


Effect of political socialization on children: quasi-experimental study with Argentinian children / Efecto de la socialización política en población infantil: estudio cuasi-experimental con niños/as argentinos/as


Débora Imhoff & Silvina Brussino

To cite this article: Débora Imhoff & Silvina Brussino (2019) Effect of political socialization on children: quasi-experimental study with Argentinian children / Efecto de la socialización política en población infantil: estudio cuasi-experimental con niños/as argentinos/as, *Infancia y Aprendizaje*, 42:1, 179-243, DOI: [10.1080/02103702.2018.1555203](https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1555203)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1555203>

 Published online: 10 Feb 2019.

 Submit your article to this journal [↗](#)

 Article views: 165

 View related articles [↗](#)

 View Crossmark data [↗](#)



Effect of political socialization on children: quasi-experimental study with Argentinian children / *Efecto de la socialización política en población infantil: estudio cuasi-experimental con niños/as argentinos/as*

Débora Imhoff and Silvina Brussino

IIPsi (Instituto de Investigaciones Psicológicas [CONICET and UNC])

(Received 11 March 2018; accepted 25 October 2018)

Abstract: This study evaluates the effect that two experiences of political socialization had on different psychosocial and psychopolitical variables (social dominance orientation, right-wing authoritarianism, attitudes towards equality, socially conscious behaviour, empathy, attitude towards unfair behaviour by authorities, sociopolitical participation) in children in the city of Córdoba (Argentina). Specifically, it analyses the effect of participation in a social organization that promotes citizen education (Study 1), and participation in the Alternative Political Socialization Programme (APSP) (Study 2) created for this research. Likewise, a comparative analysis of both experiences was performed (Study 3). Children aged 10 and 11 participated in the experiences. A quasi-experimental design was used with a pre- and post-test, along with a quasi-control group. The results suggest a significant effect in the variables studied based on participation in these experiences, with differences according to the kind of programme. The study underscores the importance of designing alternative political socialization mechanisms geared at citizen training in childhood.

Keywords: political socialization; evaluation of impact; citizen education; children

Resumen: La investigación evaluó el efecto que dos experiencias de socialización política tuvieron sobre diversas variables psico-sociales y psico-políticas (orientación a la dominancia social, autoritarismo del ala de derecha, actitudes de equidad, conducta solidaria, empatía, posicionamiento ante el comportamiento injusto de la autoridad, participación socio-política) en población infantil de la ciudad de Córdoba (Argentina). Específicamente, se analizó el efecto que produce la participación en una organización social que promueve la educación ciudadana (Estudio 1), y la participación en el Programa de Socialización Política Alternativa (PSPA)

English version: pp. 179–207 / *Versión en español:* pp. 208–238

References / *Referencias:* pp. 238–243

Translated from Spanish / *Traducción del español:* Mary Black

Authors' Address / *Correspondencia con las autoras:* Débora Imhoff, IIPsi (Instituto de Investigaciones Psicológicas [CONICET y UNC]), Enfermera Gordillo esquina Enrique Barros, Ciudad Universitaria, Córdoba, Argentina. E-mail: debimhoff@gmail.com

(Estudio 2) creado para esta investigación. También se efectuó un análisis comparativo de ambas experiencias (Estudio 3). De las experiencias participaron niños/as de 10 y 11 años. Se utilizó un diseño cuasi-experimental con pre y post-test, y grupo cuasi-control. Los resultados sugieren un efecto significativo en las variables estudiadas a partir de la participación en estas experiencias, con marcas diferenciales en función del tipo de programa. El estudio subraya la importancia de diseñar dispositivos de socialización política alternativa orientados a la formación ciudadana en la niñez.

Palabras clave: socialización política; evaluación de impacto; educación ciudadana; niños

This study sought to evaluate the effects of two political socialization experiences (specifically and comparatively) on psychosocial and psychopolitical variables (social dominance orientation, right-wing authoritarianism, attitudes towards equality, socially conscious behaviour, empathy, attitude towards unfair behaviour by authorities and sociopolitical participation) on children in the city of Córdoba (Argentina). Specifically, it analysed the effect of participation in a social organization that promotes citizen education (Study 1), and participation in the Alternative Political Socialization Programme (APSP) (Study 2) created by our working team. Later, a comparative analysis of both experiences was performed (Study 3).

Our interest revolves around the process of child political socialization and is based on previous studies which indicate that children's and youths' participation experiences in extracurricular activities, social organizations and citizen education and political socialization programmes have a significant impact on the appropriation of attitudes, beliefs and values about the sociopolitical order, and that they are a chance for individual psychopolitical development (Alvarado, Ospina, Luna, & Camargo, 2006; Martínez, Peñaloza, & Valenzuela, 2012; Ospina Serna & Alvarado Salgado, 2001; Patrick, 2002; Ribeiro et al., 2012; Silva Dias & Menezes, 2014; Texeira & Menezes, 2005).

Political socialization refers to a process of acquiring and appropriating the elements of the relevant political culture; it happens throughout people's entire lifecycle based on their group, institutional, social and cultural memberships. Ultimately, it is a dynamic, situated process within which the person plays an active role (Imhoff & Brussino, 2016). We understand that a study like the one reported in this article makes a significant contribution to the field of studies in political socialization in that to date there have been no Argentinian studies that evaluate the political socialization experiences of children within the framework of social organizations or specific socialization programmes. Likewise, inquiries of this sort are necessary in order to equip us with elements which foster a better design of pedagogical-political mechanisms geared at promoting alternative political socialization processes (Imhoff & Brussino, 2016) within the framework of an emancipatory rationality (Giroux, 1998, 2010). Likewise, van Deth, Abendschön, and Vollmar (2011) state that socialization currently takes place under different circumstances to those which gave rise to the first systematic studies on political

socialization, which poses a challenge to updating the interpretative frameworks. Finally, a bibliometric study on Latin American contributions to political psychology in the period 10 shows that political socialization was a topic addressed in only 4.5% of the studies undertaken, revealing the need to provide further studies that update the debate on this process (Polo, Godoy, Imhoff, & Brussino, 2014).

Specifically, the scholarly output around political socialization in childhood in the field of social and political psychology can be described in three major stages. The first stage of inquiry took place after the 1930s, with the appearance of the first systematic studies on political socialization from the field of psychology. They are functionalist studies described by McLeod (2000) as *traditional models of political socialization* and characterized by explaining the phenomenon in terms of top-down processes within which individuals' conformity to the status quo is prioritized. In this initial stage, childhood was the lifecycle that was the focal point of the inquiries. In this vein, early political experiences were viewed as structuring subsequent political behaviour, and family contexts were the main determining factors (van Deth et al., 2011). Subsequently, after the 1970s, the scholarly output diversified, and numerous criticisms — especially methodological ones — were levelled at the studies from the previous period. According to this new vantage point, the empirical evidence did not sustain the central theoretical postulates which had been put forth to explain people's political socialization. Thus, 'the initial enthusiasm for the study of early childhood socialization was replaced by disillusionment and frustration' (van Deth et al., 2011, p. 149). Thus, attention was shifted to adulthood instead of childhood as a key stage in citizen socialization. We should note that although the diversification of topics studied in relation to political socialization unquestionably led to richer interpretations and perspectives on this process, in the opinion of van Deth et al. (2011), the initial disillusionment with the research into political socialization in childhood had a negative impact on this field of study. Specifically, they claim that this hindered advances in inquiry into the particular characteristics of political socialization during this lifecycle stage for decades. Currently, we are witnessing an incipient revival of studies on political socialization in childhood (van Deth et al., 2011), including this one, and van Deth et al. (2011) stress the need to resituate children as important populations in the study of political socialization, stating that this is an 'urgent academic requirement' (2011, p. 150). Indeed, the current empirical research on political socialization prioritizes adolescents and young adults, and there is hardly any inquiry into the transmission of political orientations in childhood. This is associated with children's invisibility as political actors today, along with the preconceived notion of their lack of basic competencies to understand or interact with political affairs (van Deth et al., 2011). All of these factors underpin the importance of this research.

Contents of political socialization

By political socialization 'contents' we are referring to attitudes, values, ideas, notions and political preferences which comprise the 'what' of socialization

processes, that is, what is transmitted in these processes (Imhoff & Brussino, 2016). This transmission sometimes takes place deliberately, while other times it comes from the unintentional effects of the socializing actions of different agencies or agents (Grusec & Hastings, 2007). Our study evaluated the specific impact of political socialization experiences in a series of contents which they sought to impact and which emerged as dependent variables within the context of the study.

Thus, the first important content was social dominance orientation (SDO). SDO is an inclination that feeds the legitimization of situations of inequality, violence and competition among groups (Sidanius & Pratto, 1999). It alludes to people's tendency to understand the world in terms of constant competition among different social groups, based on which the social stratification is preserved, either visibly or invisibly, fostering the dominance of those groups regarded as superior over those considered inferior (Petit & Costa, 2010). Positive SDO relations have been associated with right-wing authoritarianism (Cárdenas, Meza, Lagues, & Yañez, 2010; Cárdenas & Parra, 2010; Chatard & Selimbegovic, 2008; Cima & Dallago, 2007; Duckitt, 2001) and conservative or right-wing political ideologies (Cárdenas et al., 2010). With regard to the study of SDO in children, Chatard and Selimbegovic (2008) examined SDO levels through three generations in a sample of 93 families. The scale was administered to the children, at least one of their parents and one of their grandparents. The results revealed that the SDO level in children was positively correlated with the SDO levels in their respective parents and grandparents. These results are relevant in that they shed light on the importance of political socialization within the family. Likewise, Arsenio and Gold (2006) reported that particularly toxic social experiences (e.g., an erratic upbringing, problematic relationships with parents, social context of inequality) lead children to develop the belief that life does not revolve around care and justice but on power and domination over others. These beliefs were also associated with aggressive and antisocial behaviour in the children.

With regard to authoritarianism in childhood, it has been found that the naturalization of relations of domination, hierarchical social relations and obedience-based relations are learned in everyday life in the different groups within which identity is constructed (Lhullier, 1995). Accordingly, Altemeyer (2004, 2006) suggests that authoritarianism is acquired by social learning. This author posits the notion of right-wing authoritarianism (RWA), which will be revisited in this study. RWA arises from the covariation of three attitudinal conglomerates: authoritarian submission (high degree of acceptance and legitimization of the actions of authorities, even when they are corrupt or unfair), authoritarian aggression (a willingness to harm people from certain groups with the conviction that the established power approves of it) and conventionalism (high level of acceptance of the social norms in place). Altemeyer (2004) claims that the development of RWA seems to be crucial in adolescence given that a higher degree of subjugation and conformity with authority and a lower level of authoritarian aggression is found in children. However, other authors (Boehnke

& Rippl, 1995) indicate that what changes in this period is the level of RWA, which is actually acquired in childhood. Even though this is clearly a fascinating debate, it does not have a history of inquiring into authoritarian attitudes in children, nor have specific instruments been designed to address this phenomenon in childhood, thus confirming the importance of including this variable within the framework of our study.

On the other hand, it is important to consider the impact of the socialization experiences analysed on the participants' attitudes towards equality. In this regard, Nata and Menezes (2010) believe that democracy requires tolerant citizens who can look favourably upon the acceptance of and respect for different minorities. Likewise, Ospina Serna and Alvarado Salgado (2001) note the importance of the internalization of acceptance and recognition of diversity in a scenario like ours today, characterized by different forms of discrimination and social exclusion. In turn, Delval (2012) points to the need for citizen education to foster the elimination of attitudes of intolerance and exclusion towards others (exclusions based on sex, nationality, religious ideas, etc.). Furthermore, Amna (2012) stresses the importance of fostering attitudes of equality not only as a guiding principle of democracy but also in terms of adhesion to human rights. At the same time, Oraison (2006) specifies the need to foster a kind of education which is geared to respect for diversity and recognition of otherness, with the understanding that education to respect diversity entails skills associated with openness, listening and commitment.

With regard to specific pedagogical experiences that tend to impact this variable, in their intervention, Alvarado et al. (2006) sought to promote a transformation of the attitudes towards equality in Colombian children through a political socialization programme guided by the paradigm of peace education. Their results indicate that around half of the children in the study showed significant changes in their attitudes towards gender equality after the intervention. On the other hand, at the end of the programme, more than half of the children still showed intolerance towards the diversity of ideas or religions. In turn, Amna (2012) indicates that contact with minority groups increases the tolerance of diversity, although he states that this is a complex phenomenon which is associated with a combination of individual factors, social networks and participation in volunteer activities. It is essential to note that few empirical studies have evaluated the effectiveness of programmes and experiences which seek to increase children's attitudes towards equality. We believe that this confirms a gap and thus the importance of examining this political socialization content in our study.

It was also interesting to ascertain the impact of the experiences analysed on empathy. According to Eisenberg (2000), empathy is a component of moral behaviour, along with emotional regulation, and it is a fundamental factor in the moral development of individuals. Accordingly, Ortiz Barón, Apocada Urquijo, Etxebarria Bilbao, Fuentes Rebollo, and López Sánchez (2008) view empathy as a component of moral internalization. Likewise, in the opinion of Díaz-Aguado and Medrano (1999), empathy is an important dimension in the

development of social knowledge: we get information from the social world based on our increasing ability to understand others and put ourselves in their place.

Historically, there has been some controversy regarding the definition of the construct; in some cases, the cognitive aspect is highlighted — specifically as the ability to adopt the other’s perspective (cognitive role-taking) — while in others the emotional component of empathy is foregrounded (identifying it as one of the positive emotions) (Fernández-Pinto, López-Pérez, & Márquez, 2008). However, recent studies revisit Davis’ stance (1994) and thus stress the importance of considering it a multidimensional construct which merges both aspects in an integrative vision that overcomes the previous dichotomy (Guzmán, Péloquin, Lafontaine, Trabucco, & Urzúa, 2014; Minzi, 2008; Vettorazzi et al., 2005).

In terms of its acquisition, some authors indicate that empathy is acquired via a moral socialization process within which the child internalizes the norms and values that are transmitted in the social context in which they participate. In turn, individuals’ level of cognitive development plays a fundamental role in this process, as it enables a person to assess the deeds they face in order to look beyond the specific aspects of that situation (Mestre Escrivá, Pérez Delgado, & Samper García, 1999). Studies with children show that those who show a high degree of empathy reveal many different kinds of positive social behaviours (leadership, prosocial behaviour, consideration, etc.), few negative social behaviours (aggressive or antisocial behaviours, etc.), a high level of self-concept, numerous assertive interaction strategies, a significant ability to analyse negative emotions and strong emotional stability (Mestre Escrivá, Frías Navarro, & Samper García, 2004). Likewise, certain pedagogical interventions have been shown to be effective in increasing empathy and therefore boosting altruistic prosocial behaviour (Etxeberria et al., 1994; Mestre Escrivá et al., 1999; Vettorazzi et al., 2005).

Furthermore, the children’s attitude towards unfair behaviour by authority figures is considered an important content in their political socialization process. According to Laupa (1994), the relations that children forge with authority figures are central to their psychosocial development. An important factor in this regard is children’s everyday lives ‘being regulated by norms and rules which they must ultimately “obey”’ (Castorina & Aisenberg, 1989, p. 69). This obedience takes place within the framework of highly asymmetrical relationships that the authority figures establish with the children (Castorina, 2001). In this regard, it is relevant to analyse children’s attitudes in situations in which authority figures require them to obey norms that are unfair or arbitrary. Winocur and Gingold (1998) state that children often have no notion that they are the subjects of rights. In turn, in their study on children’s ideas of their rights at school, Helman and Castorina (2007) analyse children’s reactions to a hypothetical violation of their rights by teachers. They found that when faced with a situation like this, the majority of children focus their analysis of the situation on the students’ bad behaviour at school (which is an invented observable, given that it was not included in the story of the hypothetical situation

posed by the interviewer), while the teacher's act of violating the rights is not observable. This could also fit within the contributions by Altemeyer (1998), who claims that children show a high degree of subjugation and conformity with authority. Likewise, Delval (2012) asserts that in terms of the child development stage, children aged 10/11 could still be expected to remain somewhat submissive to adults, even when it runs in detriment to their rights.

On another front, Lhullier (1995) states that social lessons on how to move through social life in its current guise requires children to accept the authority over them and to be unreflectively obedient to its intentions, and she suggests a radical transformation of this situation by learning how to criticize authority. Similarly, Castillo Guzmán (2003) encourages the implementation of citizen education processes that prioritize educating for autonomy, which means fostering the expression of dissent and the refusal to unconditionally accept the norms and orders of authorities. In the same vein, Alvarado, Ospina, Botero, and Muñoz (2008) pointed to political socialization experiences within which respect is learned based not on blind adherence to authority but on a critical stance towards it; their study obtained favourable results in this regard.

Finally, children's sociopolitical participation was also considered an important content to evaluate. Political action is a learned capacity, and it is considered important to create the conditions so that children can develop it in a situated fashion (Silva Dias & Menezes, 2014). According to Ackermann, Feeny, Hart, and Newman (2003), participation is sometimes understood as a means to achieve an end. However, their position is that participation is an end in itself whose purpose is for people to acquire certain skills, knowledge and experience in order to take more responsibility over their own development and empower themselves to transform their lives and their environments. Likewise, Texeira and Menezes (2005, p. 173) state that 'political participation implies access to resources and mobilization of knowledge, values, attitudes and skills'. This means that the specific contexts in which participation activities take place influence this learning.

In the same vein, Ferreira and Menezes (2005) assert that participation experiences enable more complex, integrated ways of thinking to be developed with regard to political contents. Likewise, Biesta and Lawy (2006) posit that citizen participation is an inherently educational process. At the same time, political participation increases awareness of social problems and the capacity to identify individual possibilities of becoming engaged in them (Haste, 2004). The many benefits of political participation that they mention include an increase in political understanding and a sense of community (Flanagan, 2004).

However, recent studies stress a more detailed analysis of experiences of political participation and question whether they always contribute positively to their participants' development (Amna, 2012; Fernandes-Jesus, Malafaia, Ribeiro, Ferreira, Coimbra, & Menezes, 2012; Ferreira, Azevedo, & Menezes, 2012). Thus, they state that participation is plural and diverse, and that its benefits for people vary according to the *quality* of the experiences. Similarly, Ferreira et al. (2012) suggest a series of criteria for determining the *quality* of the

participation experiences based on the elements of the experiences that can foster the participants' development.

With regard to social and political participation specifically among children, numerous studies have reported on the personal and social benefits of children's participation in public and political activities, such as providing opportunities for development, elevating human dignity, being an indicator of social inclusion and integration, promoting a sense of community and prosocial development, and reflecting people's empowerment (Liebel, 2007; Piotti & Lattanzi, 2007; Sherrod, Flanagan, & Youniss, 2002; Van Dijk Kocherthaler, 2006), which reveals the importance of encouraging participative processes in childhood. In the same vein, Ospina, Alvarado, Botero, Patiño, and Cardona (2011) indicate that children's and youths' involvement in experiences of political participation is itself a form of political socialization which allows them to expand their 'ethical circles', that is, 'it facilitates the deployment of their ethical potentials' (p. 14) by fostering recognition and respect of others and the concomitant responsibility for others. However, the practices of symbolic or expressive child participation usually generated do not entail real participation by the children (Pereira, 2006), which clearly impacts the quality of those experiences, as suggested by Ferreira et al. (2012). In this sense, Hart (1997) researched the way children participate and proposed eight levels of participation: the first three refer to manipulation, decoration and symbolic participation and are not regarded as real participation, while the last five show an increasing degree of intervention. The author states that these last levels are the richest in terms of the children's appropriation of the experience.

Intentional mechanisms of political socialization

The core interest of our study is evaluating the efficacy of political socialization programmes. In this regard, there is a longstanding tradition of formal educational mechanisms aimed at educating citizens. Thus, initiatives like education for citizenship, citizen training or citizen education attempt to transmit skills and knowledge which are likely to strengthen democracy. These experiences are rich in terms of the intention to generate significant changes with regard to political socialization within the framework of schools. However, what interests us in our study is to examine interventions that seek to promote a political socialization that does not fall within the school-based logics of conveying contents and those common to school settings of child participation. Thus, considering its pedagogical-political potential, we examined studies situated within the framework of different paradigms which helped guide the design of our political socialization programme.

Along these lines, we confirm that the experiences centred around the Peace Education Paradigm show positive transformations in the acceptance and recognition of diversity, attitudes towards equality and more autonomous positions revolving around dialogue and the necessity of respect for the rights of children and adolescents when faced with unfair behaviour by authorities (Alvarado et al.,

2006; Ospina Serna & Alvarado Salgado, 2001). The literature shows that Peace Education fosters cooperation and understanding, along with a rejection of situations of violence associated with inequality (Hicks, 1999). Peace education is based on two main concepts: positive peace and conflict. Positive peace is viewed as a construct opposite to the idea of peace present in the West (associated with the Pax Romana), which identifies it as the absence of wars among nations, that is, as the antithesis of war. In the view of this approach, peace is the opposite of violence in any of its manifestations: direct violence, as in direct physical aggression, and structural violence, which comes from the social inequalities stemming from the social structure. In contrast, positive peace is based on the need to construct fairer societies in which development and human rights are the inescapable cornerstones. Viewed in this way, peace affects all spheres of citizens' everyday life and is characterized by being a dynamic, ongoing process. Similarly, conflict is viewed as inherent to social relations and is not considered a negative aspect but a natural process that is consubstantial with human existence. In turn, this perspective asserts the need to distinguish between the existence of conflict and the adoption of non-peaceful ways of resolving it (Jares, 1992).

Furthermore, the goal of the Playful Learning perspective is to foster and develop non-formal educational mechanisms geared at the participants' general and political socialization. In this vein, Marmolejo and Jiménez (2005) state that it is possible to convey citizen competences to children via playful-pedagogical projects in that they situate them 'in a work scenario sustained on activities with sense and meaning for them' (2005, pp. 222–3). Likewise, Dávila Balcarce and Velásquez Contreras (2007) specify that learning via games is comprehensive learning in that it is not limited to cognitive aspects but also encompasses affective and experiential dimensions. On the other hand, some studies claim that cooperative games (as opposed to competitive ones) promote social skills such as positive social behaviours; that they increase prosocial behaviours and positive ingroup communication; that they decrease negative social behaviours; and that they generate conditions of greater permeability for the transmission of certain social contents in the socialization process (Dávila Balcarce & Velásquez Contreras, 2007; Garaigordobil Landazabal, 2004). Likewise, compared to competitive games, cooperative games increase their participants' cooperative behaviours, decrease their aggressive ones, foster group cohesion and help reduce conflicts within groups (Desbiens, Royer, Bertrand, & Fortin, 2000; Finlinson, Austin, & Pfister, 2000; Gillies, 2000). Indeed, Loos and Zeller (2007) confirm a decrease in aggressive episodes among students at school after implementing a playful learning programme which included guided discussions and enactments.

Moreover, programmes and experiences targeted at fostering children's socio-political participation report significant effects on different psychopolitical variables, including real and not just symbolic political participation. They indicate that children's participation sometimes adopts simulated or symbolic forms, and that only real participation (with prominent involvement) has a positive impact on their political socialization (Hart, 2000, 2004). Along these lines, the Child as

Protagonist Paradigm attempts to reassess the prime role of children in the construction of citizenship, repositioning children as the subjects of rights, not as the objects of stewardship.

Research hypotheses (H)

Previous studies have noted the limitations of citizenship education experiences at schools (Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006) and note that learning through experience is more effective (Sala, 2008). In this regard, both the APSP and the experience of political socialization of the organization with which we worked were focused on experience and take place outside schools and school-based logics. Ultimately, we started with the general assumption that the socialization experiences analysed will have a significant effect on the psychopolitical aspects examined.

Along these lines, we specifically hypothesized that given that Peace Education is one of the paradigms comprising the APSP (but not the experience of the social organization analysed), this would mean a significant increase in the attitudes towards equality and attitudes of confrontation when faced with unfair behaviour among authority figures in the children in the quasi-experimental group compared to the quasi-control group and those participating in the experience of the social organization analysed (H1), as well as lower levels of SDO compared to those attending the social organization analysed and the children in the quasi-control group (H2).

On the other hand, considering the background on Playful Learning, and given the fact that both socialization experiences analysed set out to work with cooperative games, we conjectured that the children in both quasi-experimental groups would show higher levels of empathy, more socially conscious behaviour and a lower level of SDO than the children in the respective quasi-control groups (H3).

Likewise, considering that the APSP — unlike the political socialization experience promoted by the social organization analysed — is grounded on the Child as Protagonist Paradigm by including activities in which they are the prominent participants, we believed that the children who participated in the APSP would show a higher level of real sociopolitical participation than the children in the quasi-control group and those participating in the social organization analysed (H4).

Finally, considering that the two political socialization experiences promote a questioning of hierarchical relationships, obedience, authoritarianism and domination, we posited that both experiences would lead to a decrease in the participants' levels of right-wing authoritarianism in the post-test compared to the quasi-control group (H5).

Method

The research included two pre-post quasi-experimental studies with two groups each — a quasi-experimental group and a quasi-control group (Montero & León, 2007) — along with a third study which comparatively analysed the socialization

experiences. The research was a design with an intervention in a natural setting, which entailed the impossibility of randomly assigning the participants to each group. Thus, the quasi-experimental groups were intact or natural groups (Pérez-Tejeda, 2008) of children who regularly attend a social organization, while the quasi-control groups were groups with similar characteristics to the quasi-experimental groups, not assembled randomly and not contrived (Montero & León, 2007).

Study 1

Experience 1: social organization in Córdoba (independent variable)

We worked with a social organization in the city of Córdoba (Argentina) which offers a pedagogical-recreational playful learning programme of citizen competences targeted at children and adolescents. It is a longstanding organization in Córdoba with Judeo-secular and progressive roots that has been important over the course of several generations. Its experience working with children dates to the 1960s, although the social organization has been hosting cultural activities in Córdoba since 1940. Many prominent members of the worlds of politics, academia and education in Córdoba were members of the organization and participated in its pedagogical-recreational project during their childhood. The current participants in the pedagogical experience are mostly from the neighbourhood where the organization holds its activities, which has a preponderance of middle-class and lower-middle-class sectors, almost all of them from the Jewish community.

The organization's pedagogical-recreational project takes place in a non-formal recreational education space and works on aspects, themes and skills which are not necessarily addressed in formal education. In this vein, instruments are provided to analyse the sociocultural context and foster critical thinking and the transmission of an ideology which contrasts with the dominant ideology by promoting collegiality, cooperation and solidarity.

The activity is organized by holding weekly three-hour meetings throughout the entire academic year. At the meetings, games with a previously defined thematic content are played. The games are organized into warm-up and welcome activities (such as rounds of songs, approximately 30 minutes), core games (approximately two hours) and closure and farewell activities (around 30 minutes).

In the year analysed, there were 22 meetings. For that year, priority contents in the organization's activities were to define Latin American identity, analyse centre-periphery power relations in a geopolitical sense and reflect on the working conditions of migrant Latin American workers in Argentina. However, the contents were not worked on directly in many activities; instead, emerging themes from the group dynamic included prejudices, current events, the deconstruction of aspects related to schools, etc.

The materials used were produced for and with the children in order to value their contributions and creative capacity and encourage their central role in an active learning process which is characterized by the use of cooperative games and recreational activities. Thus, this organization works within the Playful

Learning framework, using games as a tool of socialization. With regard to the kinds of activities held, they are playful outdoor activities. The stress is on activities that rely on the experiential, lived nature of learning using a participative methodology. All the games emphasize the collective, group dimension. In the year analysed, the kinds of activities and games proposed included traditional games (without a specific socio-political content), cooperative and competitive games, sports whose internal logic had been modified (such as hand football), theatrical enactments, spontaneous work on emerging themes in the group dynamic (such as prejudices) via dialogue, critical analysis of musical themes, traditional sports (usually football) and guided debates. The technique used the most often was theatrical enactments.

The activities are coordinated by youths who define themselves as ‘teachers’. Their participation is voluntary and not remunerated in the majority of cases. Regarding their purpose, two core and complementary aspects can be noted: directiveness and fostering the children’s participation. In the everyday work, no uniforms or signs of any kind are used which could distinguish the coordinators from the children based on the conviction that both are involved in the teaching-learning process, ultimately in equal conditions, which invalidates the need for them to be distinguished.

During the year analysed, there was evidence of some difficulties in the coordinators’ internal dynamic: difficulties in planning systematically, in handling the dispersion of the children and in directing the activities towards achieving the objectives. Likewise, some of the games proposed had a competitive component, counter to the organization’s initial aim.

Participants

Children aged 10 and 11 who attended the organization participated in Study 1. During the year when the study was conducted, a total of 74 children participated in the organization, 10 of whom were the specified ages. Given that the design called for working with intact groups, we worked with these children and assembled a quasi-control group with an equal number of members chosen in a primary school. According to the data collected in the social organization, 65% of the children who attend the organization go to *School 1*, so we decided to assemble the quasi-control group of quasi-experimental Study 1 at that institution (a public primary school in the same neighbourhood as the social organization, attended by a population with similar socioeconomic characteristics as the quasi-experimental group). The children in the quasi-control group attended the afternoon shift at the school, while the children in the quasi-experimental group attended the morning shift, so there was no direct contact between them. Thus, 20 children between the ages of 10 and 11 were evaluated, 10 in the quasi-control group and 10 in the quasi-experimental group. However, before the analysis, the subjects who had scores above two standard deviations on more than five dependent variables were eliminated, leaving the sample with 18 children distributed as follows (Table 1).

Table 1. Members of the quasi-experimental groups in Study 1.

		Quasi-experimental group ($N = 9$)	Quasi-control group ($N = 9$)
Sex	Girls	55.6% ($N = 5$)	44.4% ($N = 4$)
	Boys	44.4% ($N = 4$)	55.6% ($N = 5$)
Age	Mean	10.56	10.56
	<i>SD</i>	0.527	0.527
Socioeconomic level	Low	66.6% ($N = 6$)	44.4% ($N = 4$)
	Middle	33.3% ($N = 3$)	55.5% ($N = 5$)

Procedure

First, we secured the consent of the social organization with which we were working. Then we requested the authorization of the school authorities of the institution attended by the quasi-control group after explaining the objectives of the study, the scope of our intervention at the school and the anonymous and voluntary nature of the children's participation. Likewise, we clarified that the study was for exclusively academic purposes, and that it was financed and endorsed by the National Scientific and Technical Research Council of the Nation (CONICET). After securing these authorizations, we proceeded to request the authorization of the guardians of the children involved (in both the quasi-experimental group and the quasi-control group), who were also provided with the same information on the study. Finally, the children's informed consent was obtained after telling them the objectives of our study in clear, accessible language. We only worked with those who had a signed authorization from their guardians and expressed their voluntary decision to participate.

In terms of the stages of the research, the design called for a pre-test stage at the beginning of the academic year before the children in the quasi-experimental group began to participate in the experience analysed, an intervention stage (application of the independent variable) and a post-test stage at the end of the academic year in which the instruments used in the pre-test were re-administered.

Tests

Both groups of children were interviewed with the same instrument during the same period of time. All the variables were evaluated individually and under the guidance of the interviewer, and they were not self-administered in any case. In this sense, the children were given cards with the response choices on the scales used, in which they indicated their responses, which were entered into the questionnaire by the interviewer. All the instruments, except the one used to evaluate levels of empathy¹, had previously been tested in an instrumental study with children of the same ages and sociodemographic characteristics as those participating in the studies reported in this article, in order to confirm their suitable psychometric properties and the ecological validity of the measures

(Imhoff & Brussino, 2015). In this regard, the reliability indexes reported below correspond to those obtained in this instrumental study.

Level of empathy. We worked with the Argentinian adaptation of the Interpersonal Reactivity Index (IRI) by Davis (Minzi, 2007), an instrument which has been widely validated, not only in Argentina (Minzi, 2007) but also in other countries in the region (Fernández, Dufey, & Kramp, 2011; Guzmán et al., 2014; Quintana et al., 2013). It has four factors (the first two cognitive and the other two emotional) comprised of seven items each with adequate reliability indexes: Perspective-taking α .71; Empathetic concern α .56; Fantasy α .50; Personal unease α .60 (Minzi, 2007). It has 28 items with a five-point Likert response format.

Socially conscious behaviour. Given that empathy refers to both the cognitive and emotional components of morality, we believed it was relevant to include aspects associated with its behavioural dimension. Thus, we applied an experiment based on the experience of Ugurel-Semin (1952), which required the child to divide an uneven number of chocolates between him/herself and another child. Previous experiences identify selfish behaviours (giving fewer than they keep), equal behaviours (sharing equally, leaving one out so that there is an even number of chocolates) and generous/charitable behaviours (giving more than they keep). According to this, the children's behaviour was evaluated considering the level of solidarity or generosity they show.

Sociopolitical participation. Indicators constructed in Córdoba (Argentina) (Imhoff & Brussino, 2015) were used which enabled us to capture the children's participation in a variety of social and political activities, grouped into two dimensions: 'Citizen participation' and 'Pre-citizen participation'. The former includes actions (e.g., participating in marches or demonstrations, organizing with neighbours to submit requests or proposals) in which children of this age seldom participate (Imhoff & Brussino, 2013), and in which the participation of adolescents and adults is more common. These activities are characteristic of political activities planned and devised from an adult-centric matrix. The latter includes activities (e.g., participation in environmental activities or groups, organizing with classmates at school to submit requests or proposals) more prototypical of children's participation (Imhoff & Brussino, 2013) and more befitting the social expectations of this group. They are activities which are associated with the hegemonic view of the child as a pre-citizen and therefore are called 'Pre-citizen participation'. The participants indicate if they have ever participated in these activities, and if so, they are asked for details of their participation (frequency, motive and goals of the action, whether or not they got results, etc.). These data enable us to complement the measurement of the frequency of engaging in different forms of citizen participation (citizen and pre-citizen) with indicators that reveal the children's real and prominent level of involvement in them (Hart, 2000, 2004), or what some authors call the *quality* of their participation experiences (Ferreira et al., 2012). This more detailed analysis

enabled us to re-categorize the activities in which each child participated, distinguishing between real participation (with active, prominent involvement which could lead to real empowerment of the children) and symbolic participation (simulated involvement: simulations of participation managed by the school, and expressive activities which do not entail empowerment) (Imhoff & Brussino, 2015).

Attitudes towards equality. We worked with a scale designed in Córdoba (Argentina) (Imhoff & Brussino, 2015) which includes six items that inquire into attitudes towards gender equality (e.g., ‘girls are better and kinder towards others than boys’) and equality of nationality (e.g., ‘Argentinian, Bolivian and Peruvian kids are equally clean’) (dimension 1; four items; Kuder-Richardson Formula 20 test [KR-20] .46) and between contrasting social classes (e.g., ‘poor and rich kids are equally good and kind towards others’) (dimension 2; two items; Kuder-Richardson Formula 20 test [KR-20] .47). The children indicate their degree of agreement in dichotomous terms (agree/disagree). The scale has no inverse items.

Right-wing authoritarianism. An instrument constructed in Córdoba (Argentina) (Imhoff & Brussino, 2017) based on the Spanish version of the Right-Wing Authoritarianism (RWA) scale (Seoane & Garzón, 1992) was administered. It contains 11 items (two of them inverse) corresponding to two dimensions: authoritarian submission (four items; $\alpha = .62$) and authoritarian aggression (seven items; $\alpha = .69$). The response choices are on a three-point Likert scale.

Social dominance orientation. The Argentinian adaptation for children (Imhoff & Brussino, 2017) of the scale by Sidanius and Pratto (1999) was used. It is made up of 10 items (five of them inverse) grouped into two dimensions: group dominance orientation ($\alpha .61$) and opposition to equality ($\alpha .60$). Even though the original scale measures this construct one-dimensionally (Sidanius & Pratto, 1999), other authors (Cárdenas et al., 2010; Jaume, Etchezahar, Cervone, & Biglieri, 2011; Jost & Thompson, 2000) confirm the appropriateness of a two-dimensional structure, which has shown higher validity and empirical support. The participants indicate to what extent they agree with each of the statements on a three-point Likert scale.

Attitude towards unfair behaviour by authorities. We worked with an Argentinian scale (Imhoff & Brussino, 2015), in which the children express their degree of agreement with statements on their expected attitude in a situation of abuse of power by an authority (teachers, headmasters, parents, etc.). The 11 items inquire into attitudes of submission (seven items; $\alpha = .74$) or confrontation (four items; $\alpha = .55$) when faced with these events. The response choices are on a three-point Likert scale (1 = ‘disagree’; 3 = ‘strongly agree’). The scale has no global measure but is instead organized into dimensions, and there are no inverse items.

Sociodemographic information. The children's guardians were asked information on the age, sex, and educational and socioeconomic levels of the participating children. With regard to the last point, the guidelines of the Institutional Liaison Committee were followed (Comisión de Enlace Institucional [AAM-SAIMO-CEIM], 2006), which considers the relationship between the number of contributors and the total number of household members, educational level, occupation and healthcare coverage of the breadwinner of the home, and indicators of indigence.

Data analysis

T-tests for differences of means for independent samples were performed in order to evaluate the differences in the scores on the post-test between the quasi-experimental group and the quasi-control group. Likewise, considering the low number of cases in our study, the data were also analysed with a non-parametric test (Mann-Whitney *U* test), which requires a lower sample size (20 or <) (Gómez-Gómez, Danglot-Banck, & Vega-Franco, 2003). Finally, *t*-tests of differences in means for related samples were performed in order to evaluate the differences in the scores on the pre-test and the post-test in each group. The non-parametric option in this case was the Wilcoxon test.

Study 2

Experience 2: the APSP (independent variable)

The APSP is grounded upon a comprehensive, dialectic vision of the political socialization process (Imhoff & Brussino, 2016) and stresses the need to design intervention tools that provide an alternative view of this process, understood as socialization experiences which are characterized by promoting a questioning of the hegemony and the transmission of counter-hegemonic and emancipating ideas. It seeks to foster the development of sociopolitical competences and notions, as well as the appropriation of certain attitudes and moral competences such as empathy and socially conscious behaviour.

In its formulation, the APSP includes contributions from three paradigms: Peace Education, Playful Learning and the Child as Protagonist Paradigm. Peace Education is a paradigm used effectively in previous political socialization and citizen education experiences with children (Alvarado et al., 2006; Ospina Serna & Alvarado Salgado, 2001). Likewise, studies have shown the usefulness of Playful Learning as an important working tool in this age group, while it has also been demonstrated that children's participation in *cooperative* playful activities promotes the acquisition of prosocial skills and behaviours (Cerdas Agüero, 2013; Dávila Balcarce & Velásquez Contreras, 2007; Garaigordobil Landazabal, 2004; Peñate Leiva, 2011).

Finally, the Child as Protagonist Paradigm has no tradition of empirical research into its effectiveness, although it is an extremely important social and political perspective in Latin America. Its inclusion is associated with the fact

that it reassesses the prime role of children in constructing citizenship. Thus, from this perspective, it is essential to design mechanisms which allow children to fully exercise their right to political participation. Similarly, the APSP addresses explicit political contents in a situated, contextualized manner, and it strives for them to be appropriated via specific child participation experiences. Thus, it fosters children's participation in a diverse range of political activities, including the *Marcha de la Gorra* (Cap March)² and the *Bicicleada por la Educación Pública* (Bike Ride for Public Education)³.

In turn, the APSP posits working with a *situational* approach (Siede, 2009). This means that the initial phase of citizen training refers to *stating the problem*, that is, seeking to express 'some kind of conflict, question or problem which can be thought of' (2009, p. 1). In this regard, the empirical antecedents show that opportunities to debate controversial social and political issues and cognitive conflict promote the participants' sociopolitical knowledge, maturation and moral development, foster the learning of democratic principles and are associated with the intention of getting civically and politically involved (Amna, 2012; Kahne, Crow, & Lee, 2013). For this reason, guided debate activities were included in the planning of the APSP encounters which allow for the discussion, framing and reflection regarding the activities performed and the contents addressed, as well as relevant sociopolitical issues within the context of Córdoba (Argentina).

The organization of the APSP replicated the social organization analysed in quasi-experimental Study 1, that is, meetings three hours weekly and the distribution of the activities into three different times. Twenty-three meetings were held with the children.

With regard to the issues addressed (contents that permeated all the activities regardless of the paradigm from which they come), some were proposed, and themes proposed by the children were also considered, respecting the dynamic of the Child as Protagonist Paradigm. Some of the issues addressed were discrimination processes, gender stereotypes and attitudes towards equality between genders, critical analysis of television programmes, forms of citizen participation, public education, environmental issues, social inequality and democracy.

The games included in the APSP were exclusively cooperative-collaborative, and they all addressed one of the formative contents. In this vein, the games were geared towards promoting teamwork, communication and group cohesion through cooperation, stressing the prominent participation of the children and prioritizing rules of association among the members focused on respect, kind action and the acceptance of diversity. The coordinators' role was to foster the involvement and active participation of the children within the framework of a symmetrical power relationship, albeit with different roles for the children and adults. Thus, the coordinators helped the children think, without obstructing their questions and quandaries (Schujman, 2009).

Participants

This study worked with the same population as in quasi-experimental Study 1, that is, children aged 10 and 11 who attended the social organization in Study 1. During the academic year, 68 children attended the organization, eight of whom were between the ages of 10 and 11. Given that the design called for working with intact groups, we worked with these children and assembled an equivalent quasi-control group. The quasi-control group was chosen following the same criteria used in quasi-experimental Study 1. In order not to repeat the survey in the same institution, we decided to work with *School 2*, which is also a public primary school located in an area near the social organization where the APSP was applied. We thus worked with 16 children between the ages of 10 and 11, eight of them from the quasi-control group and eight from the quasi-experimental group. Before the analyses, the subjects who had scores above two standard deviations on more than five dependent variables were eliminated, leaving the sample with 15 children distributed as follows (Table 2).

Table 2. Members of the quasi-experimental groups in Study 2.

		Quasi-experimental group ($N = 8$)	Quasi-control group ($N = 7$)
Sex	Girls	37.5% ($N = 3$)	57.1% ($N = 4$)
	Boys	62.5% ($N = 5$)	42.9% ($N = 3$)
Age	Mean	10.88	10.43
	SD	0.354	0.535
Socioeconomic level	Low	50% ($N = 4$)	57% ($N = 4$)
	Middle	50% ($N = 4$)	43% ($N = 3$)

Procedure

We followed the same procedure as in quasi-experimental Study 1, solely changing the independent variable.

Tests

The same tests as in quasi-experimental Study 1 were used.

Data analysis

The same analytical strategy as in Study 1 was used.

Study 3

Study 3 was geared towards a comparative analysis of the impact of the two socialization experiences on the psychosocial and psychopolitical variables studied.

Participants

The quasi-experimental groups from quasi-experimental studies 1 and 2 were considered, which were made after eliminating the subjects who had scores over two standard deviations on more than five dependent variables. To establish the quasi-control group, first difference of means analyses (*t*-test for independent samples) were performed in order to determine whether the quasi-control groups in Study 1 and Study 2 were equivalent in the dependent variables of the study. The results revealed significant differences between both groups in the measurement of the variable ‘attitudes towards equality among contrasting social classes’ during the pre-test ($t = -3.401$; $p < .05$), in which the quasi-control group of Study 1 showed lower means than their peers in the quasi-control group of Study 2. Likewise, when comparing the post-test scores, significant differences were also found in this variable ($t = -6.720$; $p < .000$) and in ‘authoritarian aggression’ ($t = -1.805$; $p < .05$). In both variables, the quasi-control group of Study 1 showed lower means. According to these results, it was decided to generate a random quasi-control group with an *N* similar to the quasi-experimental groups. Thus, the three groups were made up as follows (Table 3).

Table 3. Members of the groups in Study 3.

		Quasi-experimental group Study 1 (<i>N</i> = 9)	Quasi-experimental group Study 2 (<i>N</i> = 8)	Random quasi- control group (<i>N</i> = 9)
Sex	Girls	55.6% (<i>N</i> = 5)	37.5% (<i>N</i> = 3)	33.3% (<i>N</i> = 3)
	Boys	44.4% (<i>N</i> = 4)	62.5% (<i>N</i> = 5)	66.7% (<i>N</i> = 6)
Age	Mean	10.56	10.88	10.33
	<i>SD</i>	0.527	0.354	0.500
Socioeconomic level	Low	66.6% (<i>N</i> = 6)	50% (<i>N</i> = 4)	55.5% (<i>N</i> = 5)
	Middle	33.3% (<i>N</i> = 3)	50% (<i>N</i> = 4)	44.4% (<i>N</i> = 4)

Procedure and tests

The data collected in quasi-experimental studies 1 and 2 were analysed.

Data analysis

A Repeated Measures Analysis of Variance (ANOVA-RM) was performed with the Bonferroni post-hoc test to evaluate differences among the three groups on the pre-test and post-test scores of the dependent variables of the study.

Results

Results of Study 1

Significant differences were found (also when considering the non-parametric Mann-Whitney *U* test) on the post-test scores between both groups (quasi-

experimental and quasi-control) on the variables Pre-citizen participation ($t = 2.228$; $p < .05$) and Equality between contrasting social classes ($t = 2.877$; $p < .05$) (see [Table 4](#)).

Specifically, the quasi-experimental group showed significantly lower scores on the variable Pre-citizen participation than the quasi-control group (during the pre-test, the quasi-control group also showed significantly higher scores on this variable than the quasi-experimental group). Likewise, the quasi-experimental group showed a significantly higher mean than the quasi-control group on the variable Attitudes towards equality between contrasting social classes (this is a variable on which both groups showed similar means on the pre-test).

With regard to the analysis of differences of means between the scores on the pre-test and post-test in the quasi-control group, significant differences were found in the Attitudes of submissiveness towards unfair behaviour by authorities ($t = 2.625$; $p < .05$), and these results were confirmed with an evaluation via a non-parametric test. In turn, when considering the results of the Wilcoxon test, significant differences were also found between the pre-test and the post-test of the quasi-control group in the variable Authoritarian aggression ($z = 1.690$; $p < .05$). Specifically, it was confirmed that the quasi-control group showed a significant drop in Attitudes of submissiveness towards unfair behaviour by authorities and in Authoritarian aggression in the post-test.

When analysing the differences of means between the scores on the pre-test and the post-test in the quasi-experimental group of Study 1, significant differences were detected in the following variables: Group dominance orientation sub-dimension of SDO ($t = 2.530$; $p < .05$); the variable Gender and nationality equality ($t = -2.135$; $p < .05$); and the Personal unease sub-dimension in the variable Empathy ($t = -2.987$; $p < .05$). Identical results were found when evaluating differences via a non-parametric test.

Specifically, we found that after participating in the political socialization experience analysed, the children in the quasi-experimental group showed significantly lower means on the variable Group dominance orientation (SDO), along with an increase in their level of Personal unease (Empathy) and in their attitudes towards Gender and nationality equality.

Results of Study 2

When delving into the analyses of quasi-experimental Study 2 aimed at evaluating the APSP, in the scores of both groups (quasi-experimental and quasi-control) during the post-test we found significant differences in the variables Socially conscious behaviour ($t = 1.879$; $p < .05$), Citizen participation ($t = 2.922$; $p < .05$), Real participation ($t = 6.160$; $p < .001$), Authoritarian submission ($t = -2.887$; $p < .05$) and Authoritarian aggression ($t = -4.067$; $p < .01$), and in the Perspective-taking dimension of the variable Empathy ($t = 2.312$; $p < .05$). Identical results were found when analysing the differences based on a non-parametric test (see [Table 5](#)).

Table 4. Differences in means in the post-test scores between the quasi-experimental group and the quasi-control group (*t*-test and Mann-Whitney *U* test for independent samples) from Study 1.

Post-Test Scores	GROUP	<i>M</i>	<i>SD</i>	St. Dev.	Mean	<i>t</i>	<i>U</i>
Socially conscious behaviour	Quasi-Exp. Gr.	1.44	0.527	0.176		-0.459	36.000
	Quasi-Contr. Gr.	1.33	0.500	0.167			
Opposition to equality (SDO)	Quasi-Exp. Gr.	6.78	1.394	0.465		-1.306	27.000
	Quasi-Contr. Gr.	6.00	1.118	0.373			
Group dominance orientation (SDO)	Quasi-Exp. Gr.	6.89	1.900	0.633		0.824	28.000
	Quasi-Contr. Gr.	7.56	1.509	0.503			
Gender and nationality equality	Quasi-Exp. Gr.	3.00	1.000	0.333		-0.839	32.000
	Quasi-Contr. Gr.	2.56	1.236	0.412			
Equality between contrasting social classes	Quasi-Exp. Gr.	1.00	0.866	0.289		-2.874*	16.500*
	Quasi-Contr. Gr.	0.11	0.333	0.111			
Citizen participation	Quasi-Exp. Gr.	0.22	0.667	0.222		1.604	27.000
	Quasi-Contr. Gr.	0.89	1.054	0.351			
Pre-citizen participation	Quasi-Exp. Gr.	0.22	0.667	0.222		2.228*	21.500*
	Quasi-Contr. Gr.	1.56	1.667	0.556			
Real participation	Quasi-Exp. Gr.	1.22	0.667	0.222		0.000	40.500
	Quasi-Contr. Gr.	1.22	1.093	0.364			
Submissive attitudes towards unfair behaviour by authorities	Quasi-Exp. Gr.	12.89	4.256	1.419		-1.007	29.500
	Quasi-Contr. Gr.	10.89	4.167	1.389			
Confrontational attitudes towards unfair behaviour by authorities	Quasi-Exp. Gr.	10.89	1.691	0.564		1.086	33.000
	Quasi-Contr. Gr.	11.56	0.726	0.242			

(Continued)

Table 4. (Continued).

Post-Test Scores	GROUP	<i>M</i>	<i>SD</i>	St. Dev.	Mean	<i>t</i>	<i>U</i>
Authoritarian submission	Quasi-Exp. Gr.	12.78	1.856	0.619		0.383	34,000
	Quasi-Contr. Gr.	13.11	1.833	0.611			
Authoritarian aggression	Quasi-Exp. Gr.	14.00	3.536	1.179		0.854	32,000
	Quasi-Contr. Gr.	15.22	2.438	0.813			
Perspective-taking (Empathy)	Quasi-Exp. Gr.	25.33	5.268	1.756		-0.266	39,000
	Quasi-Contr. Gr.	24.56	7.020	2.340			
Fantasy (Empathy)	Quasi-Exp. Gr.	18.78	5.069	1.690		1.739	21,500
	Quasi-Contr. Gr.	22.78	4.684	1.561			
Empathetic concern (Empathy)	Quasi-Exp. Gr.	26.33	2.739	0.913		-0.603	29,000
	Quasi-Contr. Gr.	25.33	4.153	1.384			
Personal unease (Empathy)	Quasi-Exp. Gr.	25.67	4.272	1.424		-1.461	29,000
	Quasi-Contr. Gr.	23.22	2.635	0.878			

Note: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Table 5. Differences in means in the post-test scores between the quasi-experimental group and the quasi-control group (*t*-test for independent samples and Mann-Whitney *U* test) from Study 2.

Post-Test Scores	GROUP	<i>M</i>	<i>SD</i>	St. Dev. Mean	<i>t</i>	<i>U</i>
Socially conscious behaviour	Quasi-Exp. Gr.	1.88	0.354	0.125	1.879*	15.500*
	Quasi-Contr. Gr.	1.43	0.535	0.202		
Opposition to equality (SDO)	Quasi-Exp. Gr.	5.88	1.126	0.398	-1.449	16.000
	Quasi-Contr. Gr.	6.71	1.113	0.421		
Group dominance orientation (SDO)	Quasi-Exp. Gr.	6.63	1.923	0.680	-0.655	17.000
	Quasi-Contr. Gr.	7.14	1.069	0.404		
Gender and nationality equality	Quasi-Exp. Gr.	2.75	0.707	0.250	1.278	17.000
	Quasi-Contr. Gr.	2.14	1.069	0.404		
Equality between contrasting social classes	Quasi-Exp. Gr.	1.63	0.518	0.183	0.197	26.500
	Quasi-Contr. Gr.	1.57	0.535	0.202		
Citizen participation	Quasi-Exp. Gr.	1.38	0.916	0.324	2.922*	8.500*
	Quasi-Contr. Gr.	0.29	0.488	0.184		
Pre-citizen participation	Quasi-Exp. Gr.	1.63	0.518	0.183	1.306	18.500
	Quasi-Contr. Gr.	1.29	0.488	0.184		
Real participation	Quasi-Exp. Gr.	3.38	0.916	0.324	6.160***	0.500**
	Quasi-Contr. Gr.	0.71	0.756	0.286		
Submissive attitudes towards unfair behaviour by authorities	Quasi-Exp. Gr.	11.13	4.764	1.684	-0.966	19.500
	Quasi-Contr. Gr.	13.43	4.467	1.688		
Confrontational attitudes towards unfair behaviour by authorities	Quasi-Exp. Gr.	11.25	1.165	0.412	0.186	24.500
	Quasi-Contr. Gr.	11.14	1.069	0.404		
Authoritarian submission	Quasi-Exp. Gr.	11.00	2.138	0.756	-2.887*	9.500*
	Quasi-Contr. Gr.	13.43	0.976	0.369		
Authoritarian aggression	Quasi-Exp. Gr.	11.50	3.546	1.254	-4.067**	6.500*
	Quasi-Contr. Gr.	17.14	1.574	0.595		
Perspective-taking (Empathy)	Quasi-Exp. Gr.	29.13	6.621	2.341	2.312*	10.000*
	Quasi-Contr. Gr.	21.86	5.551	2.098		
Fantasy (Empathy)	Quasi-Exp. Gr.	19.63	7.150	2.528	-0.838	22.500
	Quasi-Contr. Gr.	22.29	5.090	1.924		
Empathetic concern (Empathy)	Quasi-Exp. Gr.	24.88	5.566	1.968	0.716	20.500
	Quasi-Contr. Gr.	23.14	3.716	1.405		
Personal unease (Empathy)	Quasi-Exp. Gr.	21.63	6.457	2.283	0.152	27.000
	Quasi-Contr. Gr.	21.14	5.843	2.209		

Note: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Specifically, in the variables Socially conscious behaviour and Perspective-taking (Empathy), it was found that the quasi-experimental group showed significantly higher scores than the quasi-control group. Both groups showed similar measures on the variable Socially conscious behaviour on the pre-test. In the case of Perspective-taking, similar differences were also found between both groups on the pre-test (although they were not statistically significant); that is, the quasi-experimental group already scored higher than the quasi-control group on the pre-test.

During the post-test, significantly higher means were also confirmed in the quasi-experimental group compared to the quasi-control group in the variables Citizen participation and Real participation. In this case, both groups differed — albeit not significantly — in the same way during the pre-test; that is, the quasi-experimental group also showed higher means than the quasi-control group, although they were not statistically significant. In turn, significant differences were found in the means of both groups during the post-test in both dimensions of Right-wing authoritarianism, Authoritarian submission and Authoritarian aggression, in which the quasi-experimental group showed significantly lower scores than the quasi-control group. However, there were also significant differences between both groups in these dimensions of Right-wing authoritarianisms during the pre-test, with the quasi-experimental group showing significantly lower means than the quasi-control group.

When analysing the differences between the scores on the pre-test and the post-test of the quasi-control group from Study 2, significant differences were found in the variables Group dominance orientation ($t = 1.987$; $p < .05$) and in the Fantasy dimension of the variable Empathy ($t = -2.321$; $p < .05$). However, when analysing the differences via the Wilcoxon non-parametric test, we found that only the variable Fantasy showed significant differences in the quasi-control group. Specifically, during the post-test, the quasi-control group showed a decrease in the levels of Group dominance orientation and an increase in Fantasy.

When performing the same analysis in the group of children who participated in the APSP (quasi-experimental group of Study 2), significant differences were found in the variables Socially conscious behaviour ($t = -2.646$; $p < .05$), Group dominance orientation ($t = 3.416$; $p < .05$), Citizen participation ($t = -3.742$; $p < .01$) and Pre-citizen participation ($t = -1.930$; $p < .05$), Real participation ($t = -4.782$; $p < .01$), Attitudes of submissiveness towards unfair behaviour by authorities ($t = 2.259$; $p < .05$) and Authoritarian aggression ($t = 2.496$; $p < .05$). However, when analysing the differences according to a non-parametric test, we found that the variable Citizen participation did not show significant differences between the scores on the pre-test and post-test in the quasi-experimental group.

Specifically, in the variables Socially conscious behaviour and in the three Participation dimensions examined in this study (Citizen participation, Pre-citizen participation and Real participation), we found that the quasi-experimental group showed significantly higher scores during the post-test than

the pre-test. Likewise, we found a significant decrease in the levels of Group dominance orientation, Attitudes of submissiveness towards unfair behaviour by authorities and Authoritarian aggression in this group during the post-test.

Results of Study 3

The results from the ANOVA-RM provided significant data on the differences found among the three groups on the pre-test and post-test scores. Specifically, significant differences were found among the three groups in the mean change between the pre-test and the post-test in the variables Socially conscious behaviour ($F(4.5762) = 2; p < .01$), Real participation ($F(7.0393) = 2; p < .01$) and Authoritarian aggression ($F(4.0500) = 2; p < .05$), and in the Personal unease dimension of the variable Empathy ($F(3.8671) = 2; p < .05$).

Thus, the results show significant differences among the scores on the pre-test and post-test in the dependent variable Socially conscious behaviour regardless of group belonging ($F(8.5631) = 1; p < .01$), although these differences also appear when considering the influence of the group ($F(4.5762) = 2; p < .05$). In this regard, both the quasi-control group and quasi-experimental group 2 showed an increase in the values of this variable during the post-test, while quasi-experimental group 1 retained the same values as in the pre-test.

On the other hand, the significant differences among the three groups with regard to the difference between the pre-test and the post-test reveal that quasi-experimental group 2 is the one with the highest means in this variable on the post-test compared to the other groups. In the post-hoc comparisons, we found significant differences within quasi-experimental group 2 between the pre-test and post-test scores ($p < .01$). This difference must be what generates the differences among the groups.

When analysing the Real participation dimension, the results show significant differences between the pre-test and post-test scores regardless of group belonging ($F(12.2340) = 1; p < .05$), as well as differences according to group belonging regardless of the difference between the pre-test and post-test ($F(11.0816) = 1; p < .001$). Likewise, significant differences were found when analysing the interaction of both factors: pre-post difference according to group belonging ($F(7.0393) = 1; p < .05$). Considering the post-hoc analyses, this corroborates the fact that the children in quasi-experimental group 2 showed significantly higher means than their peers in the other groups ($p < .001$).

On the other hand, the Authoritarian aggression dimension revealed significant differences according to group belonging ($F(4.1836) = 2; p < .05$) and differences between the pre-test and post-test ($F(4.6151) = 1; p < .05$) and the interaction between both factors ($F(4.0500) = 2; p < .05$). The post-hoc analyses showed that quasi-experimental group 2 showed significantly lower means during the post-test than the quasi-control group ($p < .05$), but not in comparison with quasi-experimental group 1.

In turn, the Personal unease dimension of the variable Empathy shows significant differences between the pre-test and post-test scores according to

group belonging ($F(3.8671) = 2; p < .05$). However, the post-hoc analyses of the peer comparisons do not yield significant results.

Finally, the Perspective-taking dimension of the variable Empathy shows significant differences according to group belonging ($F(3.6519) = 2; p < .05$), although not when analysing the differences between the pre-test and post-test. Thus, the post-hoc analyses corroborate that the children in quasi-experimental group 2 show significantly higher means than their peers in the quasi-control group ($p < .05$) on both the pre-test and the post-test, a situation which was not found in the comparisons with the children in quasi-experimental group 1.

No significant differences were found among the groups in the other psychosocial and psychopolitical variables examined.

Discussion

The construction of fairer and more equitable societies requires the advent of critical citizens who are committed to social change and bringing about other forms of social and political interaction. Within this framework, political socialization becomes centrally important as a process which can be guided either towards justifying inequality and reproducing what has been instituted, or towards an emancipatory rationality (Giroux, 1998) which entails the construction of counter-hegemonic horizons of meaning and other ways of living with others. For this reason, we focus on studying political socialization with the conviction that political psychology possesses the tools to help us understand this process. Accordingly, this study set out to analyse the effect of two alternative political socialization experiences on psychosocial and psychopolitical variables among children from Córdoba, Argentina.

The inquiry began with the assumption that these experiences would have a significant effect on different aspects of the participants' political subjectivity, as previous studies suggested that children's participation in activities of this kind may have an impact on their psychopolitical development (Alvarado et al., 2006; Martínez et al., 2012; Ospina Serna & Alvarado Salgado, 2001; Patrick, 2002; Ribeiro et al., 2012; Silva Dias & Menezes, 2014; Teixeira & Menezes, 2005). The results provide tools for confirming this initial idea, while also identifying specific characteristics that these changes acquire in each of the socialization experiences considered. Thus, while both experiences generated significant positive effects on the participants, they took on particular guises in each one.

This is associated with the fact that both experiences share some characteristics while also having their own identities. Thus, both were alternative political socialization experiences; that is, they took place outside the traditional agencies of socialization while pointing to the transmission of counter-hegemonic contents. Likewise, both organize their activities via Playful Learning by focusing on cooperative instead of competitive games. The relationship between the teachers or facilitators and the children is horizontal in both cases, each with

different functions but with a power symmetry. The time that the encounters lasted was identical, and the number of sessions in each programme was similar.

Nonetheless, there are features which distinguish them, primarily associated with the incorporation of the Child as Protagonist Paradigm and Peace Education in the APSP. Both paradigms were revived given that previous experiences indicated that they were appropriate for promoting a culture of positive peace and peaceful conflict resolution with the active, prominent involvement of children as citizens. Likewise, there are reports of the success of using these paradigms when working with children to convey attitudes towards equality; strengthen ethical and political potential; and increase autonomy, respect, dialogue, solidarity and child empowerment (Alvarado et al., 2006; Ospina Serna & Alvarado Salgado, 2001).

On the other hand, the APSP had more systematic, consistent planning; a clearer specification of the objectives, goals, activities and work strategies; and indicators of attainment of the objectives. Likewise, the APSP explicitly examined certain important political themes and fostered the children's active participation in the political actions associated with them.

These shared and different characteristics of both experiences seem to have led to some major results. Thus, the comparisons confirmed that the APSP was the experience that generated a significant increase in real participation (hypothesis 4) and socially conscious behaviour (hypothesis 3), and a significant decrease in authoritarian aggression (hypothesis 5) from the pre-test to the post-test, compared to the group of participants who attended the experience run by the social organization. Likewise, when examining the scores obtained on the post-test, the children who participated in the APSP were also the ones who showed significantly higher means on Equality between contrasting social classes (hypothesis 1) and on the Perspective-taking dimension of Empathy (hypothesis 3) compared to the other group. In no case were the significant differences in favour of the group that participated in the other socialization experience.

Considering the findings, we believe that one of the most important contributions of the APSP is related to children's sociopolitical participation. Previous studies have shown that children's involvement in certain extracurricular activities, community projects or specific socialization programmes led to an increase in their level of social and political participation, especially when the adult role was to facilitate the children's prominent participation (Patrick, 2002). Our results take this further in that the participants in the APSP showed significantly higher scores on Citizen participation and Real participation during the post-test compared to the other groups.

This last information is particularly interesting, given that it concurs with a series of previous studies which highlight the importance of the quality of political participation experiences. In this regard, authors like Hart (2000, 2004) and Ferreira et al. (2012) stress the need to analyse the quality of political participation experiences while questioning the notion that participation is always a positive experience that promotes development; they further specify that oftentimes the adults take on roles that do not allow children real

participation. Thus, the quality of participation is more important than the quantity, and they stress that quality experiences are characterized by promoting involvement while also generating opportunities for reflection (Ferreira et al., 2012). What we have called Real participation in this study is associated with these aspects, and as we have seen, after participating in the APSP, the children showed an increase in this kind of participation, revealing the experience's capacity to promote active, prominent involvement by children.

Right-wing authoritarianism was also examined within this study as a relevant dependent variable. In this regard, several previous studies (Altemeyer, 2004, 2006; Lhullier, 1995) enabled us to hypothesize that both socialization experiences examined would lead to a decrease in the participants' level of authoritarianism in the post-test compared to a quasi-control group, since they fostered a questioning of hierarchical relationships, obedience, authoritarianism and domination. However, the experience of the social organization analysed did not have a significant impact on this variable, and this may be due to the fact that in 2011 the organization did not explicitly deal with these topics through specific situations. In the year analysed, these aspects only appeared in the kind of horizontal relationship that the teachers tried to establish with the children, without addressing them explicitly (as happened within the APSP via the analysis of specific social situations). This could suggest that working on the children's levels of authoritarianism and promoting a decrease in these levels requires explicit, planned treatment of the topic, and that it is not enough just to promote horizontal relations between the educators/facilitators and the children for the latter to deconstruct this substantial dimension of social relations.

The APSP did lead to a significant decrease in the level of authoritarian aggression during the post-test, with this being one of the core components of right-wing authoritarianism, which points to the predisposition to harm, attack or use violence against people or groups that are considered dangerous or inferior (Altemeyer, 2004, 2006). In turn, it generates positive effects on the participants' attitudes towards equality, socially conscious behaviour and empathy. These changes could be associated with the inclusion of activities and contents associated with Peace Education, which seeks to eradicate social inequalities and peacefully and creatively resolve conflicts without the need to resort to violence or aggression (Cerdas Agüero, 2013).

Finally, we believe that the effectiveness of the APSP has been proven as an alternative political socialization mechanism through a programme with an innovative working methodology and contents, both of which are characterized by being alternative in nature. Its contribution is also associated with the paradigms used for its diagramming and the pedagogical strategies chosen. Nonetheless, the experience also revealed several limitations which can be improved in future applications. For example, recent studies on citizen education state the importance of considering the affective dimension of these processes, and not just addressing the cognitive aspects of psychopolitical development (Amna, 2012). That suggests the importance of including activities particularly geared towards emotions in future applications of

the APSP, a dimension which was not considered in this initial diagramming. This may be an aspect which led the APSP to only have a positive effect on the cognitive dimensions of Empathy but not the emotional dimensions (as the reader will recall, the APSP led to significantly higher means during the post-test on just one cognitive dimension of Empathy: Perspective-taking or the ability to put oneself in another's place and understand it).

In a different vein, it is essential to clarify the fact that some variables were modified regardless of the children's group belonging, and therefore they were not reported in detail in this article. This means that the political socialization experiences analysed did not generate these modifications, and that it would be possible to assume a maturational effect associated with the process of child psychosocial development. For example, the Group dominance orientation decreased in all the groups during the post-test, just as Opposition to equality did not decrease in any of them. These results led us to reject hypothesis 2, which posited that the children in the quasi-experimental groups would show a lower level of Social dominance orientation than the children in their respective quasi-control groups due to the specific characteristics of these socialization experiences. This suggests the need to aim for working hypotheses that consider the impact of the child development process on levels of SDO.

In summary, we can state that this study has helped clarify the contribution of alternative experiences in the process of child political socialization by providing elements to think more complexly about the characteristics of these processes in an inland city in Argentina. In this vein, it would be interesting to perform longitudinal studies which enable measurements to be taken several months after the intervention has finished to evaluate how lasting the changes identified in this study are.

Notes

1. Given that the instrument was tested in our country (Minzi, 2007, 2008) with children of similar ages to those in our study (9 to 12 years old) and presented a similar factorial structure as the original and adequate reliability indexes, it was deemed unnecessary to validate this instrument during the instrumental phase.
2. Demonstrations held every year in the city of Córdoba against the Code of Misdemeanours, with the participation of numerous social and political organizations. More information: <http://resistiendoalcodigodefaltascba.blogspot.com.br/p/20-preguntas-sobre-el-codigo-de-faltas.html>
3. Activity organized by the Biciurbanos Córdoba collective in defence of public education.

Efecto de la socialización política en población infantil: estudio cuasi-experimental con niños/as argentinos/as

La investigación se abocó a evaluar el efecto que producen dos experiencias de socialización política (en su especificidad y de forma comparativa) sobre variables psico-sociales y psico-políticas (orientación a la dominancia social, autoritarismo del ala de derecha, actitudes de equidad, conducta solidaria, empatía, posicionamiento ante el comportamiento injusto de la autoridad, participación socio-política) en población infantil de la ciudad de Córdoba (Argentina). Específicamente, se analizó el efecto que supone la participación en una organización social que promueve la educación ciudadana (Estudio 1), y la participación en el Programa de Socialización Política Alternativa (PSPA) (Estudio 2) creado por nuestro equipo de trabajo. En un tercer momento, se efectuó un análisis comparativo de ambas experiencias (Estudio 3).

Nuestro interés se centra en el proceso de socialización política infantil, y reposa sobre estudios previos que indican que las experiencias de participación de niños/as y jóvenes en actividades extracurriculares, en organizaciones sociales y en programas de educación ciudadana y socialización política suponen un impacto significativo sobre la apropiación de actitudes, creencias y valores sobre el orden socio-político y que implican una oportunidad para el desarrollo psico-político individual (Alvarado, Ospina, Luna, & Camargo, 2006; Martínez, Peñaloza, & Valenzuela, 2012; Ospina Serna & Alvarado Salgado, 2001; Patrick, 2002; Ribeiro et al., 2012; Silva Dias & Menezes, 2014; Texeira & Menezes, 2005).

La socialización política remite a un proceso de adquisición y apropiación de los elementos de la cultura política de pertenencia, que se produce a lo largo de todo el ciclo vital de las personas a partir de sus inscripciones grupales, institucionales, sociales y culturales. Es por ende, un proceso dinámico y situado, en el marco del cual la persona posee un rol activo (Imhoff & Brussino, 2016). Comprendemos que una investigación como la reportada en este escrito aporta significativamente al campo de estudios de la socialización política en tanto no se cuenta hasta el momento con investigaciones argentinas que evalúen las experiencias de socialización política de los/as niños/as en el marco de organizaciones sociales o de programas específicos de socialización. Asimismo, indagaciones de este tenor resultan necesarias a los fines de contar con elementos que permitan un mejor diseño de dispositivos pedagógico-políticos orientados a fomentar procesos de socialización política alternativa (Imhoff & Brussino, 2016) en el marco de una racionalidad emancipatoria (Giroux, 1998, 2010). A su vez, van Deth, Abendschön, y Vollmar (2011) especifican que actualmente la socialización se produce bajo diferentes circunstancias a las que dieron origen

a los primeros estudios sistemáticos sobre socialización política, lo cual implica un desafío de actualización de los marcos interpretativos. Por último, un estudio bibliométrico sobre las producciones latinoamericanas de la Psicología Política en el período 2000–2010 indica que la socialización política fue una temática abordada en sólo el 4.5% de los trabajos relevados, señalando la necesidad de avanzar en estudios que actualicen el debate en torno a este proceso (Polo, Godoy, Imhoff, & Brussino, 2014).

De forma específica, la producción científica en torno a la socialización política en la niñez en el campo de la Psicología social y política puede ser descripta en tres grandes etapas. Una primera etapa de indagación se sitúa a partir de la década del '30 del siglo pasado con la aparición de los primeros trabajos sistemáticos en torno a la socialización política desde el campo de la Psicología. Son investigaciones de corte funcionalista, descritas por McLeod (2000) bajo el rótulo de *modelos tradicionales de socialización política*, caracterizados por explicar el fenómeno en términos de procesos *top-down* en el marco de los cuales se prioriza la adecuación de los individuos al *status quo*. En este primer momento, la niñez era la etapa del ciclo vital sobre la cual se centraban las indagaciones. En esa línea, las experiencias políticas tempranas eran concebidas como estructurantes del comportamiento político posterior, y los contextos familiares aparecían como los principales determinantes (van Deth et al., 2011). Posteriormente, a partir de los años '70 el panorama de producción científica se diversifica y surgen numerosas críticas — sobre todo metodológicas — a los trabajos de la etapa previa. Según estas nuevas miradas, la evidencia empírica no acompañaba el sostenimiento de los postulados teóricos centrales que se habían planteado para explicar la socialización política de las personas. Así, 'el entusiasmo inicial por el estudio de la socialización política en la niñez temprana fue reemplazado por desilusión y frustración' (van Deth et al., 2011, p. 149, traducción propia). Por ello, pasa a prestarse atención a la edad adulta y ya no tanto a la niñez como etapa clave de la socialización de los/as ciudadanos/as. Cabe señalar que si bien en esta segunda etapa la diversificación de temas estudiados en relación con la socialización política sin dudas impactó en un enriquecimiento de lecturas y perspectivas sobre este proceso, para van Deth et al. (2011) la desilusión inicial en torno a la investigación sobre la socialización política en la infancia impactó de manera negativa en este campo de estudios. Así, afirman que impidió durante décadas el avance de la indagación sobre las características particulares que la socialización política adquiere durante esta etapa del ciclo vital. En la actualidad, se observa un incipiente *revival* de estudios sobre socialización política en la infancia (van Deth et al., 2011), en el cual se inscribe la presente contribución. Al respecto, van Deth et al. (2011) enfatizan la necesidad resituar a los/as niños/as como poblaciones de relevancia en el estudio de la socialización política, señalando que ello constituye un 'requisito académico urgente' (2011, p. 150). En consonancia, la investigación empírica actual sobre socialización política privilegia a adolescentes y jóvenes, siendo escasa la indagación sobre la transmisión de orientaciones políticas en la niñez. Esto se vincularía con cierta invisibilización de los/as niños/as como actores políticos en tiempo presente, a la vez que con el preconceito de su falta de competencias básicas para comprender e interactuar con asuntos políticos

(van Deth et al., 2011). Todos estos aspectos fundamentan la relevancia de la presente investigación.

Contenidos de la socialización política

Entendemos por ‘contenidos’ de la socialización política a aquellas actitudes, valores, ideas, nociones, y preferencias políticas que constituyen el ‘qué’ de los procesos de socialización, esto es, aquello que se transmite en tales procesos (Imhoff & Brussino, 2016). Dicha transmisión se produce a veces de forma deliberada mientras que en otras ocasiones devienen como efectos no intencionales de la acción socializadora de diversas agencias o agentes (Grusec & Hastings, 2007). En el caso de nuestro estudio, se evaluó el impacto específico que las experiencias de socialización política tuvieron sobre una serie de contenidos sobre los cuales se proponían impactar y que, en el contexto del estudio, emergieron como variables dependientes.

Así, un primer contenido de relevancia fue la orientación a la dominancia social (SDO son sus siglas en inglés). La SDO constituye una disposición que alimenta la legitimación de situaciones de desigualdad, violencia y competencia entre grupos (Sidanius & Pratto, 1999). Alude a la tendencia de las personas a comprender el mundo en términos de la constante competencia que se presenta entre los diferentes grupos sociales, a partir de la cual de manera visibilizada o invisibilizada, se conserva la estratificación social, fomentando el dominio de aquellos grupos considerados superiores sobre los inferiores (Petit & Costa, 2010). Se han ratificado relaciones positivas de la SDO con el autoritarismo del ala de derechas (Cárdenas, Meza, Lagues, & Yañez, 2010; Cárdenas & Parra, 2010; Chatard & Selimbegovic, 2008; Cima & Dallago, 2007; Duckitt, 2001), y con ideologías políticas conservadoras o de derecha (Cárdenas et al., 2010). En lo que refiere al estudio de la SDO en niños/as, Chatard y Selimbegovic (2008) examinaron los niveles de SDO a través de tres generaciones en una muestra de 93 familias. La escala fue administrada a los/as niños/as, al menos a uno de sus padres y a uno/a de sus abuelos/as. Los resultados evidenciaron que el nivel de SDO en niños/as correlacionaba positivamente con el nivel de SDO de sus respectivos padres y abuelos/as. Estos datos resultan de interés en tanto permiten visualizar la importancia de la socialización política dentro de la familia. A su vez, Arsenio y Gold (2006) señalan que experiencias sociales particularmente tóxicas (una crianza errática, relaciones problemáticas con pares, contexto social signado por la inequidad) llevan a los/as niños/as a desarrollar la creencia de que la vida no se articula en torno al cuidado y la justicia, sino con base en el poder y la dominación de otros. Estas creencias se vincularían asimismo con la conducta agresiva y antisocial de los/as niños/as.

En lo que concierne al autoritarismo en la niñez, se indica que la naturalización de relaciones de dominación, relaciones sociales jerárquicas y de la obediencia son aprendidas en la vida cotidiana en los distintos grupos en los cuales se construye la identidad (Lhullier, 1995). En consonancia, Altemeyer (2004, 2006) plantea que el autoritarismo se adquiere en el marco del aprendizaje social. Este último autor

postula la noción de autoritarismo del ala de derecha (right-wing authoritarianism o RWA), la cual será recuperada en el marco de este trabajo. El RWA devendría de la covariación de tres conglomerados actitudinales: sumisión autoritaria (alto grado de aceptación y legitimación de las acciones de las autoridades, incluso cuando éstas sean corruptas o injustas), agresión autoritaria (predisposición a perjudicar a personas de determinados grupos, con la convicción de que el poder establecido lo aprueba) y convencionalismo (nivel alto de aceptación de las normas sociales vigentes). Altemeyer (2004) afirmará que en el desarrollo del RWA parece ser crucial la etapa de la adolescencia dado a que en la infancia se observa un mayor grado de sometimiento y conformidad con la autoridad y un bajo nivel de agresión autoritaria. Sin embargo, otros/as autores/as (Boehnke & Rippl, 1995) indican que en ese período lo que se modifica es el nivel de RWA, en tanto su adquisición se produciría durante la niñez. Si bien se trata de un debate sin dudas interesante, no se cuenta con una trayectoria de indagación de las actitudes autoritarias con población infantil, como tampoco se han desarrollado instrumentos específicos para abordar este fenómeno en la infancia. Ello ratifica la relevancia de incluir esta variable en el marco de nuestro estudio.

Por otra parte, resultó significativo considerar el impacto de las experiencias de socialización analizadas sobre las actitudes de equidad de los/as participantes. Al respecto, para Nata y Menezes (2010) la democracia requiere ciudadanos/as tolerantes que puedan valorar positivamente la aceptación y el respeto de las diversas minorías. Complementariamente, Ospina Serna y Alvarado Salgado (2001) señalan la importancia que reviste la interiorización de la aceptación y el reconocimiento de la diversidad en un escenario como el actual, signado por diversas formas de discriminación y exclusión social. A su vez, Delval (2012) indica la necesidad de fomentar a través de la educación ciudadana la eliminación de actitudes de intolerancia y exclusión hacia los otros (exclusiones basadas en el sexo, la nacionalidad, las ideas religiosas, etc.). Coincidentemente, Amna (2012) destaca la relevancia de fomentar actitudes de equidad no sólo como principio democrático rector, sino también en términos de adhesión a los derechos humanos. Al mismo tiempo, Oraison (2006) especifica la necesidad de fomentar una educación que oriente hacia el respeto a la diversidad y el reconocimiento de la alteridad, comprendiendo que la educación para el respeto de la diversidad supone habilidades vinculadas con la apertura, la escucha y el compromiso.

En cuanto a experiencias pedagógico-políticas concretas tendientes a impactar sobre esta variable, Alvarado et al. (2006) buscaron con su intervención promover una transformación de las actitudes hacia la equidad en niños/as colombianos/as, a través de un programa de socialización política orientado desde el paradigma de la educación para la paz. Sus resultados indican que alrededor de la mitad de los/as niños/as del estudio mostró cambios significativos luego de la intervención en sus actitudes hacia la equidad de género. Por otra parte, al final del programa, más de la mitad de los/as niños/as aún manifestaba intolerancia hacia la diversidad de ideas o religiones. Por su parte, Amna (2012) indica que el contacto con grupos minoritarios aumenta la tolerancia a la diversidad, aunque señala que se trata de un

fenómeno complejo que se vincula con la combinación de factores individuales, las redes sociales y la participación en actividades de voluntariado. Es preciso destacar que se han relevado pocos estudios empíricos que evalúen la efectividad de programas y experiencias tendientes a aumentar las actitudes de equidad de niños y niñas. Entendemos que este hecho ratifica que se trata de un área de vacancia y señala la pertinencia de la inclusión de este contenido de socialización política en el marco de nuestro estudio.

También interesó conocer el impacto de las experiencias analizadas sobre la empatía. De acuerdo con Eisenberg (2000) la empatía sería un componente de la conducta moral, junto con la regulación emocional, y constituye un aspecto fundamental del desarrollo moral de los individuos. En concordancia, Ortiz Barón, Apocada Urquijo, Etxebarria Bilbao, Fuentes Rebollo, y López Sánchez (2008) conciben a la empatía como un componente de la internalización moral. Para Díaz-Aguado y Medrano (1999), por su parte, la empatía constituye una dimensión de relevancia en el desarrollo del conocimiento social: obtenemos información del mundo social a partir de nuestra progresiva capacidad de comprender a los demás y ponernos en su lugar.

Históricamente ha existido cierta controversia en cuanto a la definición del constructo; en algunos casos se enfatiza su componente cognitivo — específicamente como capacidad para adoptar la perspectiva del otro (cognitive role-taking) — y en otros el componente emocional de la empatía (identificándose como una de las emociones positivas) (Fernández-Pinto, López-Pérez, & Márquez, 2008). No obstante, estudios recientes recuperan la postura de Davis (1994) y en función de ello destacan la importancia de considerarla como un constructo multidimensional que reúne ambos aspectos, en una visión integradora que supera la disyuntiva previa (Guzmán, Péloquin, Lafontaine, Trabucco, & Urzúa, 2014; Minzi, 2008; Vettorazzi et al., 2005).

En cuanto a su adquisición, algunos/as autores/as indican que la empatía se adquiriría mediante un proceso de socialización moral, en el marco del cual el/la niño/a va internalizando normas y valores que le son transmitidos en el contexto social del cual participa. A su vez, en este proceso juega un rol fundamental el nivel de desarrollo cognitivo de los individuos, el cual posibilitará valorar los hechos a los que se enfrenta pudiendo ir más allá de lo concreto de la situación (Mestre Escrivá, Pérez Delgado, & Samper García, 1999). Estudios con niños/as señalan que aquellos/as niños/as que muestran una alta empatía evidencian muchas conductas sociales positivas de distinto tipo (liderazgo, prosociales, consideración, entre otras), pocas conductas sociales negativas (agresivas, anti-sociales, entre otras), un nivel alto de autoconcepto, numerosas estrategias de interacción asertivas, una gran capacidad para analizar emociones negativas y una alta estabilidad emocional (Mestre Escrivá, Frías Navarro, & Samper García, 2004). Asimismo, ciertas intervenciones pedagógicas han mostrado su efectividad para aumentar la empatía y por lo tanto incrementan la conducta prosocial altruista (Etxeberría et al., 1994; Mestre Escrivá et al., 1999; Vettorazzi et al., 2005).

A su vez, se consideró como un contenido importante del proceso de socialización política al posicionamiento que los/as niños/as asumen ante el comportamiento injusto de la autoridad. De acuerdo con Laupa (1994) las relaciones que los/as niños/as establecen con las autoridades son centrales en su desarrollo psico-social. Al respecto, se destaca que la vida cotidiana de los/as niños/as ‘está regulada por normas y reglas, a las que debe finalmente “obedecer”’ (Castorina & Aisenberg, 1989, p. 69), y dicha obediencia se produce en el marco de las relaciones altamente asimétricas que las figuras de autoridad establecen con los/as niños/as (Castorina, 2001). En esa línea, resulta pertinente analizar cómo se posicionan los/as niños/as ante situaciones en las cuales la autoridad exige obedecer normas que resultan injustas o arbitrarias. Al respecto, Winocur y Gingold (1998) señalan que los/as niños/as frecuentemente no tienen la noción de que son sujetos de derecho. Por su parte, en su estudio sobre las ideas infantiles en torno a sus derechos en el contexto escolar, Helman y Castorina (2007) analizan la reacción de los/as niños/as ante la violación hipotética de sus derechos por parte los/as docentes. Así, encuentran que ante una situación de este tipo, la mayoría de los/as niños/as centran su análisis de la situación en el mal comportamiento escolar de los/as estudiantes (lo cual constituye un observable inventado, dado que no estaba incluido en la narración de la situación hipotética planteada por el entrevistador), y la acción de violación de derechos ejercida por el/la docente no resulta un observable. Esto también podría ser comprendido a partir de los aportes de Altemeyer (1998) quien afirma que en la infancia se observa un alto grado de sometimiento y conformidad con la autoridad. A su vez, Delval (2012) sostiene que en términos de etapa del desarrollo infantil, es esperable que a los 10/11 años los/as niños/as aún sostengan cierta sumisión ante los/as adultos/as, incluso cuando vaya en detrimento de sus derechos.

En otro orden, Lhullier (1995) señala que los aprendizajes sociales para moverse en la vida social en su forma actual requieren por parte de los/as niños/as la aceptación de la autoridad que sobre ellos recae y la obediencia irreflexiva a sus designios, y sugiere una transformación radical de este estado de situación mediante el aprendizaje de la crítica a la autoridad. De forma coincidente, Castillo Guzmán (2003) invita a gestar procesos de educación ciudadana que prioricen educar para la autonomía, lo cual supone fomentar la expresión del disenso y la no aceptación incondicional de las normas y de las órdenes de las autoridades. En esa línea, Alvarado, Ospina, Botero, y Muñoz (2008) apuntaron a la generación de experiencias de socialización política en el marco de las cuales el aprendizaje del respeto se base no en una adhesión ciega a la autoridad, sino en un posicionamiento crítico ante ellas, arribando a resultados favorables al respecto.

Por último, la participación socio-política infantil también fue considerada como un contenido de importancia a evaluar. La acción política constituye una capacidad aprendida y se considera relevante crear las condiciones para que los/as niños/as puedan desarrollarla de manera situada (Silva Dias & Menezes, 2014). De acuerdo con Ackermann, Feeny, Hart, y Newman (2003) la participación es a veces entendida como un medio para lograr un fin. Sin embargo, desde su postura la participación constituye un fin en sí misma, que tiene como objetivo que las personas adquieran ciertas habilidades, conocimientos y experiencias para

tomar más responsabilidad sobre su propio desarrollo, y empoderarse para transformar sus vidas y su entorno. Coincidentemente, Texeira y Menezes (2005, p. 173, traducción propia,) afirman que ‘la participación política implica el acceso a recursos y la movilización de conocimientos, valores, actitudes y habilidades’. Esto significa que los contextos específicos en los cuales se desarrollan las actividades de participación influyen estos aprendizajes.

En el mismo sentido, Ferreira y Menezes (2005) sostienen que las experiencias de participación permiten desarrollar modos de pensamiento más complejos e integrados en lo que concierne a contenidos políticos. Por su parte, Biesta y Lawy (2006) postulan que la participación ciudadana constituye inherentemente un proceso educativo. Al mismo tiempo, la participación política aumentaría el reconocimiento (awareness) de problemas sociales, y la capacidad para identificar las posibilidades individuales de involucramiento en los mismos (Haste, 2004). Entre otros de los beneficios de la participación política se mencionan el aumento de la comprensión política y del sentido de comunidad (Flanagan, 2004).

No obstante, trabajos recientes insisten en un análisis más pormenorizado de las experiencias de participación política y cuestionan que éstas contribuyan siempre de manera positiva al desarrollo de sus participantes (Amna, 2012; Fernandes-Jesus, Malafaia, Ribeiro, Ferreira, Coimbra, & Menezes, 2012; Ferreira, Azevedo, & Menezes, 2012). Así, se señala que la participación es plural y diversa, y que sus beneficios para las personas varían en función de la *calidad* de las experiencias. En esa línea, Ferreira et al. (2012) proponen una serie de criterios para determinar la *calidad* de las experiencias de participación, basándose en aquellos elementos de las experiencias que pueden potenciar el desarrollo de los/as participantes.

En relación con la participación social y política específicamente infantil, son numerosos los estudios que dan cuenta de los beneficios personales y sociales de la participación de los niños y niñas en actividades públicas y políticas, tales como brindar posibilidades de desarrollo, elevar la dignidad humana, ser un indicador de inclusión e integración social, promover un sentido de comunidad y el desarrollo pro-social, y reflejar el empowerment [empoderamiento] de las personas (Liebel, 2007; Piotti & Lattanzi, 2007; Sherrod, Flanagan, & Youniss, 2002; Van Dijk Kocherthaler, 2006), lo cual da cuenta de la relevancia de potenciar procesos participativos en la infancia. En el mismo sentido, Ospina, Alvarado, Botero, Patiño, y Cardona (2011) indican que el involucramiento de niños/as y jóvenes en experiencias de participación política constituye en sí una forma de socialización política que permite ampliar sus ‘círculos éticos’, esto es, ‘facilita el despliegue de sus potenciales éticos’ (p. 14) al favorecer el reconocimiento y respeto del otro, y la concomitante responsabilidad para con los demás. No obstante, en la mayoría de las ocasiones se generan prácticas de participación infantil simbólica o expresiva, que no suponen una participación real por parte de los niños y niñas (Pereira, 2006), lo cual claramente impactará en la calidad de dichas experiencias en la línea de lo sugerido por Ferreira et al. (2012). En ese sentido, Hart (1997) investiga la manera en que los/as niños/as

participan, proponiendo ocho niveles de participación: los tres primeros remiten a la manipulación, decoración y participación simbólica y no son considerados como participación verdadera; mientras que los otros cinco muestran un grado de intervención cada vez mayor. El autor señala que estos últimos niveles son los más ricos en términos de apropiación de la experiencia por parte de los/as niños/as.

Dispositivos intencionales de socialización política

El interés central de nuestro estudio recayó en evaluar la eficacia de programas de socialización política. Al respecto, existe una larga tradición de dispositivos educativos formales interesados en la tarea de educar al/a ciudadano/a. Así, iniciativas como la educación para la ciudadanía, la formación ciudadana o la educación ciudadana, apuntan a la transmisión de habilidades y saberes proclives al fortalecimiento democrático. Estas experiencias son ricas en cuanto a la intención de generar cambios significativos respecto a la socialización política que se efectúa en el marco de la institución escolar. Sin embargo, en nuestro estudio nos interesó recuperar intervenciones que busquen promover una socialización política que escape a las lógicas escolarizadas de transmisión de contenidos y a los propios ámbitos escolares de participación de los niños y niñas. Al respecto, considerando su potencial pedagógico-político, recuperamos trabajos situados en el marco de diversos paradigmas que han resultado orientadores en el diseño de nuestro programa de socialización política.

En esa línea, ratificamos que experiencias centradas en el Paradigma de la Educación para la Paz señalan transformaciones positivas en la aceptación y el reconocimiento de la diversidad, las actitudes de equidad, así como posiciones más autónomas, centradas en el diálogo y la exigencia de respeto a los derechos de niños/as y adolescentes frente al comportamiento injusto de la autoridad (Alvarado et al., 2006; Ospina Serna & Alvarado Salgado, 2001). La bibliografía señala que la Educación para la Paz fomenta la cooperación y comprensión, y un rechazo a situaciones de violencia vinculadas con la desigualdad (Hicks, 1999). La educación para la paz se basa en dos conceptos principales: la paz positiva y el conflicto. La paz positiva es entendida como un constructo opuesto a la idea de paz presente en occidente (vinculada a la *pax romana*) que la identifica como la ausencia de conflictos bélicos entre naciones, es decir, como antítesis de la guerra. Para este enfoque la paz es opuesta a la violencia en cualquiera de sus manifestaciones: violencia directa — en tanto agresión física directa — y violencia estructural — proveniente de las desigualdades sociales producto de la estructura social. De este modo la paz positiva se basa en la necesidad de construir sociedades más justas, en las cuales el desarrollo y los derechos humanos sean pilares insoslayables. Entendida de esta manera, la paz afecta todas las esferas de la vida cotidiana de los/as ciudadanos/as, y se caracteriza por ser un proceso dinámico y permanente. En la

misma línea, el conflicto es entendido como inherente a las relaciones sociales y no se lo considera un aspecto negativo sino más bien un proceso natural y consustancial a la existencia humana. A su vez, desde esta perspectiva se señala la necesidad de diferenciar entre la existencia del conflicto, y la adopción de formas no pacíficas de resolución de los mismos (Jares, 1992).

También desde la perspectiva del Aprendizaje lúdico se intentan propiciar y desarrollar dispositivos educativos no formales orientados a la socialización general y política de los/as participantes. En esa línea, Marmolejo y Jiménez (2005) indican que es posible transmitir competencias ciudadanas a los/as niños/as mediante proyectos lúdico-pedagógicos en tanto éstos los sitúan ‘en un escenario de trabajo sustentado en actividades con sentido y significado para ellos’ (2005, pp. 222–3). A su vez, Dávila Balcarce y Velásquez Contreras (2007) especifican que el aprendizaje a través de juegos supone un aprendizaje integral, en tanto no se limita a aspectos cognitivos, sino también afectivos y vivenciales. Por otra parte, algunos estudios sostienen que los juegos cooperativos (versus los competitivos) promueven habilidades sociales, tales como conductas sociales positivas, aumento de conductas prosociales, comunicación positiva intragrupo, disminución de conductas sociales negativas, y generan condiciones de mayor permeabilidad para la transmisión de determinados contenidos sociales en el proceso de socialización (Dávila Balcarce & Velásquez Contreras, 2007; Garaigordobil Landazabal, 2004). A su vez, en comparación con los juegos competitivos, los juegos cooperativos aumentarían las conductas cooperativas de los/as participantes, disminuirían las agresivas, fomentarían la cohesión grupal y ayudarían a reducir los conflictos al interior de los grupos (Desbiens, Royer, Bertrand, & Fortin, 2000; Finlinson, Austin, & Pfister, 2000; Gillies, 2000). Así, Loos y Zeller (2007) ratifican una disminución de los episodios agresivos entre alumnos/as en la escuela a partir de la implementación de un programa de aprendizaje lúdico con inclusión de discusiones guiadas y dramatizaciones.

A su vez, programas y experiencias centrados en fomentar la participación socio-política de niños/as y jóvenes reportan efectos significativos sobre diversas variables psico-políticas, entre ellas la participación política real y no sólo simbólica. Se indica que la participación infantil a veces adopta formas simuladas o simbólicas, y que sólo la participación real (con involucramiento protagónico) impacta de manera positiva en su socialización política (Hart, 2000, 2004). En esa línea, el Paradigma del Protagonismo Infantil intenta revalorizar el lugar protagónico de la infancia en la construcción de ciudadanía, re-posicionando a los/as niños/as como sujetos de derechos, y no ya como objetos de tutela.

Hipótesis (H) de investigación

Estudios previos indican las limitaciones de las experiencias de educación para la ciudadanía en el ámbito escolar (Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006) y señalan que los aprendizajes a través de la experiencia serían más efectivos (Sala, 2008). Al respecto, tanto el PSPA como la experiencia de socialización política de la organización con la cual se trabajó están centrados en la

experiencia y se desarrollan fuera del ámbito escolar y de lógicas escolarizadas. Por ende, partimos del supuesto general de que las experiencias de socialización analizadas tendrán un efecto significativo sobre los aspectos psico-políticos considerados.

En esa línea, de forma específica hipotetizamos que dado que la Educación para la Paz es uno de los paradigmas constitutivos del PSPA (y no de la experiencia de la organización social analizada), éste supondrá un aumento significativo de las actitudes hacia la equidad y de actitudes de confrontación ante el comportamiento injusto de la autoridad en los/as niños/as del grupo cuasi-experimental, respecto del grupo cuasi-control y de quienes participan de la experiencia de la organización social analizada (H1); así como menores niveles de SDO en comparación con quienes asisten a la organización social analizada y a los/as niños/as del grupo cuasi-control (H2).

Por otra parte, considerando los antecedentes en torno al aprendizaje lúdico, y en función de que ambas experiencias de socialización analizadas se proponen trabajar con juegos cooperativos, conjeturamos que los/as niños/as de ambos grupos cuasi-experimentales evidenciarán mayores niveles de empatía, más conducta solidaria y un menor nivel de SDO que los/as niños/as de sus respectivos grupos cuasi-control (H3).

A su vez, considerando que el PSPA — a diferencia de la experiencia de socialización política promovida por la organización social analizada — posee como un eje constitutivo al Paradigma del Protagonismo Infantil incluyendo actividades de participación protagónica, consideramos que los/as niños/as que participen del PSPA evidenciarán un mayor nivel de participación socio-política real en comparación con los/as niños/as del grupo cuasi-control y con los/as niños/as que participen de la organización social analizada (H4).

Por último, considerando que las dos experiencias de socialización política analizadas promueven el cuestionamiento de las relaciones jerárquicas, la obediencia, el autoritarismo y la dominación, postulamos que ambas experiencias impactarán en una disminución durante el post-test de los niveles de autoritarismo del ala de derecha de los/as participantes, en comparación con un grupo cuasi-control (H5).

Método

La investigación incluyó dos estudios cuasi-experimentales pre-post con dos grupos cada uno: grupo cuasi-experimental y cuasi-control (Montero & León, 2007), y un tercer estudio en el cual se analizaron de forma comparativa las experiencias de socialización. La investigación supuso un diseño con intervención en situación natural, implicando la imposibilidad de asignar aleatoriamente a los/as participantes a cada grupo. Así, los grupos cuasi-experimentales constituyeron grupos intactos o naturales (Pérez-Tejeda, 2008) de niños/as que asisten regularmente a una organización social, mientras que los grupos cuasi-control fueron grupos de características similares a los cuasi-experimentales, no conformados al azar y no tratados (Montero & León, 2007).

Estudio 1

Experiencia 1: organización social cordobesa (variable independiente)

Se trabajó con una organización social de la ciudad de Córdoba (Argentina) que desarrolla un proyecto pedagógico-recreativo de aprendizaje lúdico de competencias ciudadanas destinado a niños/as y adolescentes. Es una organización de larga data en Córdoba, de raigambre judío-laica y progresista, que se ha tornado significativa para diversas generaciones. La experiencia de trabajo con niños/as tiene sus inicios en la década del '60, si bien la organización social desarrolla actividades culturales en Córdoba desde 1940. Muchos/as referentes en el ámbito político, académico y educativo cordobés fueron miembros de la organización y participaron de su proyecto pedagógico-recreativo durante su infancia. Los/as participantes actuales de la experiencia pedagógica son en su mayoría provenientes del barrio en el cual la organización desarrolla sus actividades, con preponderancia de sectores medios y medio-bajo y casi en su totalidad no pertenecen a la comunidad judía.

El proyecto pedagógico-recreativo de la organización se constituye como un espacio recreativo de educación no formal que trabaja sobre aspectos, temáticas y habilidades que no son necesariamente abordados por la educación formal. En esa línea, se proporcionan instrumentos para el análisis del contexto socio-cultural fomentando el pensamiento crítico y la transmisión de una ideología que se contrapone a la ideología dominante promoviendo el compañerismo, la cooperación y la solidaridad.

La actividad se organiza mediante la realización durante todo el ciclo lectivo de un encuentro semanal de tres horas de duración. En los encuentros se implementan juegos con contenido temático definido previamente. La organización de los juegos se divide en actividades de calentamiento y recepción (por ejemplo rondas de cantos. Aproximadamente 30 minutos), juegos centrales (aproximadamente dos horas), y actividades de cierre y despedida (aproximadamente 30 minutos).

En el año analizado se realizaron 22 encuentros. Para ese año la organización definió como contenido prioritario para la realización de las actividades a la identidad latinoamericana, al análisis de las relaciones de poder entre centro-periferia en clave geopolítica, y una reflexión sobre las condiciones laborales de los/as trabajadores/as migrantes latinoamericanos/as en Argentina. No obstante, en muchas actividades directamente no se trabajó con los contenidos pautados, sino sobre temas emergentes de la dinámica grupal: prejuicios, temas de actualidad, deconstrucción de aspectos vinculados con la institución escolar, etc.

Los materiales utilizados son producidos para y con los/as niños/as a los fines de valorar el aporte y la capacidad creativa y como una manera de incentivar el rol protagónico de éstos/as en un proceso activo de aprendizaje, que se caracteriza por la utilización de juegos cooperativos y actividades recreativas. Así, esta organización trabaja en el marco del Aprendizaje Lúdico, utilizando el juego como herramienta de socialización. En cuanto al tipo de actividades realizadas se trata de actividades lúdicas al aire libre. Se enfatizan actividades que reposen sobre el carácter vivencial y experiencial del aprendizaje desde una metodología participativa. Todos los juegos enfatizan la dimensión colectiva y grupal. El año

analizado, los tipos de actividades y juegos propuestos incluyeron: juegos tradicionales (sin contenido socio-político específico); juegos cooperativos y competitivos; deportes con lógica interna modificada (por ejemplo, fútbol con manos); teatralización; trabajo espontáneo sobre temas emergentes en la dinámica grupal (por ejemplo prejuicios) mediante diálogo; análisis crítico de temas musicales; deporte tradicional (generalmente fútbol); debate guiado. La técnica más utilizada fue la teatralización.

Las actividades las coordinan jóvenes que se auto-definen como ‘maestros/as’. Su participación es voluntaria y ad honorem en la mayor parte de las ocasiones. En torno a su función, se señalan dos aspectos centrales y complementarios: directividad y fomento de la participación de los/as niños/as. En el trabajo cotidiano, no se hace uso de uniformes ni distintivos de ninguna clase que separen a los/as coordinadores/as de los/as chicos/as, por cuanto se parte de la convicción de que ambos/as están atravesados/as por el proceso enseñanza-aprendizaje y por ende, en condiciones igualitarias, lo cual invalida la necesidad de diferenciarse.

Durante el año analizado, se evidenciaron ciertas dificultades en la dinámica interna de los/as coordinadores/as: dificultades en la sistematicidad de la planificación, en el manejo de la dispersión de los/as chicos/as, y dificultad para encauzar las actividades hacia la concreción de los objetivos. A su vez, no todos los juegos propuestos carecían del componente competitivo tal y como se propuso inicialmente la organización.

Participantes

Participaron del Estudio 1 niños y niñas de 10 y 11 años que asistían a la organización. Durante el año en que se realizó el estudio participaron de la organización 74 niños y niñas en total, de los/as cuales 10 poseían las edades especificadas. Dado que el diseño prevé el trabajo con grupos intactos, se trabajó con esos/as niños/as y se conformó un grupo cuasi-control de igual cantidad de miembros seleccionados/as en una escuela primaria. Según los datos recabados en la organización social, el 65% de los niños y niñas que asisten a la organización concurren a la *Escuela 1*, por lo cual se decidió conformar el grupo cuasi-control del Estudio Cuasi-Experimental 1 en dicha institución (escuela pública de nivel primario, del mismo barrio de la organización social, a la cual asiste una población de características socio-económicas similares a las del grupo cuasi-experimental). Los/as niños/as que conformaron el grupo cuasi-control asistían al turno tarde mientras que los/as niños/as del grupo cuasi-experimental que asistían a esta escuela lo hacían en el turno mañana, por lo cual no existía contacto directo entre ellos/as. Así, se evaluó a 20 niños/as de entre 10 y 11 años, 10 pertenecientes al grupo cuasi-control y 10 al cuasi-experimental. No obstante, previo a los análisis se eliminaron aquellos sujetos que presentaban puntuaciones por encima de dos desvíos estándar en más de cinco variables dependientes, con lo cual la muestra quedó conformada por 18 niños y niñas, distribuidos del siguiente modo (*Tabla 1*).

Tabla 1. Conformación de los grupos del Estudio Cuasi-Experimental 1.

		Grupo Cuasi-Experimental (<i>N</i> = 9)	Grupo Cuasi-Control (<i>N</i> = 9)
Sexo	Niñas	55.6% (<i>N</i> = 5)	44.4% (<i>N</i> = 4)
	Niños	44.4% (<i>N</i> = 4)	55.6% (<i>N</i> = 5)
Edad	Media	10.56	10.56
	<i>DS</i>	0.527	0.527
Nivel Socio-económico	Bajo	66.6% (<i>N</i> = 6)	44.4% (<i>N</i> = 4)
	Medio	33.3% (<i>N</i> = 3)	55.5% (<i>N</i> = 5)

Procedimiento

Primero se obtuvo el consentimiento de la organización social con la cual se trabajó. Posteriormente, se solicitó la autorización de las autoridades escolares de la institución en la cual se relevó el grupo cuasi-control, previa explicitación de los objetivos del estudio, los alcances de nuestra intervención en la escuela, y el carácter anónimo y voluntario de la participación de los/as niños/as. Asimismo, se aclaró que el relevamiento presentaba fines académicos exclusivamente, y que se encontraba financiado y avalado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Nación (CONICET). Tras la obtención de estas autorizaciones, se procedió a solicitar la autorización de los/as tutores/as de los/as niños/as involucrados/as (tanto del grupo cuasi-experimental como del grupo cuasi-control), a quienes también se les proporcionó la información recién detallada. Luego, se procuró la obtención del consentimiento informado de los/as niños/as, explicándoles en lenguaje claro y accesible los objetivos de nuestro estudio. Se trabajó sólo con quienes contaran con autorización firmada de sus tutores/as y manifestaran su decisión voluntaria de participar.

En cuanto a las etapas de la investigación, el diseño prevé la realización de una etapa de pre-test realizada al comienzo del ciclo lectivo y antes de que los/as niños/as del grupo cuasi-experimental comiencen a participar de la experiencia analizada, una etapa de intervención (aplicación de la variable independiente) y una etapa de post-test al final del ciclo lectivo donde se aplicaron nuevamente los instrumentos utilizados durante el pre-test.

Pruebas

Ambos grupos de niños/as fueron entrevistados/as con el mismo instrumento y en el mismo período de tiempo. Todas las variables se evaluaron de manera individual y bajo la guía de la entrevistadora, prescindiendo de modalidades de auto-administración de los instrumentos. En ese sentido, se les otorgaban a los/as niños/as tarjetas con las opciones de respuesta de las escalas utilizadas, en las cuales indicaban su respuesta, la cual era consignada en el cuestionario por la entrevistadora. Todos los instrumentos, excepto el utilizado para evaluar los

niveles de empatía¹, fueron testeados previamente en un estudio instrumental con niños/as de las mismas edades y características socio-demográficas que quienes participaron de los estudios reportados en este escrito, ratificándose las adecuadas propiedades psicométricas y validez ecológica de las medidas (Imhoff & Brussino, 2015). Al respecto, los índices de confiabilidad reportados a continuación se corresponden con los obtenidos en dicho estudio instrumental.

Nivel de empatía. Se trabajó con la adaptación argentina del Interpersonal Reactivity Index (IRI) de Davis (Minzi, 2007); instrumento ampliamente validado, no sólo en Argentina (Minzi, 2007) sino también en otros países de la región (Fernández, Dufey, & Kramp, 2011; Guzmán et al., 2014; Quintana et al., 2013). Posee cuatro factores compuestos por siete ítems cada uno (los dos primeros cognitivos y los otros dos emocionales), con índices de confiabilidad adecuados: Toma de Perspectiva α .71; Preocupación Empática α .56; Fantasía α .50; Malestar Personal α .60 (Minzi, 2007). Está compuesto por 28 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos.

Conducta solidaria. Dado que la empatía remite a componentes cognitivos y emocionales de la moralidad, se consideró pertinente incluir aspectos vinculados con la dimensión conductual de la misma. Así, se aplicó un experimento basado en la experiencia de Ugurel-Semin (1952), requiriéndole al/la niño/a que divida un número impar de chocolates entre él/ella y otro niño o niña. Experiencias previas identifican conductas de egoísmo (dan menos de lo que se quedan), igualdad (comparten de manera igualitaria, dejando fuera un elemento para acceder a un número par de elementos) y generosidad/solidaridad (dan más de lo que se quedan). En función de ello, la conducta de los/as niños/as fue evaluada considerando el nivel de solidaridad o generosidad que manifiesta.

Participación socio-política. Se utilizaron indicadores construidos en Córdoba (Argentina) (Imhoff & Brussino, 2015) que permiten captar la participación de los/as niños/as en diversas actividades sociales y políticas, agrupadas en dos dimensiones: 'Participación ciudadana' y 'Participación pre-ciudadana'. La primera incluye acciones (e.g., participar en marchas o manifestaciones, organizarse con vecinos/as para realizar reclamos o propuestas) en las cuales los/as niños/as de esta edad generalmente no participan (Imhoff & Brussino, 2013), siendo más frecuente el involucramiento de adolescentes, jóvenes y adultos/as. Son actividades características de la actividad política pensada y gestada desde una matriz adultocéntrica. La segunda reúne actividades (e.g., participación en actividades o grupos ambientales, organización con compañeros/as de la escuela para efectuar reclamos o propuestas) más prototípicas de la participación durante la niñez (Imhoff & Brussino, 2013), y más ajustadas a las expectativas sociales que en torno a este grupo etario se articulan. Son actividades que se vincularían con la visión hegemónica del/a niño/a como pre-ciudadano/a y por ello remiten a una

‘Participación pre-ciudadana’. Los/as participantes indican si alguna vez participaron de estas actividades, y en caso afirmativo se les solicita detalles sobre dicha participación (frecuencia, motivo y objetivos de la acción, obtención o no de resultados, entre otros). Estos últimos datos permitieron complementar la medición de la frecuencia de realización de modalidades diversas de participación (ciudadana y pre-ciudadana) con indicadores que remiten al nivel de implicación real y protagónica (Hart, 2000, 2004) de los/as niños/as en las mismas, o bien de lo que algunos/as autores indican como la *calidad* de las experiencias de participación (Ferreira et al., 2012). Este análisis más detallado nos permitió recategorizar las actividades en las que participa cada niño/a distinguiendo entre una Participación Real (con implicación activa y protagónica que puede habilitar un empoderamiento real por parte de los/as niños/as) y una Participación Simbólica (involucramiento simulado; simulacros de participación gestados desde la institución escolar; y actividades de corte expresivo, que no suponen empoderamiento) (Imhoff & Brussino, 2015).

Actitudes hacia la equidad. Se trabajó con una escala diseñada en Córdoba (Argentina) (Imhoff & Brussino, 2015) que incluye seis ítems que indagan actitudes de equidad de género (e.g., ‘las chicas son más buenas y solidarias que los chicos’) y nacionalidad (e.g., ‘los chicos argentinos, bolivianos y peruanos son igualmente limpios’) (dimensión 1; cuatro ítems; Test de Kuder-Richardson Fórmula 20 [KR-20] .46) y entre clases sociales contrastantes (e.g., ‘son igual de buenos y solidarios los chicos pobres y ricos’) (dimensión 2; dos ítems; Test de Kuder-Richardson Fórmula 20 [KR-20] .47). Los/as niños/as indican su grado de acuerdo en términos dicotómicos (acuerdo/desacuerdo). La escala no presenta ítems inversos.

Autoritarismo del ala de derecha. Se aplicó un instrumento construido en Córdoba (Argentina) (Imhoff & Brussino, 2017) con base en la versión española de la escala de Right-Wing Authoritarianism (RWA) (Seoane & Garzón, 1992). Reúne 11 ítems (dos inversos), correspondientes a dos dimensiones: sumisión autoritaria (cuatro ítems; $\alpha = .62$) y agresión autoritaria (siete ítems; $\alpha = .69$). Las opciones de respuesta se posicionan en una escala likert de tres puntos.

Orientación a la dominancia social. Se utilizó la adaptación argentina a población infantil (Imhoff & Brussino, 2017) de la escala de Sidanius y Pratto (1999), compuesta por 10 ítems (cinco inversos) agrupados en dos dimensiones: orientación a la dominancia grupal ($\alpha .61$) y oposición a la igualdad ($\alpha .60$). Si bien la escala original mide este constructo de manera unidimensional (Sidanius & Pratto, 1999), otros/as autores/as (Cárdenas et al., 2010; Jaume, Etchezahar, Cervone, & Biglieri, 2011; Jost & Thompson, 2000) ratifican una mejor adecuación de la estructura bidimensional, la cual ha mostrado mayor validez

y apoyatura empírica. Los/as participantes indican en qué medida están de acuerdo con cada una de las afirmaciones en una escala de tipo Likert de tres puntos.

Posicionamiento ante el comportamiento injusto de la autoridad. Se trabajó con una escala argentina (Imhoff & Brussino, 2015), en la que los/as niños/as manifiestan su grado de acuerdo con afirmaciones acerca del posicionamiento esperable en una situación de abuso de poder por parte de la autoridad (maestros/as, directores/as, policías, padres/madres, etc.). Los 11 ítems indagan posiciones de sumisión (siete ítems; $\alpha = .74$) o de confrontación (cuatro ítems; $\alpha = .55$) ante estos acontecimientos. Las opciones de respuesta se posicionan en una escala Likert de tres puntos (1 = ‘no estoy de acuerdo’; 3 = ‘estoy muy de acuerdo’). La escala no tiene medida global sino por dimensiones, y no posee ítems inversos.

Información socio-demográfica. Se solicitó a los/as tutores/as información en torno a la edad, sexo, nivel educativo y nivel socio-económico de los/as niños/as participantes. Respecto de este último punto, se siguieron los lineamientos de la Comisión de Enlace Institucional (Comisión de Enlace Institucional [AAM-SAIMO-CEIM], 2006), que considera la relación de cantidad de aportantes y cantidad total de miembros del hogar, nivel educativo, ocupación y cobertura de salud del principal sostén del hogar, e indicadores de indigencia.

Análisis de datos

Se realizaron pruebas *t* de diferencias de medias para muestras independientes con el objetivo de evaluar las diferencias en los puntajes del Post-Test entre el grupo cuasi-experimental y el grupo cuasi-control. A su vez, y considerando la baja cantidad de casos de nuestro estudio, también se analizaron los datos considerando una prueba no paramétrica (Prueba *U* de Mann-Whitney) en la cual el tamaño de muestra requerido es menor (20 o $<$) (Gómez-Gómez, Danglot-Banck, & Vega-Franco, 2003). Por otra parte, se efectuaron pruebas *t* de diferencias de medias para muestras relacionadas a los fines de evaluar las diferencias en los puntajes del Pre-Test y del Post-Test en cada grupo. La opción no paramétrica en este caso fue el Test de Wilcoxon.

Estudio 2

Experiencia 2: PSPA (variable independiente)

El PSPA parte de una visión integral y dialéctica del proceso de socialización política (Imhoff & Brussino, 2016), y enfatiza la necesidad de diseñar herramientas de intervención que permitan dar un carácter alternativo a dicho proceso, entendiendo por este último experiencias de socialización que se caracterizan por promover un cuestionamiento a la hegemonía, y la transmisión de ideas contra-hegemónicas y emancipatorias. Busca propiciar el desarrollo de competencias y nociones sociopolíticas, así como la apropiación de actitudes y ciertas competencias morales como la empatía y la conducta solidaria.

En su formulación, el PSPA incluye aportes de tres paradigmas: la Educación para la Paz, el Aprendizaje Lúdico y el Paradigma del Protagonismo Infantil. La Educación para la Paz constituye un paradigma utilizado de manera efectiva en experiencias previas de socialización política y educación ciudadana con niños y niñas (Alvarado et al., 2006; Ospina Serna & Alvarado Salgado, 2001). Por otra parte, estudios denotan la utilidad del aprendizaje lúdico como herramienta de trabajo relevante en esta franja etaria, a la vez que se ha demostrado que la participación infantil en actividades lúdicas *cooperativas* promueve la adquisición de habilidades y conductas prosociales (Cerdas Agüero, 2013; Dávila Balcarce & Velásquez Contreras, 2007; Garaigordobil Landazabal, 2004; Peñate Leiva, 2011).

Finalmente, el Paradigma del Protagonismo Infantil no cuenta con tradición de investigación empírica en torno a su efectividad aunque sí se presenta como una perspectiva de gran relevancia social y política en el contexto latinoamericano. Su inclusión se vincula con el hecho de que revaloriza el lugar protagónico de la niñez en la construcción de ciudadanía. Así, desde esta perspectiva es preciso diseñar dispositivos que permitan a los niños y niñas el pleno ejercicio de su derecho a la participación política. En esta línea, el PSPA aborda contenidos políticos explícitos de forma situada y contextual, y procura su apropiación a través de experiencias concretas de participación infantil. Así, se fomentó la participación de los/as niños/as en diversas actividades políticas, entre ellas la Marcha de la Gorra² y la Bicicleteada por la Educación Pública³.

A su vez, el PSPA postula el trabajo desde un enfoque *situacional* (Siede, 2009). Éste comprende que una primera fase en la formación ciudadana remite a la *problematización*, es decir, se busca expresar ‘algún tipo de conflicto, pregunta o problema sobre el cual se pueda pensar’ (2009, p. 1). Al respecto, los antecedentes empíricos demuestran que las oportunidades para debatir temas sociales y políticos controversiales y el conflicto cognitivo promueven el conocimiento socio-político de los/as participantes, la maduración y el desarrollo moral, propicia el aprendizaje de principios democráticos y se vincula con la intención de involucrarse cívica y políticamente (Amna, 2012; Kahne, Crow, & Lee, 2013). Por ello, en la planificación de los encuentros del PSPA se incluyen actividades de debate guiado que permitan la discusión, problematización y reflexión en torno a las actividades realizadas y los contenidos abordados, y respecto de problemáticas socio-políticas de relevancia en el contexto de Córdoba (Argentina).

La organización del PSPA replicó a la de la organización social analizada en el estudio cuasi-experimental 1, esto es, encuentros de tres horas semanales, y distribución de las actividades en tres momentos. Se realizaron 23 encuentros con los/as niños/as.

Respecto de las temáticas abordadas (contenidos transversales a las actividades más allá del paradigma del que provengan) se propusieron algunas y, respetando la dinámica del paradigma del protagonismo infantil, se consideraron también los temas propuestos por los niños y niñas. En esa línea, algunos temas trabajados fueron: procesos de discriminación, estereotipos de género y actitudes

de equidad entre géneros, análisis crítico de materiales televisivos, formas de participación ciudadana, educación pública, problemática ambiental, desigualdad social y democracia, entre otros.

Los juegos incluidos en el PSPA fueron exclusivamente de carácter cooperativo-colaborativos, y en todos los casos abordaban un contenido formativo. En esa línea, se trató de juegos orientados a promover el trabajo en equipo, la comunicación, la cohesión grupal a través de la cooperación, enfatizando la participación protagónica de los/as niños/as y priorizando normas de vinculación entre los miembros centradas en el respeto, la acción solidaria y la aceptación de la diversidad. En cuanto al rol de los/as coordinadores/as, se apuntó a propiciar el involucramiento y la participación activa de los/as niños/as en el marco de una relación simétrica en términos de poder, aunque con funciones diferenciales para niños/as y adultos/as. Así, los/as coordinadores/as ayudaron a pensar, sin obtener preguntas y cuestionamientos de los/as niños/as (Schujman, 2009).

Participantes

Se trabajó con la misma población que en el Estudio Cuasi-Experimental 1, es decir, niños y niñas de 10 y 11 años, que asisten a la organización social del Estudio 1. Durante este año asistieron a la organización 68 niños/as, de los/as cuales ocho tenían entre 10 y 11 años. Dado que el diseño prevé el trabajo con grupos intactos, se trabajó con esos/as niños/as y se conformó un grupo cuasi-control equivalente. El grupo cuasi-control fue seleccionado siguiendo el mismo criterio utilizado en el Estudio Cuasi-experimental 1. Así, y a los fines de no repetir el relevamiento en la misma institución, se decidió trabajar con la *Escuela 2*, también pública, de nivel primario y situada en zona aledaña a la sede de la organización social donde se aplicó el PSPA. Se trabajó entonces con 16 niños y niñas de entre 10 y 11 años, ocho pertenecientes al grupo cuasi-control y ocho al grupo cuasi-experimental. Previo a los análisis se eliminaron aquellos sujetos que presentaban puntuaciones por encima de dos desvíos estándar en más de cinco variables dependientes, con lo cual la muestra quedó conformada por 15 niños y niñas, distribuidos/as del siguiente modo (Tabla 2).

Tabla 2. Conformación de los grupos del Estudio Cuasi-Experimental 2.

		Grupo Cuasi- Experimental (N = 8)	Grupo Cuasi-Control (N = 7)
Sexo	Niñas	37.5% (N = 3)	57.1% (N = 4)
	Niños	62.5% (N = 5)	42.9% (N = 3)
Edad	Media	10.88	10.43
	DS	0.354	0.535
Nivel Socio-económico	Bajo	50% (N = 4)	57% (N = 4)
	Medio	50% (N = 4)	43% (N = 3)

Procedimiento

Se siguió igual procedimiento que en el Estudio Cuasi-Experimental 1, modificándose sólo lo concerniente a la variable independiente.

Pruebas

Se utilizaron las mismas pruebas que en el Estudio Cuasi-Experimental 1.

Análisis de datos

Se siguió la misma estrategia analítica que en el Estudio 1.

Estudio 3

El Estudio 3 estuvo orientado al análisis comparativo del impacto de las dos experiencias de socialización sobre las variables psico-sociales y psico-políticas indagadas.

Participantes

Se consideraron los grupos cuasi-experimentales de los Estudios Cuasi-experimentales 1 y 2, conformados tras la eliminación de aquellos sujetos que presentaban puntuaciones por encima de dos desvíos estándar en más de cinco variables dependientes. Para la conformación del grupo cuasi-control, en primer lugar se realizaron análisis de diferencias de medias (Prueba *t* para muestras independientes) a los fines de determinar si el grupo cuasi-control del Estudio 1 y el del Estudio 2 eran equivalentes en las variables dependientes de la investigación. Los resultados señalaron diferencias significativas entre ambos grupos en la medición de la variable actitudes de equidad entre clases sociales contrastantes durante el Pre-test ($t = -3.401$; $p < .05$), en la cual el grupo cuasi-control del Estudio 1 presentó medias más bajas que sus pares del grupo cuasi-control del Estudio 2. A su vez, al comparar las puntuaciones del post-test se observan diferencias significativas en esta variable ($t = -6.720$; $p < .000$) y en Agresión Autoritaria ($t = -1.805$; $p < .05$). En ambas variables, el grupo cuasi-control del Estudio 1 presentó medias más bajas. En función de estos resultados, se decidió generar un grupo cuasi-control de forma aleatoria, con un *N* similar a los grupos cuasi-experimentales. Así, los tres grupos quedaron conformados del siguiente modo (Tabla 3).

Procedimiento y pruebas

Se analizaron los datos recolectados en los Estudios Cuasi-Experimentales 1 y 2.

Tabla 3. Conformación de los grupos del Estudio 3.

		Grupo Cuasi- Experimental Estudio 1 (N = 9)	Grupo Cuasi- Experimental Estudio 2 (N = 8)	Grupo Cuasi- control aleatorio (N = 9)
Sexo	Niñas	55.6% (N = 5)	37.5% (N = 3)	33.3% (N = 3)
	Niños	44.4% (N = 4)	62.5% (N = 5)	66.7% (N = 6)
Edad	Media	10.56	10.88	10.33
	DS	0.527	0.354	0.500
Nivel Socio- económico	Bajo	66.6% (N = 6)	50% (N = 4)	55.5% (N = 5)
	Medio	33.3% (N = 3)	50% (N = 4)	44.4% (N = 4)

Análisis de datos

Se realizó un Análisis de la Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA-MR) con el test post hoc de Bonferroni para evaluar las diferencias entre los tres grupos en los puntajes pre y post-test de las variables dependientes del estudio.

Resultados

Resultados Estudio 1

Se ratificaron diferencias significativas (observadas también al considerar la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney) en los puntajes del Post-Test entre ambos grupos (cuasi-experimental y cuasi-control) en las variables Participación Pre-Ciudadana ($t = 2.228$; $p < .05$); y en Equidad entre clases sociales contrastantes ($t = 2.877$; $p < .05$) (ver [Tabla 4](#)).

Concretamente, el grupo cuasi-experimental evidencia puntajes significativamente más bajos en la variable Participación Pre-Ciudadana que el grupo cuasi-control (durante el Pre-Test el grupo cuasi-control también evidenció puntajes significativamente más altos en esta variable que el grupo cuasi-experimental). A su vez, el grupo cuasi-experimental mostró una media significativamente más alta a la media del grupo cuasi-control en la variable actitudes hacia la equidad entre clases sociales contrastantes (es una variable en la cual durante el Pre-Test ambos grupos mostraron medias similares).

En lo que concierne al análisis de diferencias de medias entre los puntajes del Pre-Test y del Post-Test en el grupo cuasi-control, se evidenciaron diferencias significativas en las actitudes de sumisión ante el comportamiento injusto de la autoridad ($t = 2.625$; $p < .05$), resultados ratificados al evaluar a través de una prueba no paramétrica. A su vez, al considerar los resultados del Test de Wilcoxon también se observaron diferencias significativas entre el Pre-test y el Pos-test del grupo cuasi-control en la variable Agresión Autoritaria ($z = 1.690$; $p < .05$). Específicamente, se ratifica que el grupo cuasi-control muestra una disminución significativa de las actitudes de sumisión ante el comportamiento injusto de la autoridad y de la agresión autoritaria en el Post-Test.

Table 4. Diferencias de medias en los puntajes del Post-Test entre el grupo cuasi-experimental y el cuasi-control (Prueba t y U de Mann-Whitney para muestras independientes) del Estudio 1.

Puntajes Post-Test	GRUPO	M	SD	Error típ.		t	U
				Media			
Conducta Solidaria	Gr.Cuasi-Exp.	1.44	0.527	0.176		-0.459	36.000
	Gr.Cuasi-Control	1.33	0.500	0.167			
Oposición a la Igualdad (SDO)	Gr.Cuasi-Exp.	6.78	1.394	0.465		-1.306	27.000
	Gr.Cuasi-Control	6.00	1.118	0.373			
Orientación a la dominancia grupal (SDO)	Gr.Cuasi-Exp.	6.89	1.900	0.633		0.824	28.000
	Gr.Cuasi-Control	7.56	1.509	0.503			
Equidad de género y nacionalidad	Gr.Cuasi-Exp.	3.00	1.000	0.333		-0.839	32.000
	Gr.Cuasi-Control	2.56	1.236	0.412			
Equidad entre clases sociales contrastantes	Gr.Cuasi-Exp.	1.00	0.866	0.289		-2.874*	16.500*
	Gr.Cuasi-Control	0.11	0.333	0.111			
Participación Ciudadana	Gr.Cuasi-Exp.	0.22	0.667	0.222		1.604	27.000
	Gr.Cuasi-Control	0.89	1.054	0.351			
Participación Pre-Ciudadana	Gr.Cuasi-Exp.	0.22	0.667	0.222		2.228*	21.500*
	Gr.Cuasi-Control	1.56	1.667	0.556			
Participación Real	Gr.Cuasi-Exp.	1.22	0.667	0.222		0.000	40.500
	Gr.Cuasi-Control	1.22	1.093	0.364			
Actitudes de sumisión frente al comportamiento injusto de la autoridad	Gr.Cuasi-Exp.	12.89	4.256	1.419		-1.007	29.500
	Gr.Cuasi-Control	10.89	4.167	1.389			
Actitudes de confrontación frente al comportamiento injusto de la autoridad	Gr.Cuasi-Exp.	10.89	1.691	0.564		1.086	33.000
	Gr.Cuasi-Control	11.56	0.726	0.242			
Sumisión autoritaria	Gr.Cuasi-Exp.	12.78	1.856	0.619		0.383	34.000
	Gr.Cuasi-Control	13.11	1.833	0.611			

(Continued)

Table 4. (Continued).

Puntajes Post-Test	GRUPO	M	SD	Error típ.		t	U
				Media			
Agresión autoritaria	Gr.Cuasi-Exp.	14.00	3.536	1.179		0.854	32.000
	Gr.Cuasi-Control	15.22	2.438	0.813			
Toma de Perspectiva (empatía)	Gr.Cuasi-Exp.	25.33	5.268	1.756		-0.266	39.000
	Gr.Cuasi-Control	24.56	7.020	2.340			
Fantasia (empatía)	Gr.Cuasi-Exp.	18.78	5.069	1.690		1.739	21.500
	Gr.Cuasi-Control	22.78	4.684	1.561			
Preocupación empática (empatía)	Gr.Cuasi-Exp.	26.33	2.739	0.913		-0.603	29.000
	Gr.Cuasi-Control	25.33	4.153	1.384			
Malestar personal (empatía)	Gr.Cuasi-Exp.	25.67	4.272	1.424		-1.461	29.000
	Gr.Cuasi-Control	23.22	2.635	0.878			

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Al analizar las diferencias de medias entre los puntajes del Pre-Test y del Post-Test en el grupo cuasi-experimental del Estudio 1, se detectaron diferencias significativas en las siguientes variables: sub-dimensión Orientación a la Dominancia Grupal de la SDO ($t = 2.530$; $p < .05$); en la variable Equidad de género y nacionalidades ($t = -2.135$; $p < .05$); y en la sub-dimensión Malestar Personal de la variable Empatía ($t = -2.987$; $p < .05$). Iguales resultados se obtuvieron al evaluar las diferencias mediante una prueba no paramétrica.

Concretamente, pudimos precisar que tras su participación en la experiencia de socialización política analizada los/as niños/as del grupo cuasi-experimental mostraron medias significativamente más bajas en la variable orientación a la dominancia grupal (SDO), a la vez que un aumento de su nivel de Malestar Personal (empatía) y en sus actitudes de equidad de género y nacionalidades.

Resultados Estudio 2

Al adentrarnos en los análisis concernientes al Estudio Cuasi-experimental 2 orientado a evaluar el PSPA se observaron en los puntajes de ambos grupos (cuasi-experimental y cuasi-control) durante el post-test diferencias significativas en las variables Conducta Solidaria ($t = 1.879$; $p < .05$), Participación Ciudadana ($t = 2.922$; $p < .05$), Participación Real ($t = 6.160$; $p < .001$), Sumisión Autoritaria ($t = -2.887$; $p < .05$), Agresión Autoritaria ($t = -4.067$; $p < .01$) y en la dimensión Toma de Perspectiva de la variable Empatía ($t = 2.312$; $p < .05$). Iguales resultados se obtuvieron al analizar las diferencias con base en una prueba no paramétrica (ver [Tabla 5](#)).

Concretamente, en las variables Conducta Solidaria y Toma de Perspectiva (empatía) se halló que el grupo cuasi-experimental presentó puntajes significativamente más altos que el grupo cuasi-control. En el primer caso, es una variable en la cual durante el Pre-Test ambos grupos mostraron medias similares. No obstante, para el caso de Toma de Perspectiva también se hallaron durante el Pre-Test diferencias — aunque no estadísticamente significativas — entre ambos grupos en el mismo sentido, esto es, el grupo cuasi-experimental ya puntuaba más alto que el grupo cuasi-control.

También se ratificaron medias significativamente más altas durante el post-test en el grupo cuasi-experimental respecto del grupo cuasi-control en las variables Participación Ciudadana y Participación Real. En este caso ambos grupos diferían — aunque no significativamente — en el mismo sentido durante el Pre-Test, esto es, el grupo cuasi-experimental también presentaba medias más altas que el grupo cuasi-control, aunque éstas no eran estadísticamente significativas. A su vez, se hallaron diferencias significativas en las medias de ambos grupos durante el Post-Test en ambas dimensiones del Autoritarismo del ala de derechas, Sumisión Autoritaria y Agresión Autoritaria, en las cuales el grupo cuasi-experimental mostró puntajes significativamente más bajos que el grupo cuasi-control. Sin embargo, estas dimensiones del Autoritarismo del ala de derechas también evidenciaron diferencias significativas entre ambos grupos durante el Pre-

Tabla 5. Diferencias de medias en los puntajes del Post-Test entre el grupo cuasi-experimental y el cuasi-control (Prueba *t* para muestras independientes y *U* de Mann-Whitney) del Estudio 2.

Puntajes Post-Test	GRUPO	<i>M</i>	<i>SD</i>	Error típ.		
				Media	<i>t</i>	<i>U</i>
Conducta Solidaria	Gr.Cuasi-Exp.	1.88	0.354	0.125	1.879*	15.500*
	Gr.Cuasi-Control	1.43	0.535	0.202		
Oposición a la Igualdad (SDO)	Gr.Cuasi-Exp.	5.88	1.126	0.398	-1.449	16.000
	Gr.Cuasi-Control	6.71	1.113	0.421		
Orientación a la dominancia grupal (SDO)	Gr.Cuasi-Exp.	6.63	1.923	0.680	-0.655	17.000
	Gr.Cuasi-Control	7.14	1.069	0.404		
Equidad de género y nacionalidad	Gr.Cuasi-Exp.	2.75	0.707	0.250	1.278	17.000
	Gr.Cuasi-Control	2.14	1.069	0.404		
Equidad entre clases sociales contrastantes	Gr.Cuasi-Exp.	1.63	0.518	0.183	0.197	26.500
	Gr.Cuasi-Control	1.57	0.535	0.202		
Participación Ciudadana	Gr.Cuasi-Exp.	1.38	0.916	0.324	2.922*	8.500*
	Gr.Cuasi-Control	0.29	0.488	0.184		
Participación Pre-Ciudadana	Gr.Cuasi-Exp.	1.63	0.518	0.183	1.306	18.500
	Gr.Cuasi-Control	1.29	0.488	0.184		
Participación Real	Gr.Cuasi-Exp.	3.38	0.916	0.324	6.160***	0.500**
	Gr.Cuasi-Control	0.71	0.756	0.286		
Actitudes de sumisión frente al comportamiento injusto de la autoridad	Gr.Cuasi-Exp.	11.13	4.764	1.684	-0.966	19.500
	Gr.Cuasi-Control	13.43	4.467	1.688		
Actitudes de confrontación frente al comportamiento injusto de la autoridad	Gr.Cuasi-Exp.	11.25	1.165	0.412	0.186	24.500
	Gr.Cuasi-Control	11.14	1.069	0.404		

(Continúa)

Tabla 5. (Continuación).

Puntajes Post-Test	GRUPO	M	SD	Error tip.		U
				Media	t	
Sumisión autoritaria	Gr.Cuasi-Exp.	11.00	2.138	0.756	-2.887*	9.500*
	Gr.Cuasi-Control	13.43	0.976	0.369		
Agresión autoritaria	Gr.Cuasi-Exp.	11.50	3.546	1.254	-4.067**	6.500*
	Gr.Cuasi-Control	17.14	1.574	0.595		
Toma de Perspectiva (empatía)	Gr.Cuasi-Exp.	29.13	6.621	2.341	2.312*	10.000*
	Gr.Cuasi-Control	21.86	5.551	2.098		
Fantasía (empatía)	Gr.Cuasi-Exp.	19.63	7.150	2.528	-0.838	22.500
	Gr.Cuasi-Control	22.29	5.090	1.924		
Preocupación empática (empatía)	Gr.Cuasi-Exp.	24.88	5.566	1.968	0.716	20.500
	Gr.Cuasi-Control	23.14	3.716	1.405		
Malestar personal (empatía)	Gr.Cuasi-Exp.	21.63	6.457	2.283	0.152	27.000
	Gr.Cuasi-Control	21.14	5.843	2.209		

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Test, mostrando el grupo cuasi-experimental medias significativamente más bajas que el grupo cuasi-control.

Al analizar las diferencias entre los puntajes Pre y Post-Test del grupo cuasi-control del Estudio 2, se evidenciaron diferencias significativas en las variables Orientación a la Dominancia Grupal ($t = 1.987$; $p < .05$) y en la dimensión Fantasía de la variable Empatía ($t = -2.321$; $p < .05$). No obstante, al analizar las diferencias a partir de la prueba no paramétrica Wilcoxon, observamos que sólo la variable Fantasía evidencia diferencias significativas en el grupo cuasi-control. En lo específico, durante el Post-Test el grupo cuasi-control mostró una disminución de los niveles de Orientación a la Dominancia Grupal y un aumento de la Fantasía.

Al efectuar este mismo análisis en el grupo de niños/as que participó del PSPA (grupo cuasi-experimental del Estudio 2), se hallaron diferencias significativas en las variables Conducta Solidaria ($t = -2.646$; $p < .05$), Orientación a la Dominancia Grupal ($t = 3.416$; $p < .05$), en la Participación Ciudadana ($t = -3.742$; $p < .01$) y Pre-Ciudadana ($t = -1.930$; $p < .05$), en la Participación Real ($t = -4.782$; $p < .01$), en las Actitudes de sumisión ante el comportamiento injusto de la autoridad ($t = 2.259$; $p < .05$) y en la Agresión Autoritaria ($t = 2.496$; $p < .05$). No obstante, al analizar las diferencias en función de una prueba no paramétrica observamos que la variable Participación Ciudadana no muestra diferencias significativas entre los puntajes del pre-test y el post-test en el grupo cuasi-experimental.

Detalladamente, se evidenció en las variables Conducta Solidaria y en las tres dimensiones de Participación relevadas en este estudio (Participación Ciudadana, Participación Pre-Ciudadana y Participación Real) que el grupo cuasi-experimental mostró puntajes significativamente más altos durante el Post-Test que aquéllos obtenidos durante el Pre-Test. Por otra parte, se ratificó una disminución significativa de los niveles de Orientación a la dominancia grupal, de las Actitudes de Sumisión ante el comportamiento injusto de la autoridad y de la Agresión Autoritaria en este grupo durante el Post-Test.

Resultados Estudio 3

Los resultados obtenidos a partir del ANOVA-MR brindaron datos significativos en cuanto a las diferencias encontradas entre los tres grupos en los puntajes pre y post-test. Específicamente, se registraron diferencias significativas entre los tres grupos en la medida de cambio entre el pre y el post-test en las variables Conducta Solidaria ($F(4.5762) = 2$; $p < .01$), Participación Real ($F(7.0393) = 2$; $p < .01$), Agresión Autoritaria ($F(4.0500) = 2$; $p < .05$) y en la dimensión Malestar Personal de la variable Empatía ($F(3.8671) = 2$; $p < .05$).

Así, los resultados indican diferencias significativas entre los puntajes pre-test y post-test de la variable dependiente Conducta Solidaria independientemente del grupo de pertenencia ($F(8.5631) = 1$; $p < .01$), aunque también al considerar la influencia del grupo ($F(4.5762) = 2$; $p < .05$). Al respecto, tanto el grupo cuasi-control como el grupo cuasi-experimental 2 evidencian un aumento

de los valores de esta variable durante el post-test mientras que el grupo cuasi-experimental 1 conserva los mismos valores que en el pre-test.

Por otra parte, las diferencias significativas entre los tres grupos en lo concerniente a la diferencia entre el pre-test y el post-test especifican que el grupo cuasi-experimental 2 es el que evidencia medias más altas durante el post-test en esta variable en comparación con los otros grupos. Al efectuar las comparaciones post hoc se observan diferencias significativas al interior del grupo cuasi-experimental 2 entre las puntuaciones pre y post-test ($p < .01$). Esta diferencia sería la que genera la diferencia entre grupos.

Al analizar la dimensión Participación Real los resultados indican diferencias significativas entre los puntajes pre-test y post-test independientemente del grupo de pertenencia ($F(12.2340) = 1; p < .05$) y diferencias en función del grupo de pertenencia con independencia de la diferencia entre el pre y el post-test ($F(11.0816) = 1; p < .001$). A su vez, se hallaron diferencias significativas al analizar la interacción entre ambos factores: diferencia pre-post en función del grupo de pertenencia ($F(7.0393) = 1; p < .05$). Considerando los análisis post hoc se corrobora que los/as niños/as del grupo cuasi-experimental 2 evidencian medias significativamente más altas que sus pares de los restantes grupos ($p < .001$).

Por otra parte, la dimensión Agresión Autoritaria evidencia diferencias significativas en función del grupo de pertenencia ($F(4.1836) = 2; p < .05$), de las diferencias entre el pre-test y el post-test ($F(4.6151) = 1; p < .05$) y de la interacción entre ambos factores ($F(4.0500) = 2; p < .05$). Los análisis post hoc señalan que el grupo cuasi-experimental 2 presenta medias significativamente más bajas durante el post-test que el grupo cuasi-control ($p < .05$), no así en comparación con el grupo cuasi-experimental 1.

A su vez, la dimensión Malestar Personal de la variable Empatía muestra diferencias significativas entre los puntajes del pre-test y el post-test en función del grupo de pertenencia ($F(3.8671) = 2; p < .05$). No obstante, los análisis post hoc en torno a las comparaciones por pares no reportan resultados significativos.

Por último, en la dimensión Toma de Perspectiva de la variable Empatía se observan diferencias significativas en función del grupo de pertenencia ($F(3.6519) = 2; p < .05$), aunque no al analizar las diferencias entre el pre y el post-test. Así, los análisis post hoc corroboran que los/as niños/as del grupo cuasi-experimental 2 evidencian medias significativamente más altas que sus pares del grupo cuasi-control ($p < .05$) tanto en el pre-test como en el post-test, situación que no se observa al compararlos con los/as niños/as del grupo cuasi-experimental 1.

No se observaron diferencias significativas entre los grupos en las otras variables psico-sociales y psico-políticas indagadas.

Discusiones

La construcción de sociedades más justas y equitativas requiere el advenimiento de ciudadanos/as críticos/as, comprometidos/as con el cambio social y abogados/as a la tarea de dar forma a otros modos de relación social y política. En ese

marco, la socialización política adquiere una central importancia en tanto se constituye como un proceso que puede orientarse a la justificación de la desigualdad y la reproducción de lo instituido, o bien hacia una racionalidad emancipatoria (Giroux, 1998) que suponga la construcción de horizontes contra-hegemónicos de sentido, y de otras formas de habitar con los otros. Por ello nos abocamos al estudio de la socialización política, con la convicción de que la Psicología Política posee herramientas para ayudar a comprender dicho proceso. En función de ello, el trabajo se propuso analizar el efecto de dos experiencias de socialización política alternativa sobre variables psico-sociales y psico-políticas en población infantil cordobesa.

La indagación comenzó con la presunción de que dichas experiencias tendrían un efecto significativo en diversos aspectos de la subjetividad política de los/as participantes, en tanto trabajos previos sugerían que la participación de los/as niños/as en actividades de este tenor podría impactar sobre su desarrollo psico-político (Alvarado et al., 2006; Martínez et al., 2012; Ospina Serna & Alvarado Salgado, 2001; Patrick, 2002; Ribeiro et al., 2012; Silva Dias & Menezes, 2014; Texeira & Menezes, 2005). Los resultados otorgan insumos para ratificar esta idea inicial, a la vez que se identificaron características específicas que adquieren estos cambios en cada una de las experiencias de socialización consideradas. Así, si bien ambas experiencias generaron efectos positivos significativos en los/as participantes, éstos adquirieron formas particulares en cada una.

Esto se vincula con el hecho de que ambos dispositivos comparten algunas características a la vez que poseen marcas identitarias propias. Así, en ambos casos se trata de experiencias de socialización política de carácter alternativo, esto es, que se producen por fuera de las agencias tradicionales de socialización a la vez que apuntan a la transmisión de contenidos contra-hegemónicos. A su vez, ambas organizan sus actividades a partir del Aprendizaje Lúdico focalizando en juegos cooperativos y no competitivos. La relación entre maestros/as o facilitadores/as y niños/as es en ambos casos horizontal, con diferenciación de funciones pero simetría de poder. El tiempo de duración de los encuentros fue idéntico, y la cantidad de sesiones de cada programa fue similar.

Aun así, hay rasgos que las distinguen, principalmente vinculados con la incorporación en el PSPA del Paradigma del Protagonismo Infantil y la Educación para la Paz. Ambos paradigmas fueron recuperados dado que antecedentes previos indicaban su pertinencia para promover una cultura de paz positiva y resolución pacífica de conflictos, con involucramiento activo y protagónico de los/as niños/as en tanto ciudadanos/as. Asimismo, se ha reportado el éxito del trabajo con niños/as desde estos paradigmas en la transmisión de actitudes de equidad, el fortalecimiento del potencial ético y político, el aumento de la autonomía, el respeto, el diálogo, la solidaridad y el empoderamiento infantil (Alvarado et al., 2006; Ospina Serna & Alvarado Salgado, 2001).

Por otra parte, el PSPA tuvo una planificación más sistemática y consistente, una mejor especificación de objetivos, metas, actividades, estrategias de trabajo e indicadores de concreción de los objetivos. Asimismo, en el PSPA se trataron

de forma explícita ciertos temas políticos de relevancia, y se fomentó la participación activa de los/as niños/as en acciones políticas asociadas a éstos.

Estas características comunes y diferenciales de ambas experiencias parecen haber impactado en algunos resultados de relevancia. De este modo, al compararlas se ratificó que el PSPA fue el dispositivo que generó un aumento significativo de la Participación Real (hipótesis 4) y de la Conducta Solidaria (hipótesis 3), y una disminución significativa de la Agresión Autoritaria (hipótesis 5), desde el pre-test al post-test, en comparación con el grupo de participantes que asistió a la experiencia de la organización social. A su vez, al tomar los puntajes obtenidos durante el post-test, fueron también los/as niños/as que participaron del PSPA quienes mostraron medias significativamente más altas en Equidad entre clases sociales contrastantes (hipótesis 1) y en la dimensión Toma de Perspectiva de la Empatía (hipótesis 3) en comparación con el otro grupo. En ningún caso las diferencias significativas fueron a favor del grupo que participó de la otra experiencia de socialización.

Considerando estos hallazgos, creemos que uno de los aportes más relevantes del PSPA se vincula con la participación socio-política infantil. Estudios previos habían constatado que el involucramiento de los/as niños/as en ciertas actividades extracurriculares, proyectos comunitarios o programas específicos de socialización redundaba en un aumento de su nivel de participación social y política, sobre todo cuando el rol adulto operaba como facilitador de la participación protagónica infantil (Patrick, 2002). Nuestros resultados avanzan en este sentido, en tanto los/as participantes del PSPA mostraron puntuaciones significativamente más altas en Participación Ciudadana y en Participación Real durante el post-test, en comparación con los otros grupos.

Este último dato resulta particularmente interesante, dado que se inscribe en una serie de estudios previos que denotan la importancia de la calidad de las experiencias de participación política. Al respecto, autores como Hart (2000, 2004) y Ferreira et al. (2012) enfatizan la necesidad de analizar la calidad de las experiencias de participación política, cuestionando la noción de que la participación es siempre una vivencia positiva y promotora del desarrollo, y especificando que muchas veces los/as adultos/as adoptan roles que no permiten una participación real de los/as niños/as. Así, especifican que más importante que el quantum de participación es su calidad, y destacan que experiencias de calidad se caracterizarían por promover el involucramiento a la vez que generar oportunidades para la reflexión (Ferreira et al., 2012). Lo que hemos llamado en este estudio Participación Real se vincula con estos aspectos, y como hemos visto, tras su participación en el PSPA los/as niños/as denotan un aumento de este tipo de participación, dando cuenta de la capacidad del dispositivo para promover el involucramiento activo y protagónico de los/as niños/as.

El autoritarismo del ala de derechas también fue planteado en el marco de este estudio como variable dependiente de interés. Al respecto, algunos antecedentes (Altemeyer, 2004, 2006; Lhullier, 1995) permitieron postular la hipótesis de que ambas experiencias de socialización consideradas impactarían en una disminución durante el post-test de los niveles de autoritarismo de los/as participantes, en comparación con un grupo cuasi-control, ya que apuntan al

cuestionamiento de las relaciones jerárquicas, la obediencia, el autoritarismo y la dominación. No obstante, la experiencia de la organización social analizada no reportó impactos significativos sobre esta variable y esto puede deberse a que la organización no trató durante 2011 estos temas de manera explícita a partir de situaciones concretas. En el año analizado, estos aspectos sólo se hicieron presentes en el tipo de relación horizontal que los/as maestros/as tratan de establecer con los/as niños/as, sin abordarse de manera explícita (como sí sucedió en el marco del PSPA a través del análisis de situaciones sociales concretas). Este aspecto podría sugerir que el trabajo sobre los niveles de autoritarismo de los/as niños/as y la promoción de su disminución requiere de un tratamiento explícito y planificado del tema, y que no basta con promover relaciones horizontales entre educadores/facilitadores y los/as niños/as para que éstos/as puedan deconstruir esta dimensión tan sustancial de las relaciones sociales.

El PSPA sí impactó en una disminución significativa del nivel de agresión autoritaria durante el post-test, siendo éste uno de los componentes centrales del autoritarismo del ala de derechas, que apunta a la predisposición a perjudicar, agredir o violentar a personas o grupos que se consideran peligrosos o inferiores (Altemeyer, 2004, 2006). A su vez, generó efectos positivos en las actitudes de equidad, la conducta solidaria y la empatía de los/as participantes. Estas modificaciones pueden vincularse con la inclusión de actividades y contenidos vinculados con la Educación para la Paz, que apunta a la erradicación de las desigualdades sociales y la resolución pacífica y creativa de los conflictos, sin necesidad de recurrir a la violencia o agresión (Cerdas Agüero, 2013).

Por ende, creemos que el PSPA ha mostrado su efectividad en tanto dispositivo de socialización política alternativa a través de una programación innovadora en su metodología de trabajo y en los contenidos propuestos, ambos caracterizados por su sentido alternativo. Su aporte también se vincula con los paradigmas recuperados para su diagramación y las estrategias pedagógicas seleccionadas. Aun así, el dispositivo también evidenció algunas limitaciones sobre las que podría avanzarse en futuras aplicaciones. Así, por ejemplo, estudios recientes en torno a la educación ciudadana señalan la importancia de considerar la dimensión afectiva de estos procesos, y no sólo el abordaje de los aspectos cognitivos del desarrollo psico-político (Amna, 2012). Ello sugiere la relevancia de considerar en próximas aplicaciones del PSPA la inclusión de actividades especialmente orientadas a lo emocional, dimensión sobre la cual no se avanzó en esta primera diagramación. Quizás sea este aspecto el que impactó en el hecho de que el PSPA sólo haya tenido un efecto positivo sobre las dimensiones cognitivas de la empatía y no sobre las emocionales (como el/la lector/a recordará, el PSPA impactó en medias significativamente más altas durante el post-test sólo en una dimensión cognitiva de la empatía: la Toma de Perspectiva o capacidad para ponerse en el lugar del otro y comprenderlo).

En otro orden, es preciso aclarar que algunas variables se vieron modificadas con independencia del grupo de pertenencia de los/as niños/as, y por ello no fueron reportadas en detalle en este escrito. Esto supone que no fueron las

experiencias de socialización política analizadas las que generaron estas modificaciones, y que sería posible suponer un efecto madurativo asociado al proceso de desarrollo psico-social infantil. Así, por ejemplo, la orientación a la dominancia grupal disminuyó en todos los grupos durante el post-test, a la vez que la oposición a la igualdad no disminuyó en ninguno. Dichos resultados nos llevan a rechazar nuestra hipótesis 2 que planteaba que los/as niños/as de los grupos cuasi-experimentales evidenciarían un menor nivel de orientación a la dominancia social que los/as niños/as de sus respectivos grupos cuasi-control, debido a las características específicas de estas experiencias de socialización. Ello sugiere la necesidad de avanzar en hipótesis de trabajo que consideren el impacto del proceso de desarrollo infantil en los niveles de SDO.

De forma sintética, podemos afirmar que esta investigación ha ayudado a elucidar el aporte de experiencias alternativas en el proceso de socialización política infantil, otorgando elementos para pensar de manera compleja las características que adquiere este proceso en una ciudad del interior de Argentina. En esa línea, resultaría interesante avanzar en la realización de estudios longitudinales que permitan efectuar mediciones tras varios meses de haber terminado la intervención para evaluar la pregnancia de los cambios identificados en este estudio.

Notas

1. Dado que el instrumento fue testeado en nuestro país (Minzi, 2007, 2008) con niños/as de edades similares a la de los/as de nuestro estudio (9 a 12 años), presentando una estructura factorial similar a la original e índices de confiabilidad adecuados, no se consideró necesario validar este instrumento durante la fase instrumental.
2. Manifestación realizada anualmente en la ciudad de Córdoba en contra del Código de Faltas, y que cuenta con la participación de numerosas organizaciones sociales y políticas. Más información: <http://resistiendoalcodigodefaltascba.blogspot.com.br/p/20-preguntas-sobre-el-codigo-de-faltas.html>.
3. Actividad organizada por el colectivo Biciurbanos Córdoba en defensa de la educación pública.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors./ *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

References / Referencias

- Ackermann, L., Feeny, T., Hart, J., & Newman, J. (2003). *Understanding and evaluating children's participation. A review of contemporary literature*. London, UK: Plan International.
- Altemeyer, B. (1998). The other authoritarian personality. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 47–92.
- Altemeyer, B. (2004). The other 'authoritarian personality'. *Political Psychology*, 84–106. Retrieved from <http://www.psych.umn.edu/courses/spring07/borgida/psy5202/altmeyer.pdf>

- Altemeyer, B. (2006). *The authoritarians*. Winnipeg: University of Manitoba.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P., & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19–43.
- Alvarado, S. V., Ospina, M. C., Luna, M. T., & Camargo, M. (2006). Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 217–250.
- Amna, E. (2012). How is civic engagement developed over time? emerging answers from a multidisciplinary field. *Journal of Adolescence*, 35, 611–627.
- Arsenio, W., & Gold, J. (2006). The effects of social injustice and inequality on children's moral judgments and behavior: Towards a theoretical model. *Cognitive Development*, 21, 388–400.
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36, 63–79.
- Boehnke, K., & Rippl, S. (1995). ¿Produce autoritarismo el socialismo? Una comparación de los jóvenes de Alemania Oriental con Alemania Occidental y Estados Unidos. *Psicología Política*, 10, 87–105.
- Cárdenas, M., Meza, P., Lagues, K., & Yañez, S. (2010). Adaptación y validación de la Escala de Orientación a la Dominancia Social (SDO) en una muestra chilena. *Universitas Psicológica*, 9, 161–168.
- Cárdenas, M., & Parra, L. (2010). Adaptación y validación de la Versión Abreviada de la Escala de Autoritarismos de Derechas (RWA) en una muestra chilena. *Revista de Psicología*, XIX(1), 61–79.
- Castillo Guzmán, E. (2003). Democracia y Ciudadanía en la Escuela Colombiana. *Acción Pedagógica*, 12(1), 1–8.
- Castorina, J. A. (2001). La construcción del conocimiento social. Una perspectiva epistemológica. In J. A. Castorina (comp.), *Desarrollos y problemas en Psicología Genética* (pp. 79–104). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Castorina, J. A., & Aisenberg, B. (1989). Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. Un estudio exploratorio. In J. A. Castorina, B. Aisenberg, C. Dibar Ure, D. Colinvaux, & G. Palau (Eds.), *Problemas en Psicología Genética* (pp. 63–154). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Cerdas Agüero, E. (2013). Experiencias y aprendizajes con juegos cooperativos. *Revista Paz y Conflictos*, 6, 107–123.
- Chatard, A., & Selimbegovic, L. (2008). The intergenerational transmission of social dominance: A three-generation study. *European Journal of Personality*, 22, 541–551.
- Cima, R., & Dallago, F. (2007). Existe una correlación negativa entre el autoritarismo de derechas y la orientación a la dominancia social. *Psicología Política*, 34, 79–97.
- Comisión de Enlace Institucional, AAM-SAIMO-CEIM (2006). Nivel Socio Económico 2006. Retrieved from http://www.saimo.org.ar/socios/Socios/NSE2006-23nov2006-Informe_final.pdf
- Dávila Balcarce, G., & Velásquez Contreras, A. (2007). Evaluación de la aplicación de juegos colaborativos: 'Devorón' y 'Temporal'. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1–20.
- Davis, M. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. In N. de-Alba-Fernández, F. García-Pérez, & A. Santisteban Fernández (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 37–46). Madrid: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Diada Editora, S.L.

- Desbiens, N., Royer, E., Bertrand, R., & Fortin, L. (2000). La reputation sociale des eleves en difficulte de comportement: Effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de cooperation en classe ordinaire. *Revue Quebecoise De Psychologie*, 21(2), 57–79.
- Díaz-Aguado, M. J., & Medrano, C. (1999). *Construção Moral e Educação. Uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais*. Bauru, SP: EDUSC.
- Duckitt, J. (2001). A dual-process cognitive-motivational theory of ideology and prejudice. *Advances in Experimental Social Psychology*, 33, 41–113.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697.
- Etxeberria, I., Apodaka, P., Eceiza, A., Ortiz, M. J., Fuentes, M. J., & López, F. (1994). Design and evaluation of programme to promote prosocialaltruistic behaviour in the school. *Journal of Moral Education*, 23, 409–425.
- Fernandes-Jesus, M., Malafaia, C., Ribeiro, N., Ferreira, P., Coimbra, J., & Menezes, I. (2012). Diversidade na participação cívica e política. In I. Menezes, N. Ribeiro, M. Fernandes-Jesus, C. Malafaia, & P. Ferreira (Eds.) *Agência e participação cívica e política: jovens e imigrantes na construção da democracia* (pp. 95–144). Porto: Livpsic.
- Fernández, A., Dufey, M., & Kramp, U. (2011). Testing the psychometric properties of the interpersonal reactivity index in Chile. *European Journal of Psychological Assessment*, 27, 179–185.
- Ferreira, P., Azevedo, C., & Menezes, I. (2012). The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that 'participation is always good!'. *Journal of Adolescence*, 35, 599–610.
- Ferreira, P., & Menezes, I. (2005). The relevance of the quality of life-experiences for citizenship development: na inter-domain developmental study. In I. Menezes, J. Coimbra, & B. Campos (Eds.), *The affective dimension of education: European perspectives* (pp. 185–201). Porto: FCT, Universidade do Porto.
- Finlinson, A. R., Austin, A. B., & Pfister, R. (2000). Cooperative games and children's positive behaviors. *Early Child Development and Care*, 164, 29–40.
- Flanagan, C. A. (2004). Volunteerism, leadership, political socialization, and civic engagement. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 721–746). New York, NY: Wiley.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16, 429–435.
- Gillies, R. M. (2000). The maintenance of cooperative and helping behaviours in cooperative groups. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 97–111.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo veintiuno.
- Giroux, H. (2010). Lo que los niños aprenden de Disney. In R. Aparici (Coord.), *La construcción de la realidad en los medios de comunicación* (pp. 65–79). Madrid: Universidad nacional de Educación a distancia.
- Gómez-Gómez, M., Danglot-Banck, C., & Vega-Franco, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuándo usarlas. *Revista Mexicana de Pediatría*, 70, 91–99.
- Grusec, J. E., & Hastings, P. (Eds.). (2007). *Handbook of socialization. Theory and research*. New York, NY: Guilford Press.
- Guzmán, M., Péloquin, K., Lafontaine, M. F., Trabucco, C., & Urzúa, A. (2014). Evaluación de la empatía diádica: Análisis de las propiedades psicométricas del Índice de Reactividad Interpersonal en Parejas (IRIC-C) en contexto chileno. *Psicoperspectivas*, 13(2), 156–164.
- Hart, J. (2000). Children's club: News ways of working with conflict-displaced children in Sri Lanka. *Forced Migration Review*, 15, 36.
- Hart, J. (2004). *Children's Participation In Humanitarian Action: Learning From Zones Of Armed Conflict. Synthesis Report And Three Country Studies Prepared For The*

- Canadian International Development Agency (CIDA). Refugee Studies Centre, University of Oxford and the International NGO Training and Research Centre.
- Hart, R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan and New York, NY: UNICEF.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25, 413–439.
- Helman, M., & Castorina, J. A. (2007). La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. In C. J. Antonio (Ed.), *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la Psicología del Desarrollo* (pp. 219–241). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Hicks, D. (1999). *Educación para la Paz*. Madrid: Ediciones Morata.
- Imhoff, D., & Brussino, S. (2013). Participación sociopolítica infantil y procesos de socialización política: Exploración con niños y niñas de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Liberabit*, 19, 205–213.
- Imhoff, D., & Brussino, S. (2015). *Estudio cuasi-experimental acerca de la influencia de experiencias de socialización política sobre variables psico-sociales y psico-políticas en niñas y niños cordobeses* (Doctoral dissertation). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Imhoff, D., & Brussino, S. (2016). Socialización política: La dialéctica relación entre individuo y sociedad. In S. Brussino (Comp.), *Políticamente, contribuciones desde la psicología política en Argentina* (pp. 37–70). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONICET - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Retrieved from <https://rdu.unc.edu.ar/handle/>
- Imhoff, D., & Brussino, S. (2017). Evaluación psicométrica de las escalas de orientación de dominancia social y de autoritarismo en niños/as. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 26(2), 1–11. Retrieved from <https://semanariorepublicano.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/47946>
- Jares, X. (1992). Bases teóricas de la educación para la paz. In F. Moreno Martín, & J. Burillo (Eds.), *La guerra: Realidad y alternativas* (pp. 157–164). Madrid: Editorial Complutense.
- Jaume, L. C., Etchezahar, E., Cervone, N. C., & Biglieri, J. (2011). *Adaptación y validación de la escala Orientación a la dominancia Social (SDO) al contexto argentino mediante AFC*. Mar del Plata, Argentina: V Congreso Marplatense de Psicología.
- Jost, J., & Thompson, E. P. (2000). Group-based dominance and opposition to equality as independent predictors of self-esteem, ethnocentrism, and social policy attitudes among African Americans and European Americans. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36, 209–232.
- Kahne, J., Crow, D., & Lee, N.-J. (2013). Different pedagogy, different politics: High school learning opportunities and youth political engagement. *Political Psychology*, 34, 419–441.
- Laupa, M. (1994). “Who’s in charge?” preschool children’s concepts of authority. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 1–17.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54, 34–50.
- Lhullier, L. (1995). Autoritarismo, autoridad y conciencia moral. Un análisis psico-social. *Revista Psicología Política*, 11, 69–84.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. In *Participación Infantil y Juvenil en América Latina* (1st., pp. 113–146). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Loos, H., & Zeller, T. J. V. (2007). Aprendendo a “Brigar Melhor”: Administração de Conflitos sem Violência na Escola. *Interação em Psicologia*, 11, 281–289.
- Marmolejo, F., & Jiménez, A. T. (2005). La formación en competencias ciudadanas en el preescolar. *Apuntes de Psicología*, 23, 219–226.

- Martínez, L. M., Peñaloza, P., & Valenzuela, C. (2012). Civic commitment in young activists: Emergent processes in the development of personal and collective identity. *Journal of Adolescence, 35*, 474–484.
- McLeod, J. M. (2000). Media and civic socialization of youth. *Journal of Adolescent Health, 27S*, 45–51.
- Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, M.D., & Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema, 16*, 255–260.
- Mestre Escrivá, V., Pérez Delgado, E., & Samper García, P. (1999). Programas de intervención en el desarrollo moral: Razonamiento y empatía. *Revista Latinoamericana de Psicología, 31*, 251–270.
- Minzi, M. C. (2007). Estudio del IRI de Davis en población infantil argentina. *VI Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica, 29 y 30 de junio de 2007. Simposio Evaluación de las competencias sociales en la infancia y adolescencia*. DF: AIDEP.
- Minzi, M. C. (2008). Evaluación de la empatía en población infantil argentina. *Revista IIPSI, 11*(1), 101–115.
- Montero, I., & León, O. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*, 847–862.
- Nata, G., & Menezes, I. (2010). O Suporte a Direitos de Minorias Culturais e o Desenvolvimento Moral. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010* Braga, Universidade do Minho.
- Oraison, M. M. (2006). Desafíos y oportunidades de la escuela argentina frente a la formación ciudadana. *Revista Iberoamericana de Educación, 40*(3), 1–14.
- Ortiz Barón, M. J., Apocada Urquijo, P., Etxebarria Bilbao, I., Fuentes Rebollo, M. J., & López Sánchez, F. (2008). Predictores familiares de la internalización moral en la infancia. *Psicothema, 20*, 712–717.
- Ospina, M. C., Alvarado, S. V., Botero, P., Patiño, J. A., & Cardona, M. (2011). *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Ospina Serna, H., & Alvarado Salgado, S. (2001). Los niños, las niñas y los jóvenes recuperan su voz en la construcción de procesos de paz. *Informe de Investigación del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Niñez, Juventud, Educación y Desarrollo de la Universidad de Manizales*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Patrick, J. (2002). Political socialization of youth. reconsideration of research on the civic development of elementary and secondary school students in the United States and abroad. *The International Social Studies Fórum, 2*, 59–65.
- Peñate Leiva, A. I. (2011). *Mi Convención. Un proyecto para educar en derechos*. Trabajo presentado en el XXVIII Congreso ALAS, 6-11 de septiembre de 2011, Recife, Brasil.
- Pereira, F. (2006). Participación política de niñas, niños y adolescentes. Retrieved 5 May, 2008, from www.cecodap.org.ve
- Pérez-Tejeda, H. E. (2008). *Estadística para las Ciencias Sociales, del comportamiento y de la salud* (3ra ed.). México: Cengage Learning Editores.
- Petit, L., & Costa, G. (2010). *Dominancia social: El género como jerarquía social*. Paper presented at the Congreso Internacional “Las políticas de equidad de género en prospectiva: nuevos escenarios, actores y articulaciones”, FLACSO. November 2010, Buenos Aires, Argentina.
- Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología, 24*, 284–298.
- Piotti, M. L., & Lattanzi, M. L. (2007). *La politización de la niñez y la adolescencia y el trabajo social*. XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social - FAAPSS -. La dimensión política del Trabajo Social. Mendoza-Argentina.

- Polo, L., Godoy, J. C., Imhoff, D., & Brussino, S. (2014). Following the tracks of an emerging area: Bibliometric analysis of Latin American political psychology in the 2000-2010 period. *Monográfico de Historia de la Psicología, Revista Universitas Psychologica*, 13, 2047-2057.
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C., Ruiz, G., García, N., & Moras, E. (2013). Estilos de crianza y empatía en adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(2), 61-87.
- Ribeiro, N., Almeida, C., Fernandes-Jesus, M., Neves, T., Ferreira, P. D., & Menezes, I. (2012). Education and citizenship: Redemption or desimpowerment? a study of portuguese-speaking migrant (and non-migrant) youth in Portugal. *Power and Education*, 4, 207-218.
- Sala, M. D. O. (2008). Socialización y formación política en la democracia española. *IGLESIA VIVA*, 234, 7-34.
- Schujman, G. (2009). *Valores, moral y ética en la formación ciudadana. Discusiones teóricas y curriculum*. En curso "La construcción de ciudadanía política en la escuela", CAICYT - CONICET. Argentina
- Seoane, J., & Garzón, A. (1992). Creencias Sociales Contemporáneas, autoritarismo y humanismo. *Psicología Política*, 5, 27-52.
- Sherrod, L., Flanagan, C., & Youniss, J. (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: The what, why, when, where and who of citizenship development. *Applied Developmental Science*, 6, 264-272.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Siede, I. (2009). *Democracia, educación en valores y desafíos de la época*. Curso de Posgrado 'Construyendo Ciudadanía Política en la Escuela: herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina'. CAICYT, CONICET.
- Silva Dias, T., & Menezes, I. (2014). Children and adolescents as political actors: Collective visions of politics and citizenship. *Journal of Moral Education*, 43, 250-268.
- Texeira, P., & Menezes, I. (2005). Learning climate in higher education: Implications for citizenship education. In I. Menezes, J. Coimbra, & B. Campos (Eds.), *The affective dimension of education: European perspectives* (pp. 173-184). Porto: FCT, Universidade do Porto.
- Ugurel-Semin, R. (1952). Moral behavior and moral judgment of children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 463-474.
- van Deth, J. W., Abendschön, S., & Vollmar, M. (2011). Children and politics: An empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32, 147-173.
- Van Dijk Kocherthaler, S. C. (2006). Participación infantil. Una revisión desde la ciudadanía. *TRAMAS*, 28, 43-66.
- Vettorazzi, A., Frare, E., de Souza, F., Pamplona de Queiroz, F., Gomes de Luca, G., Moskorz, L., & Kubo, O. (2005). Avaliação de um programa para ensinar comportamento empático para crianças em contexto clínico. *Interação em Psicologia*, 9, 355-369.
- Winocur, R., & Gingold, L. (1998). *Evaluación del impacto de las campañas de educación y divulgación cívica del Instituto Federal Electoral en las elecciones de 1997*. México: Instituto Federal Electoral.