MOSCOVICI, S. (1972) "Society and theory in social psychology" en: ISRAEL, S. y TAJFEL, H. (1972) The context of social psychology p. 17-68
- MOSCOVICI, S. (1983) "Influencia manifiesta e influencia oculta en la comunicación" Revista Mexicana de Sociología 83(2) p. 687-701
- MOSCOVICI, S. (1984) Introducción a la Psicología Social Barcelona Ed. Planeta
- MOSCOVICI, S. (1984) "The phenomenon of social representations" en: FARR, R. y MOSCOVICI, S. (1984) Social Representation p. 3-69
- MOSCOVICI, S. (1985) Psicología Social 2 Buenos Aires Paidós
- MUGNY, G. y DOISE, W. (1980) Psicología Social Experimental España Ed. Hispano Europa p. 453-475
- MUGNY, G. y DOISE, W. (1983) La construcción social de la inteligencia México Ed. Trillas

- OLEA, O. (1982) "*La catástrofe habita entre nosotros*"
La Ciudad Comunidad 136-137 p. 122-126
México CONACYT
- PAILHOUS, J. (1984) "*The representation of urban space: its development and its role in the organisation of journeys*"
en: FARR, R. y MOSCOVICI, S. Social representation
p. 311-327
- PIAGET, J. (1972) El nacimiento de la inteligencia en el niño
México Ed. Aguilar
- PROSHANSKY, H. (1978) "*La influencia del ambiente físico en la conducta: hipótesis básicas*"
en: PROSHANSKY, H. ITTELSON, W. (1978) Psicología Ambiental
p. 53-66
- PROSHANSKY, H.: ITTELSON, W. Psicología Ambiental
México Ed. Trillas
- SANTOYO, C. (1982) "*Hacinamiento: peligrosa ruptura con el ambiente*"
La Ciudad Comunidad 136-137 p. 127-129
México CONACYT
- SIEGEL, S. (1980) Estadística no paramétrica
México Ed. Trillas p. 130-137 y 283
- SIGUAN, M. (1975) Lenguaje y clase social en la infancia
Barcelona Pablo del Río Editores
- STEA, D. (1978) "*Espacio, territorio y movimiento humano*"
en: PROSHANSKY, H.; ITTELSON, W. Psicología Ambiental
p. 66-78

- STRYKER, S. (1982) "Tendencias teóricas de la psicología social: hacia una psicología social interdisciplinaria"
en: TORREGROSA Y SARABIA (1982) Perspectivas y contextos de la psicología social p. 13-72
- TAJFEL, H. (1981) "Human groups and social categories studies"
en Social Psychology
Cambridge University Press
- TAJFEL, H. (1972) "Experiment in a vacuum"
en: ISRAEL, J. y TAJFEL, H. The context of social psychology
p. 69-119
- THIMASHEFF, N. (1955) La teoría sociológica sus naturaleza y desarrollo
México Fondo de Cultura Económica p. 141-155
- TORREGROSA, J. (1972) "Alcances y problemas de la Psicología Social"
en: TORREGROSA, J. (1972) Teoría e investigación en la psicología social actual
- TORREGROSA, J. (1972) Teoría e investigación en la psicología social actual
Madrid Instituto de Opinión Pública
- URBINA, J. y ORTEGA, P. (1982) "Psicología Ambiental"
La Ciudad Comunidad 136-137 p. 130-134
México CONACYT
- VYGOTSKY, L. (1978) Pensamiento y Lenguaje
México Ed. Alfa y Omega p. 21-31 y 119-158

A P E N D I C E I

CUADRO 1: CARACTERISTICAS Y TAMAÑO DE LA MUESTRA

ESCUELA OFICIAL

NIÑAS	E D A D	NIÑOS
5	6 - 7 AÑOS	5
5	10-11 AÑOS	5
10		10

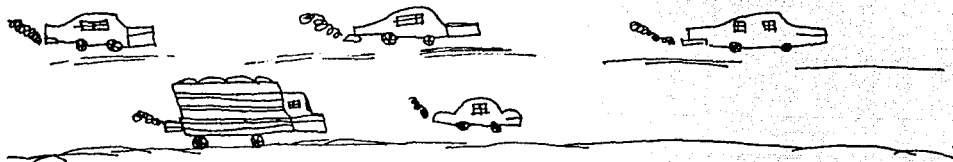
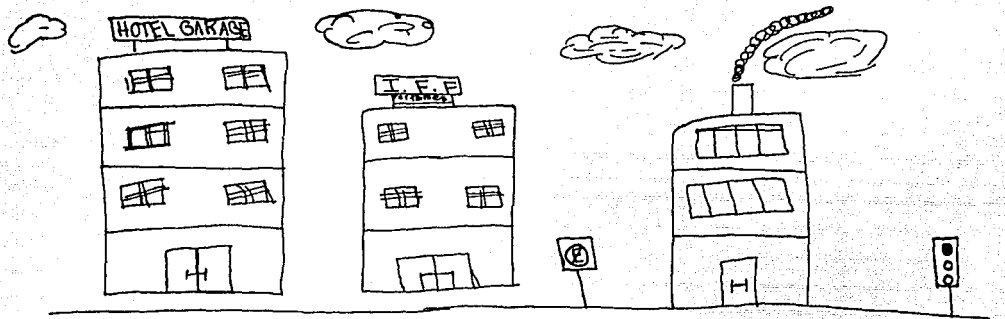
TOTAL 20

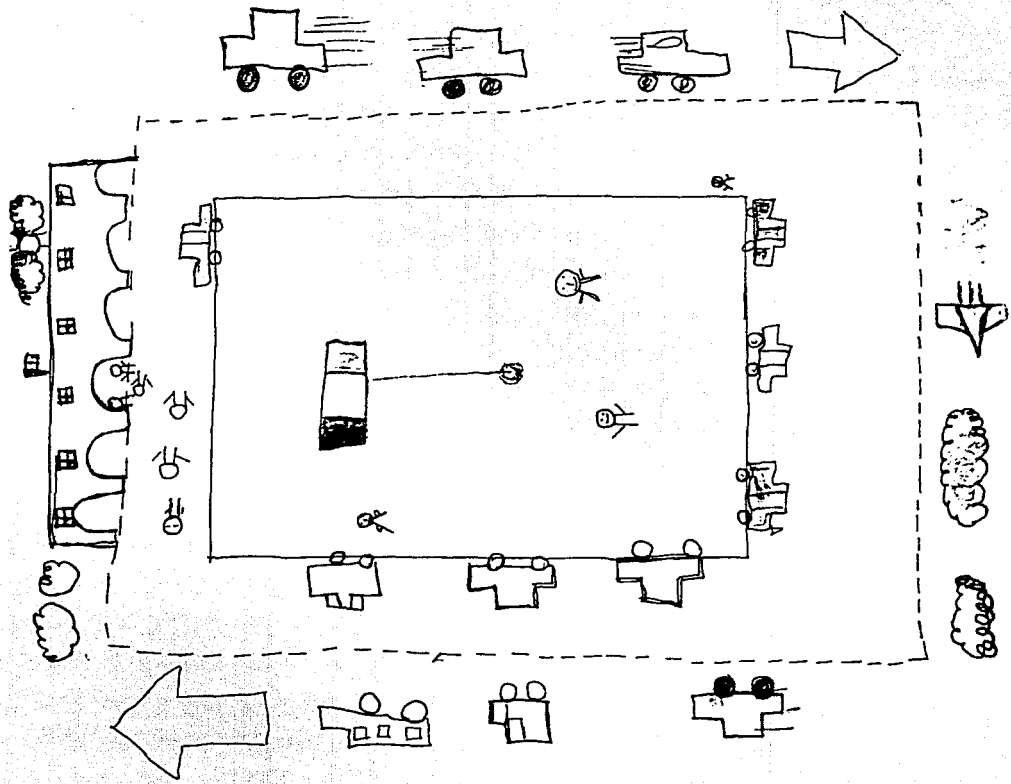
ESCUELA PARTICULAR

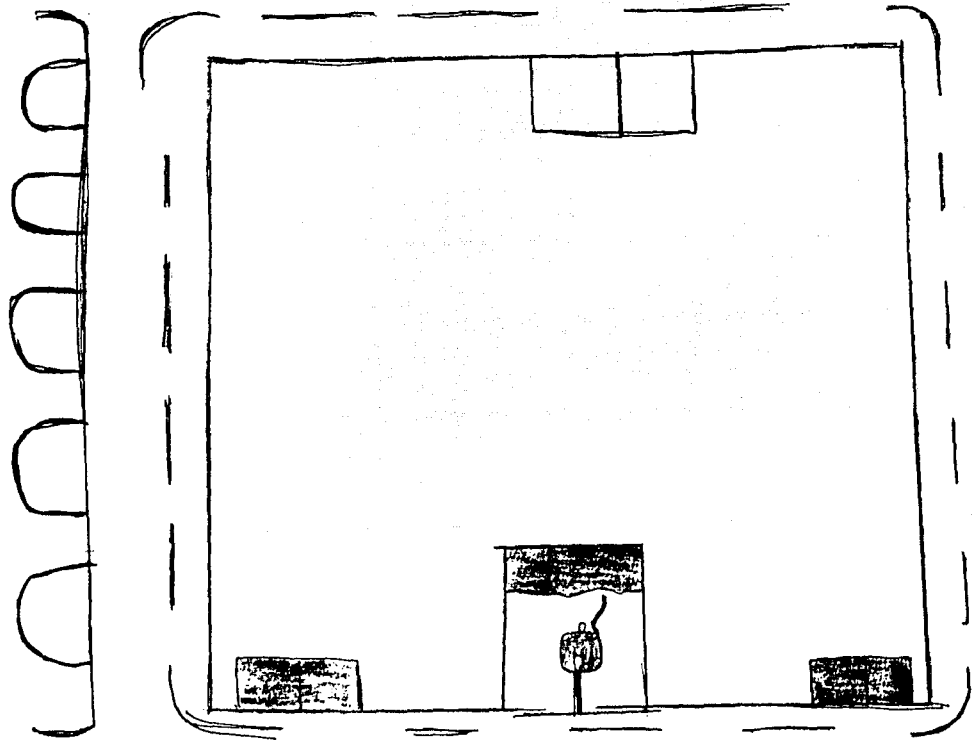
NIÑAS	E D A D	NIÑOS
5	6 - 7 AÑOS	5
5	10-11 AÑOS	5
10		10

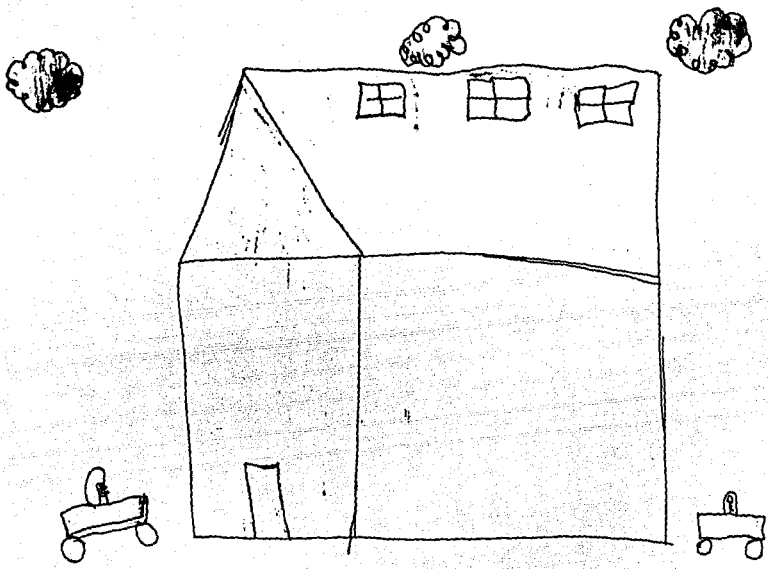
TOTAL 20

A P P E N D I C E 2









A P E N D I C E 3

Guión de entrevista

- ¿Qué es la ciudad?
- ¿Cómo es tu ciudad?
- ¿Qué hay en la ciudad?
- ¿Para que sirve tu ciudad?
- ¿Te gusta tu ciudad? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que mas te gusta de tu ciudad?
- ¿Hay algo que no te guste de tu ciudad?
- ¿En tu ciudad que es lo mas importante? ¿Por qué?
- ¿Qué hay en las calles?
- ¿Cuál es tu opinión acerca de la gente que está en tu ciudad?
- ¿Qué piensas de los edificios, casas y en general de toda construcción física de tu ciudad?
- ¿Qué piensas de los coches, camiones, etc., de tu ciudad?
- ¿Cómo empezaste a conocer tu ciudad?
- ¿Quién te hablo de tu ciudad?
- ¿Qué te han dicho de tu ciudad?
- ¿Conoces toda tu ciudad?
- ¿Qué te falta por conocer?
- ¿Cómo te gustaría que fuera tu ciudad?
- ¿Le falta algo a tu ciudad?
- ¿Qué fue lo que dibujaste?
- ¿Por qué dibujaste esto...?
- ¿Qué es esto que dibujaste aca...?
- Platicame algo más sobre tu dibujo

A P E N D I C E 4

**CUADRO A - CATEGORIAS Y SEXO:
FRECUENCIAS OBSERVADAS Y ESPERADAS**

	NIÑOS		NIÑAS		TOTAL
	fo	fe	fo	fe	
BASICA	80	82.9	90	87	170
INFANTIL	51	51.2	54	53.7	105
ECOLOGICA	82	85.3	93	89.6	175
INSEGURIDAD	32	37	44	38.9	76
CONTEMPLATIVA	83	84.3	90	88.6	173
CITADINA	32	27.3	24	28.6	56
APECTIVA	17	22.9	30	24	47
FUNCIONAL	62	53.6	48	56.3	110
TERRITORIAL	23	17	12	17.9	35
NORMATIVA	8	7.3	7	7.6	15
OTRAS	107	107.7	114	113.2	221
TOTAL	577		606		1183

.10+.10+0+0+.12+.12
.67+.66+.02+.02+.80+.73
1.5+1.5+1.3+1.2+2.1+1.9
.06+.04+0+0

12.94

**CUADRO B - CATEGORIAS Y EDAD :
FRECUENCIAS OBSERVADAS Y ESPERADAS**

	6-7		10-11		TOTAL
	fo	fe	fo	fe	
BASICA	108	80.1	62	89.8	170
INFANTIL	64	49.5	41	55.4	105
ECOLOGICA	75	82.5	100	92.4	175
INSEGURIDAD	46	35.8	30	40.1	76
CONTEMPLATIVA	66	81.6	107	91.3	173
CITADINA	14	26.4	42	29.5	56
AFECTIVA	19	22.1	28	24.8	47
FUNCIONAL	47	51.8	63	58.1	110
TERRITORIAL	22	16.5	13	18.4	35
NORMATIVA	1	7	14	7.9	15
OTRAS	96	104.2	125	116.7	221
TOTAL	558		625		1183

$9.7 + 8.6 + 4.2 + 3.7 + .68 + .62$
 $2.9 + 2.5 + 2.9 + 2.6 + 5.8 + 5.2$
 $.43 + .41 + .44 + .41 + 1.8 + 1.5$
 $5.1 + 4.7 + .64 + .59$

65,42

**CUADRO C- CATEGORIAS Y ESCUELA DE PROCEDENCIA
FRECUENCIAS OBSERVADAS Y ESPERADAS**

	PARTICULAR		OFICIAL		TOTAL
	fo	fe	fo	fe	
BASICA	84	91.6	86	78.3	170
INFANTIL	41	56.6	64	48.3	105
ECOLOGICA	104	94.3	71	80.6	175
INSEGURIDAD	29	40.9	47	35	76
CONTEMPLATIVA	109	93.3	64	79.6	173
CITADINA	37	30.2	19	25.7	56
AFECTIVA	32	25.3	15	21.6	47
FUNCIONAL	52	59.3	58	50.6	110
TERRITORIAL	23	18.8	12	16.1	35
NORMATIVA	9	8	6	6.9	15
OTRAS	118	119.1	103	101.8	221
TOTAL	638		545		1183

.63 + .75 + 4.2 + 5.1 + .99 + 1.1
 3.4 + 4.1 + 2.6 + 3 + 1.5 + 1.7
 1.7 + 2 + .89 + 1 + .93 + 1
 .12 + .11 + .01 + .01

36.84

**CUADRO D.- CATEGORIAS, LIBROS Y NIÑOS:
FRECUENCIAS OBSERVADAS Y ESPERADAS**

	N I Ñ O S						TOTAL
	LIBROS		PARTICULAR		OFICIAL		
	fo	fe	fo	fe	fo	fe	
BASICA	51	65.1	84	84	86	71.8	221
INFANTIL	19	36.5	41	47.1	64	40.2	124
ECOLOGICA	46	65.1	104	84	71	71.8	221
INSEGURIDAD	20	28.2	29	36.5	47	31.1	96
CONTEMPLATIVA	132	89.8	109	116	64	99.1	305
CITADINA	87	42.1	37	54.4	19	46.4	143
AFECTIVA	4	15	32	19.4	15	16.5	51
FUNCIONAL	70	53	52	68.4	58	58.4	180
TERRITORIAL	3	11.1	23	14.4	12	12.3	38
NORMATIVA	22	10.8	9	14	6	12	37
OTRAS	40	76.8	118	99.2	103	84.8	261
TOTAL	494		638		545		1677

$3+0+2.8$
 $8.3+1.79+14$
 $5.6+4.7+0$
 $2.3+1.5+8.1$
 $19.8+4.2+12.4$
 $47.8+5.5+16.1$
 $8+8.1+13$
 $5.4+3.9+0$
 $5.9+5.1+0$
 $11.6+1.7+3$
 $17.8+3.5+3.9$

231.14

A P E N D I C E 5

CUADRO 2.- DISTRIBUCION DE LOS DIBUJOS EN SOLO 4 DE LAS CATEGORIAS DEFINIDAS

OFICIAL	EDAD	BASICA	INFANTIL	CONTEM- PLATIVA	CITADINA
LUIS FELIPE	6	X			
ERIK	6		X		
MARIO RAFAEL	7	X			
VICTOR	7	X			
ARIEL	7		X		
GABRIEL	10	X			
CARLOS	10	X			
ABRAHAM	10		X		
FRANCISCO	11	X			
ARMANDO	11			X	
TANIA	6	X			
SONIA	6	X			
YESENIA	7	X			
HETEL	7		X		
CAROLINA	7	X			
HEIDI	10				X
IVONNE	10	X			
NANCY	10	X			
ROSALBA	11				X
JAZMIN	11			X	

PARTICULAR

ABRAHAM	6	X			
PABLO	6		X		
IVAN	6	X			
MAURICIO	7	X			
ARONI	7	X			
ISMAEL	10				X
AHMED	10				X
RODRIGO	11				X
CARLOS	11	X			
MARIO	11	X			
SILVIA	6	X			
VALERIE	6	X			
ITZEL	7	X			
EDITH	7	X			
ROSA	7	X			
MARIANA	10	X			
VERONICA	10				X
ELIZABETH	10			X	
LORENA	11			X	
DEYANIRA	11			X	

CUADRO 3- PORCENTAJES DE LOS DIBUJOS EN LAS CATEGORIAS, TANTO DE LA ESCUELA PARTICULAR COMO DE LA OFICIAL

	BASICA	INFANTIL	CONTEM- PLATIVA	CITADINA
ESCUELA PARTICULAR	30 %	2.5 %	7.5 %	10 %
ESCUELA OFICIAL	30 %	10 %	5 %	5 %
T O T A L	60 %	12.5 %	12.5 %	15 %


CUADRO 3 A - PORCENTAJES DE LOS DIBUJOS EN LAS CATEGORIAS EN NIÑOS Y EN NIÑAS

	BASICA	INFANTIL	CONTEMPLATIVA	CITADINA
NIÑOS	30%	10%	2.5%	7.5%
NIÑAS	30%	2.5%	10%	7.5%
TOTAL	60%	12.5%	12.5%	15%

CUADRO 4.- PRESENCIA O AUSENCIA DE LAS CATEGORIAS EN CADA NIÑO DE LA ESCUELA OFICIAL (Sin tomar en cuenta la frecuencia con la que la mencionarán)

NIÑOS	BÁSICA	INFANTIL	ECOLÓGICA	INSERCIÓN	CONTEMPLATIVA	CITADINA	APECTIVA	FUNCIONAL	TERRITORIAL	NORMATIVA	OTRAS
LUIS FELIPE											
ERIK											
MARIO RAFAEL											
VICTOR											
GABRIEL											
CARLOS											
ARIEL											
ABRAHAM											
FRANCISCO											
ARMANDO											

NIÑAS	BÁSICA	INFANTIL	ECOLÓGICA	INSERCIÓN	CONTEMPLATIVA	CITADINA	APECTIVA	FUNCIONAL	TERRITORIAL	NORMATIVA	OTRAS
TANIA											
SONIA											
YESENIA											
HETEL											
HEIDI											
IVONNE											
NANCY											
CAROLINA											
ROSALBA											
JAZMIN											

 SI CUENTA CON LA IMAGEN SOCIAL DE LA CIUDAD EN ESA CATEGORIA

 NO TIENE LA IMAGEN SOCIAL DE LA CIUDAD.

CUADRO 5.- PRESENCIA O AUSENCIA DE LAS CATEGORIAS EN CADA NIÑO DE LA ESCUELA PARTICULAR (Sin tomar en cuenta la frecuencia con la que la mencionaron)

NIÑOS	BÁSICA	INFANTIL	ECOLÓGICA	INSEGURIDAD	CONTEMPLATIVA	CITADINA	AFECTIVA	FUNCIÓNAL	TERRITORIAL	INFORMATIVA	OTRAS
ABRAHAM											
PABLO											
IVAN											
MAURICIO											
ARON I											
ISMAEL											
AHMED											
RODRIGO											
CARLOS											
MARIO											

NIÑAS	BÁSICA	INFANTIL	ECOLÓGICA	INSEGURIDAD	CONTEMPLATIVA	CITADINA	AFECTIVA	FUNCIÓNAL	TERRITORIAL	INFORMATIVA	OTRAS
SILVIA											
VALERIE											
ITZEL											
EDITH											
ROSA											
MARIANA											
VERONICA											
ELIZABETH											
LORENA											
DEYANIRA											

SI CUENTA CON LA IMAGEN SOCIAL DE LA CIUDAD EN ESA CATEGORIA

NO TIENE LA IMAGEN SOCIAL DE LA CIUDAD

CUADRO 6.- PORCENTAJES DE LA MUESTRA EN LAS 11 CATEGORIAS PARA LAS 2 ESCUELAS POR SEPARADO

	BASICA	INFANTIL	CONTEMPLATIVA	INSEGURIDAD	ECOLOGICA	FUNCIONAL	AFECTIVA	NORMATIVA	CITADINA	TERRITORIA	OTRAS
OFICIAL	50	45	45	47.5	50	50	22.5	10	35	25	50
PARTICULAR	50	35	45	32.5	47.5	47.5	35	15	37.5	30	50
TOTAL	100 %	80 %	90 %	80 %	97.5 %	97.5 %	57.5 %	25 %	72.5 %	55 %	100 %

CUADRO 7.- FRECUENCIA CON LA QUE CADA NIÑO DE LA ESCUELA OFICIAL MENCIONO LAS CATEGORIAS DEFINIDAS.

NIÑOS	BASICA	INFANTIL	ECOLOGICA	INSEGURIDAD	CONTENPLATIVA	CITADINA	APECTIVA	FUNCIONAL	TERRITORIAL	NOMINATIVA	OTRAS
LUIS FELIPE	6	2	1	2	2		2				7
ERIK	6	8	2	1	1		2				6
MARIO RAFAEL	6	5	3	6		1	1	1			5
VICTOR	8		1	1	1		1	4	1		5
ARIEL	3	5	5	3	5	1	2	1			3
GABRIEL	2	3	2	1	1	2	2	2	1		8
CARLOS	3		5	1	2	2	1	5			5
ABRAHAM	3	3	4	3	3		1	6	1		4
FRANCISCO	2	3	6	3	4	2		6	1	1	5
ARMANDO	4	2	4	2	8	2		3	1		4
TOTAL	43	31	33	23	27	10	5	33	7	1	52

NIÑAS											
TANIA	3	4	2	3	2	1		1			5
SONIA	6	3	1	1	1		1	1			6
YESENIA	5	6	2	3		1		2	1		5
HETEL	7	3	1	2	1			3			6
CAROLINA	7	2	4	4	6	1	1	4	2		2
HEIDI	1	1	4		4	1		5			6
IVONNE	1	3	3	3	4	2		1			5
NANCY	4	8	7	5	4	1	3	2	2	1	5
ROSALBA	5	2	8	1	5	1	3	3		1	5
JAZMIN	4	1	6	2	10	1	2	3		3	6
TOTAL	43	33	38	24	37	9	10	25	5	5	51

CUADRO 8- FRECUENCIA CON LA QUE CADA NIÑO DE LA ESCUELA PARTICULAR MENCIONO LAS CATEGORIAS DEFINIDAS

NIÑOS	BASICA	INFANTIL	ECOLOGICA	INEQUIIDAD	CONTEMPLATIVA	CITADINA	APECTIVA	FUNCIONAL	TERRITORIAL	NORMATIVA	OTRAS
ABRAHAM	6	3	2		6	2		4	1		5
PABLO	2	12		2			4	5	1		4
IVAN	4	1	6	2	5	1	1	3	3		6
MAURICIO	5		7	1	6		3	2	3		3
ARONI	4		7	2	10	2	1	2	2	1	6
ISMAEL	3	1	5	2	3	4			3	2	5
AHMED	5	2	8		5	7	1	2	2	2	8
RODRIGO	1		9		8	1	1	4	1		7
CARLOS	3		2		6	1		2			8
MARIO	4	1	3		7	4	1	5		2	3
TOTAL	37	20	49	9	56	22	12	29	16	7	55

NIÑAS	BASICA	INFANTIL	ECOLOGICA	INEQUIIDAD	CONTEMPLATIVA	CITADINA	APECTIVA	FUNCIONAL	TERRITORIAL	NORMATIVA	OTRAS
SILVIA	5	3	5		5			1			5
VALERIE	5	1	6	2			1	2	3		5
ITZEL	10	5	7	3	3	2	2	2	2		1
EDITH	7		3	2	3	2	2	2			4
ROSA	3	1	10	6	9		2	2	1		7
MARIANA	4	7	3	2	5	2	5	6			4
VERONICA	4	2	4		4	1		1	1		7
ELIZABETH	3	1	6	2	8	2		2			3
LORENA	5	1	2	1	5	3	2	4		1	5
DEYANIRA	1		9	2	11	3	6	1		1	22
TOTAL	47	21	55	20	53	15	20	23	7	2	63

CUADRO 9- PORCENTAJE DE LA MUESTRA EN LAS CATEGORIAS QUE SE MENCIONARON EN LA ENTREVISTA CON MAYOR FRECUENCIA.

CATEGORIAS	PARTICULAR	OFICIAL	TOTAL
CONTEMPLATIVA	12.5 %	7.5 %	20 %
ECOLOGICA	17.5 %	2.5 %	20 %
BASICA	5 %	12.5 %	17.5 %
INFANTIL	5 %	12.5 %	17.5 %
FUNCIONAL	-	5 %	5 %
ECOLOGICA Y FUNCIONAL	-	5 %	5 %
BASICA Y CONTEMPLATIVA	5 %	-	5 %
BASICA E INSEGURIDAD	-	2.5 %	2.5 %
BASICA, ECOLOGICA Y CONTEMPLATIVA	5 %	-	5 %
INFANTIL, ECOLOGICA Y CONTEMPLATIVA	-	2.5 %	2.5 %

CUADRO 10.- FRECUENCIA CON LA QUE LOS GRUPOS DE EDAD MENCIONARON CADA CATEGORIA. SE PRESENTO POR SEPARADO PARA LAS ESCUELAS Y POR SEXO.

		OFICIAL										
		BASICA	INFANTIL	ECOLOGICA	INSEGURIDAD	CONTEMPLATIVA	CITADINA	AFECTIVA	FUNCIONAL	TERRITORIAL	NORMATIVA	OTRAS
N I Ñ O S	6-7 años	29	20	12	13	9	2	1	11	3	-	26
	10-11 años	14	11	21	10	18	8	4	22	4	1	26
	TOTAL	43	31	33	23	27	10	5	33	7	1	52
N I Ñ A S	6-7 años	28	18	10	13	10	3	2	11	3	-	24
	10-11 años	15	15	28	11	27	6	8	14	2	5	27
	TOTAL	43	33	38	24	37	9	10	25	5	5	51

		PARTICULAR										
		BASICA	INFANTIL	ECOLOGICA	INSEGURIDAD	CONTEMPLATIVA	CITADINA	AFECTIVA	FUNCIONAL	TERRITORIAL	NORMATIVA	OTRAS
N I Ñ O S	6-7 años	21	16	22	7	27	5	9	16	10	1	24
	10-11 años	16	4	27	2	29	17	3	13	6	6	31
	TOTAL	37	20	49	9	56	22	12	29	16	7	55
N I Ñ A S	6-7 años	30	10	31	13	20	4	7	9	6	-	22
	10-11 años	17	11	24	7	33	11	13	14	1	2	22
	TOTAL	47	21	55	20	53	15	20	23	7	2	63

CUADRO 11.- FRECUENCIA CON LA QUE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS MENCIONARON LAS CATEGORIAS. LAS FRECUENCIAS SE PRESENTARON POR SEPARADO PARA LAS ESCUELAS.

OFICIAL

	BASICA	INFANTIL	ECOLOGICA	INSEGURIDAD	CONTEMPLATIVA	CITADINA	APECTIVA	FUNCIONAL	TERRITORIAL	NORMATIVA	OTRAS
NIÑOS	43	31	33	23	27	10	5	33	7	1	52
NIÑAS	43	33	38	24	37	9	10	25	5	5	51
TOTAL	86	64	71	47	64	19	15	58	12	6	103

PARTICULAR

	BASICA	INFANTIL	ECOLOGICA	INSEGURIDAD	CONTEMPLATIVA	CITADINA	APECTIVA	FUNCIONAL	TERRITORIAL	NORMATIVA	OTRAS
NIÑOS	37	20	49	9	56	22	12	29	16	7	55
NIÑAS	47	21	55	20	53	15	20	23	7	2	63
TOTAL	84	41	104	29	109	37	32	52	23	9	118

**CUADRO 12 - FRECUENCIA ACUMULADA DE LOS NIÑOS DE
DE AMBAS ESCUELAS EN LAS CATEGORIAS
DEFINIDAS**

CATEGORIAS	PARTICULAR	OFICIAL
BASICA	84	86
INFANTIL	41	64
ECOLOGICA	104	71
INSEGURIDAD	29	47
CONTEMPLATIVA	109	64
CITADINA	37	19
APECTIVA	32	15
FUNCIONAL	52	58
TERRITORIAL	23	12
NORMATIVA	9	6
OTRAS	118	103

CUADRO 13.- FRECUENCIA CON LA QUE CADA LIBRO MENCIONA LAS CATEGORIAS.

	BASICA	INFANTIL	ECOLOGICA	INSEGURIDAD	CONTEMPLATIVA	CITADINA	APECTIVA	FUNCIONAL	TERRITORIAL	NORMATIVA	OTRAS
MI LIBRO DE 1ª PARTE 1	2				1			2			
MI LIBRO DE 1ª RECORTABLE											
MI LIBRO DE 1ª PARTE 2	11	1	1	1	2	7		4		2	
MI LIBRO DE 1ª RECORTABLE	2				1	1					2
MI LIBRO DE 2ª PARTE 1											
MI LIBRO DE 2ª PARTE 2			3	1	9	6		2		1	4
MI LIBRO DE 2ª LECTURAS								1			
CIENCIAS NATURALES 3ª											
MATEMATICAS 3ª											
ESPAÑOL 3ª LECTURAS		1									1
ESPAÑOL 3ª EJERCICIOS					2						
CIENCIAS SOCIALES 3ª	2		2	1	2	2		3		3	5
MATEMATICAS 4ª					1						
CIENCIAS NATURALES 4ª	1				1	1					
ESPAÑOL 4ª EJERC. Y LECTU.					2			5			
CIENCIAS SOCIALES 4ª	20	14	28	8	82	37	3	46		14	18
MATEMATICAS 5ª	1		1							1	
CIENCIAS NATURALES 5ª			1		1	1			1		
ESPAÑOL 5ª EJERCICIOS					1	2		2			
ESPAÑOL 5ª LECTURAS					1						
CIENCIAS SOCIALES 5ª	4	1	1	2	3	3		7			5
MATEMATICAS 6ª											
ESPAÑOL 6ª LECTURAS											
CIENCIAS NATURALES 6ª			7	6	16	2					
ESPAÑOL 6ª EJERCICIOS			1		2	11				1	1
CIENCIAS SOCIALES 6ª	8	2	1		9	10	1	2			4
T O T A L	51	19	46	20	132	87	4	70	3	22	40

CUADRO 14.- FRECUENCIA ACUMULADA DE LOS LIBROS DE TEXTO POR AÑO ESCOLAR.

GRADO	BÁSICA	INFANTIL	ECOLÓGICA	INSEGURIDAD	CONTEMPLATIVA	CITADIANA	AFECTIVA	FUNCIONAL	TERRITORIAL	NORMATIVA	OTRAS
PRIMERO	15	1	1	1	3	9	-	4	2	2	2
SEGUNDO	-	-	3	1	9	6	-	3	-	1	4
TERCERO	2	1	2	1	4	2	-	3	-	3	6
CUARTO	21	14	28	8	83	41	3	51	-	14	18
QUINTO	5	1	3	3	7	6	-	7	1	1	5
SEXTO	8	2	9	6	26	23	1	2	-	1	5
TOTAL	51	19	46	20	132	87	4	70	3	22	40

**CUADRO 15 A - COMPARACION DE FRECUENCIAS ENTRE ES -
CUELA PARTICULAR CONTRA OFICIAL CONTRA,
LIBROS DE TEXTOS.**

	BASICA	INFANTIL	ECOLOGICA	INSEGURIDAD	CONTEMPLATIVA	CITADINA	APECTIVA	FUNCIONAL	TERRITORIAL	NORMATIVA	OTRAS
PARTICULAR	84	41	104	29	109	37	32	52	23	9	118
OFICIAL	86	64	71	47	64	19	15	58	12	6	103
LIBROS	51	19	46	20	132	87	4	70	3	22	40

**CUADRO 15 B- ORDEN EN QUE QUEDARON LAS CATEGORIAS
EN LAS ESCUELAS Y EN LOS LIBROS.**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
PARTICULAR	CONTEM- PLATI- VA	ECOLO- GICA	BASI- CA	FUNCIO- NAL	INFAN- TIL	CITA- DINA	APEC- TIVA	INSE- GURI- DAD	TERRI- TORIAL	NORMA- TIVA	OTRAS
OFICIAL	BASI- CA	ECOLO- GICA	INFANTIL CONTEM- PLATI- VA	FUNCIO- NAL	INSE- GURI- DAD	CITA- DINA	APEC- TIVA	TERRI- TORIAL	NORMA- TIVA	OTRAS	—
LIBROS	CONTEM- PLATI- VA	CITA- DINA	FUNCIO- NAL	BASI- CA	ECOLO- GICA	NORMA- TIVA	INSEGU- RIDAD	INFAN- TIL	APEC- TIVA	TERRI- TORIAL	OTRAS

CUADRO 16 :
RESUMEN DE FRECUENCIA PARA LAS ONCE CATEGORIAS EN LOS DOS GRUPOS DE EDAD, EN SISTEMAS DE ENSEÑANZA, EN NIÑOS Y EN NIÑAS.

	E D A D		S E X O		E S C U E L A D E P R O C E D E N C I A	
	6-7	10-11	NIÑOS	NIÑAS	PARTICULAR	OFICIAL
BASICA	108	62	80	90	84	86
INFANTIL	64	41	51	54	41	64
ECOLOGICA	75	100	82	93	104	71
INSEGURIDAD	46	30	32	44	29	47
CONTEMPLATIVA	66	107	83	90	109	64
CITADINA	14	42	32	24	37	19
AFECTIVA	19	28	17	30	32	15
FUNCIONAL	47	63	62	48	52	58
TERRITORIAL	22	13	23	12	23	12
NORMATIVA	1	14	8	7	9	6
OTRAS	96	125	107	114	118	103

A P E N D I C E 6

3. La ciudad: cómo es y para qué sirve

¿Cómo lo averiguamos?

¿Qué es la ciudad?, preguntaron los niños que vivían en un pueblito, y el maestro les dijo que entre todos iban a averiguarlo. ¿Cómo? Preguntando a las personas que han ido a una ciudad, buscando información en las revistas, los periódicos y los libros, recordando aquella película que les pasaron en la escuela, cuyos personajes vivían en una ciudad.

En la tarde, cuando los niños salieron de clase, empezaron a recorrer el pueblo para platicar con las personas que habían ido a la ciudad. Unos llevaban lápiz y papel para anotar lo que averiguaban. Otros se dedicaron a revisar los libros que había en la escuela y apartaron aquellos en que aparecían fotos o textos sobre la ciudad. Los que tenían periódicos y revistas en su casa, recortaron todo lo que podía servirles y prepararon el material para usarlo en la clase.

Si tú vives en un pueblo puedes hacer lo mismo que hicieron estos niños y así sabrás "cómo es la ciudad".

Si tú vives en la ciudad sabrás explicar mejor cómo es y para qué sirve.

Los resultados de la investigación

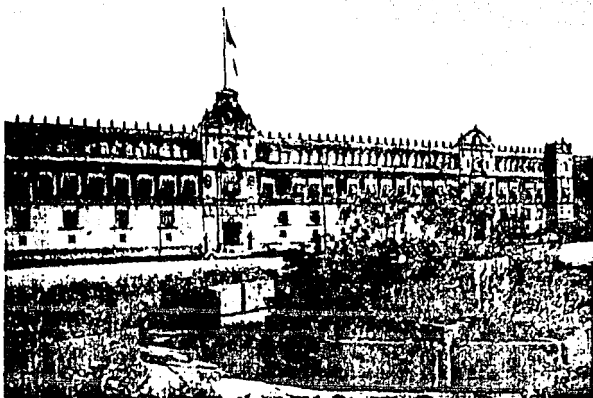
Al día siguiente los niños regresaron contentos con todo lo que habían averiguado.

El maestro les ayudó a organizar el trabajo porque todos querían hablar al mismo tiempo y mostrar o leer lo que encontraron. Unos niños sacaron las ilustraciones y las revisaron entre todos. Otros leyeron lo que les habían contado. El maestro les hacía preguntas para que compararan lo que iban sabiendo de la ciudad con lo que ya sabían de su pueblo. En una hoja grande de papel él escribió:

Cómo es la ciudad

En las ciudades vive mucha gente y por eso hay muchas casas. Como hay poco terreno y mucha gente, se aprovechan todos los lugares para construir y hacer unos edificios muy altos en donde viven muchas familias.

En las ciudades las casas están juntas y no hay lugar para sembrar.



Palacio Nacional.

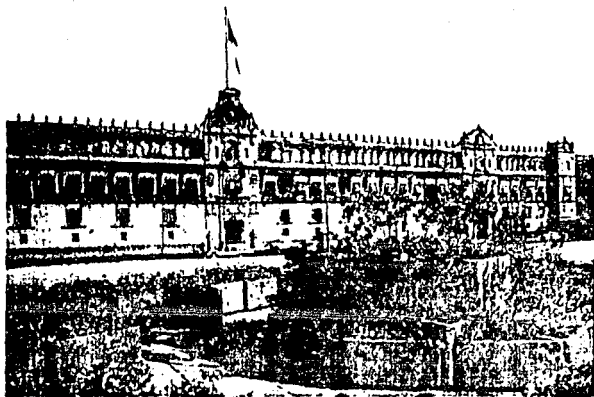
Funciones de la ciudad de México

—¿Y por qué hay tanta gente en México? —preguntó Claudia.

—Hay muchas razones. La ciudad de México siempre ha sido una gran ciudad. Fue primero la capital del imperio mexicano, después de la Nueva España y por último de los Estados Unidos Mexicanos. Como es la capital de la República, aquí reside el gobierno federal (el Presidente, el Congreso y la Suprema Corte de Justicia) y muchos asuntos de todo el país se manejan en las oficinas de las diversas Secretarías de Estado. Además, como es la ciudad más grande del país, es el mayor centro industrial, comercial y cultural. Mucha gente ha venido en busca de trabajo, otras a estudiar en las universidades o escuelas tecnológicas —dijo don Alejandro.

—Una gran ciudad tiene ventajas —dijo su esposa—, tenemos hospitales, museos, bibliotecas y distintas diversiones. Pero tiene muchos problemas, como la cantidad de gente que la habita y las distancias tan grandes que el tiempo no le alcanza a uno para nada.

—Sí, el tamaño de la ciudad y su gran población crean problemas. Muchos de ellos se han producido por su crecimiento tan rápido. En



Palacio Nacional.

Funciones de la ciudad de México

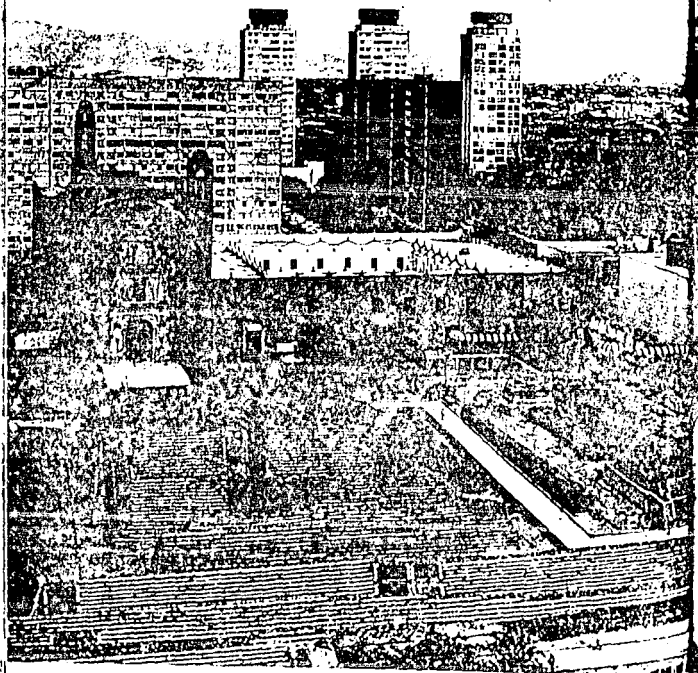
—¿Y por qué hay tanta gente en México? —preguntó Claudia.

—Hay muchas razones. La ciudad de México siempre ha sido una gran ciudad. Fue primero la capital del imperio mexicana, después de la Nueva España y por último de los Estados Unidos Mexicanos. Como es la capital de la República, aquí reside el gobierno federal (el Presidente, el Congreso y la Suprema Corte de Justicia) y muchos asuntos de todo el país se manejan en las oficinas de las diversas Secretarías de Estado. Además, como es la ciudad más grande del país, es el mayor centro industrial, comercial y cultural. Mucha gente ha venido en busca de trabajo, otras a estudiar en las universidades o escuelas tecnológicas —dijo don Alejandro.

—Una gran ciudad tiene ventajas —dijo su esposa—, tenemos hospitales, museos, bibliotecas y distintas diversiones. Pero tiene muchos problemas, como la cantidad de gente que la habita y las distancias tan grandes que el tiempo no le alcanza a uno para nada.

—Sí, el tamaño de la ciudad y su gran población crean problemas. Muchos de ellos se han producido por su crecimiento tan rápido. En

México ha cambiado y seguirá cambiando.



7440



¿Cuál de estas actividades de la ciudad necesitaban cada uno de los personajes que entrevistaron los niños?

¿Cuándo necesitas tú, o tus papás, o tus vecinos, de los servicios que ofrece la ciudad?

¿Quién encuentra más ocupaciones?

Así se llama el juego que inventaron los niños que estudiaron la ciudad. Es muy fácil jugarlo; toma un lápiz y un papel, revisa lo que dice el texto sobre cada persona que fue a la ciudad y anota los trabajos u ocupaciones que tenían las gentes que vieron.

Cómo vive la gente de la ciudad

La maestra anotó este título y los niños contaron lo que habían averiguado. Así pudieron comparar la vida en una ciudad, con su propia vida en el campo. Encontraron semejanzas y diferencias, como éstas:

En la ciudad la gente hace las mismas cosas que en el campo: duermen, comen, pasean, juegan, trabajan, hacen visitas y van a la escuela. Pero hay diferencias: por ejemplo, pierden mucho tiempo en llegar de un lugar a otro; pocas veces pueden visitar a sus familiares o a sus amigos porque, a menudo viven muy lejos unos de otros.

A veces no conocen a sus vecinos, ni se llevan con ellos, a pesar de vivir muy cerca durante años.

Doña Nati dice que en la ciudad todos parecen tener siempre mucha prisa y don Chucho dice que a él no le gusta pasarse horas sentado, viajando en un camión o esperando para pagar en la caja de un comercio, sin platicar con nadie ni conocer a ninguna persona de las que lo rodean.

En las ciudades la vida es diferente a la vida en el campo. Estas diferencias no se notan cuando la ciudad es chica y todos se conocen, pero en las ciudades grandes, en las que casi nadie se conoce, la vida es muy diferente a la del campo.

¿Cuál de todas esas cosas que averiguaron los niños suceden en tu comunidad?

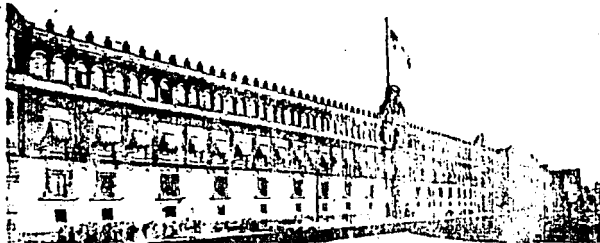
¿Cuáles no suceden? ¿Por qué?

4. ¿Qué hace la gente de la ciudad?

Los niños, después de entrevistar a sus vecinos y familiares y consultar libros, periódicos y revistas, comprobaron que en la ciudad se realizan muchas y diferentes actividades.

Comercio: allí se compra y se vende al mayoreo, es decir, hay tiendas que venden sólo en grandes cantidades, porque allí compran las gentes que tienen tiendas más chicas.

Gobierno.



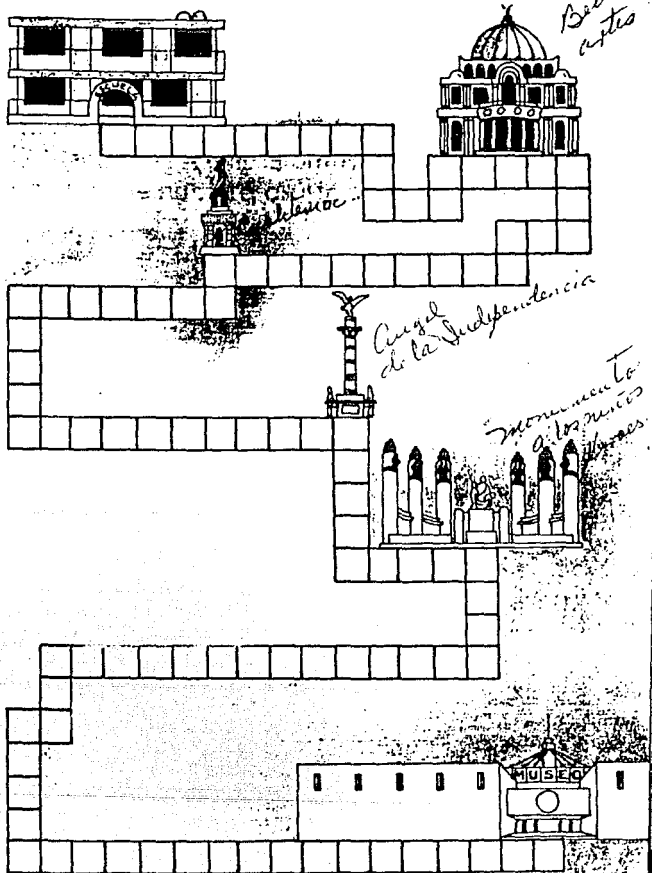
Administración y gobierno: en las ciudades se encuentran las oficinas de gobierno. Allí hay empleados y funcionarios que atienden los asuntos de la gente que vive en la ciudad y de los que vienen de los pueblos y lugares que no tienen oficinas de gobierno autorizadas para resolver los problemas de su comunidad.

Servicios: la ciudad cuenta con una gran cantidad de servicios que sus habitantes necesitan. Como muchos de estos servicios no existen en el campo, algunas gentes van a la ciudad para obtenerlos.

Cultura: en las ciudades hay muchos habitantes y por eso también hay muchas escuelas de diferentes tipos, pues, entre tanta gente que estudia, no todos quieren estudiar las mismas cosas. Como hay más habitantes, hay más estudiantes que pueden seguir una carrera. En las ciudades se encuentran institutos tecnológicos, universidades y escuelas normales y como hay muchas personas interesadas en aprender distintas cosas existen bibliotecas y museos.

Diversiones: como hay gran variedad de diversiones y espectáculos para la gente que vive en la ciudad, alguna gente viene del campo para participar de lo que la ciudad ofrece.

Numera los cuadros para llegar al museo.



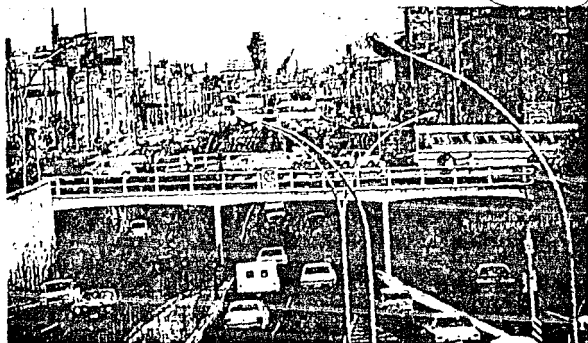
Como la gente de la ciudad tiene que recorrer distancias muy largas para ir de un lugar a otro, necesita hacerlo en camiones, tren, coche o taxi, trolebús o metro.

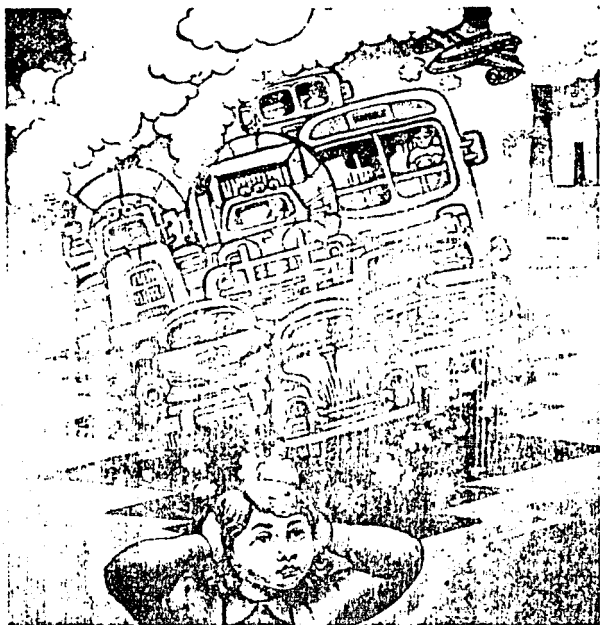
A veces las calles se llenan de camiones y coches, y sobre todo a ciertas horas se amontonan todos, caminan muy despacio y hay mucho ruido.

En las ciudades hay unas calles muy anchas que se llaman avenidas, por donde los coches pasan muy rápido y las personas no pueden cruzarlas, hasta que los coches se detienen en una esquina, para dar paso a las personas y a los coches que vienen por la calle que atraviesa. Para indicar cuándo se debe dar el paso a los demás, se usan los semáforos.

Como vive tanta gente, los lugares donde se reúnen son muy grandes: hay cines con muchas butacas, estadios con miles de asientos, tiendas con grandes mostradores y muchos empleados, camiones con lugar para muchas personas, supermercados con gran cantidad de cajas registradoras para pagar, teatros donde cabe mucha gente, escuelas con muchos salones y hospitales con grandes salas de espera.

A pesar de que hay muchas tiendas, cines, transportes, como hay tanta gente, a veces tienen que hacer colas para comprar el pan o las tortillas, esperar para conseguir lugar en un estadio, o para tomar un camión.





Los niños le preguntaron al tío: —¿Por qué antes no había contaminación y ahora sí?

El tío explicó que una de las causas más importantes de la contaminación es la industrialización. Muchas fábricas producen sustancias que contaminan el agua y el aire, con lo que afectan la vida de los seres vivos. Ha cambiado mucho la cantidad de gente que hay en la Tierra. La concentración de la población en grandes ciudades hace que el problema sea mayor. Hay en ellas demasiados coches y camiones que contaminan el aire con gases tóxicos.

Las grandes ciudades son muy molestas por el excesivo ruido y éste es otra fuente de contaminación, ya que favorece las enfermedades nerviosas.

Quando estudiaste las tramas alimenticias, aprendiste que los seres vivos nos necesitamos unos a otros para vivir y que para todos es indispensable el aire puro, el agua limpia y cierta tranquilidad.