

Pensamiento y representaciones sociales en América Latina ante la COVID-19

Juana Juárez Romero
Ma. de Fátima Flores Palacios
Silvia Gutiérrez Vidrio
(Coordinadores)




Casa abierta al tiempo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Iztapalapa
Consejo Editorial de Ciencias Sociales y Humanidades

gedisa

Pensamiento y representaciones sociales
en América Latina ante la COVID-19

© Juana Juárez Romero, Ma. de Fátima Flores Palaciosy Silvia Gutiérrez Vidrio
(Coordinadores)

Primera edición: septiembre de 2023, Ciudad de México, México

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Universidad Autónoma Metropolitana
Prolongación Canal de Miramontes Núm. 3855
Ex Hacienda San Juan de Dios
Alcaldía Tlalpan, 14387, Ciudad de México, México

Unidad Iztapalapa
Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales
y Humanidades
Av. Ferrocarril San Rafael Atlixco Núm. 186
Col. Leyes de Reforma 1 A Sección
Alcaldía Iztapalapa
C.P. 09310, Ciudad de México, México

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Editorial Gedisa Mexicana, S.A.
Tepeji No. 86, Col. Roma Sur
06760, Ciudad de México, México
www-gedisa-mexico.com
gedisa@gedisa-mexico.com

ISBN Gedisa:

ISBN UAM:

IBIC:

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Este libro ha sido dictaminado positivamente por pares académicos ciegos y externos a través del Consejo Editorial de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-I, se privilegia con el aval de la institución coeditora.

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o cualquier otro idioma.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Rector General

José Antonio De los Reyes Heredia

Secretaría General

Norma Rondero López

Coordinadora General de Difusión

Yissel Arce Padrón

Directora de Publicaciones y Promoción Editorial

Freja Ininna Cervantes Becerril

UNIDAD IZTAPALAPA

Rectora

Verónica Medina Bañuelos

Secretario

Javier Rodríguez Lagunas

Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

José Régulo Morales Calderón

Coordinadora General del Consejo Editorial

de Ciencias Sociales y Humanidades

Alicia Lindón Villoria

Comité Editorial de Libros

Pablo Castro Domingo

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

Pedro Castro Martínez

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

Sarah Corona Barkin

Universidad de Guadalajara

Nora Nidia Garro Bordonaro

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

Gustavo Leyva Martínez

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

Alicia Lindón Villoria

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

José Manuel Valenzuela Arce

El Colegio de la Frontera Norte-Tijuana

El manuscrito de este libro ingresó al Comité Editorial de Libros del Consejo Editorial de Ciencias Sociales y Humanidades, para iniciar el proceso de arbitraje doble ciego por parte de especialistas externos en la Sesión de Primavera 2022, celebrada el 20 de julio 2022 y quedó aprobado para su publicación el 30 de marzo de 2023.

Índice

Prefacio	11
-----------------------	----

Sandra Jovchelovitch

Estudio introductorio: Una mirada a los efectos de la pandemia desde el pensamiento social y las representaciones sociales	21
---	----

Juana Juárez-Romero, María de Fátima Flores-Palacios y Silvia Gutiérrez Vidrio

I. Procesos de polarización y narrativas en entornos digitales

1. La COVID-19 en contextos polarizados: el caso de Brasil y Venezuela	43
---	----

Angela Arruda y Mireya Lozada

2. Representaciones, imágenes y narrativas sobre la pandemia de la COVID-19 en el contexto brasileño	81
---	----

Paulo Afranio Sant'Anna

3. Los memes sobre la vacuna contra el coronavirus. Un estudio de representaciones sociales	105
<i>Silvia Gutiérrez Vidrio</i>	

II. Género e investigación-acción: retos y desafíos

4. Entre el conocimiento y la acción: investigar-intervenir con-sobre representaciones sociales	141
<i>Jorgelina Di Iorio</i>	

5. Representaciones sociales, género y desafíos feministas en la pandemia de la COVID-19: un metanálisis cualitativo	169
<i>María de Fátima Flores-Palacios y Janet Gabriela García Alcaraz</i>	

III. El ejercicio ciudadano y la crianza en el contexto del confinamiento

6. Educación cívica y ciudadanía: los mundos políticos y su construcción frente a la pandemia de la COVID-19	209
<i>Juana Juárez-Romero, Raúl Romero Ruiz y Osusbel Olivares Ramírez</i>	

7. Prácticas de crianza en aislamiento obligatorio durante la pandemia de la COVID-19 y sus representaciones sociales en Colombia	243
<i>Eduardo Aguirre-Dávila</i>	

Resúmenes curriculares	275
-------------------------------------	-----

6. Educación cívica y ciudadanía: los mundos políticos y su construcción frente a la pandemia de la COVID-19

Juana Juárez-Romero

Departamento de Sociología, Universidad Autónoma
Metropolitana uana.juarezromero@gmail.com

Raúl Romero Ruiz

Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana
roldanromero@xanum.uam.mx

Osusbel Olivares Ramírez

Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana
osus14@gmail.com

Introducción

La llegada de la COVID-19 trajo consigo el resquebrajamiento de prácticamente todos los referentes que conocíamos antes de él, la vida cotidiana se transformó de una manera que jamás imaginamos sería posible. Con ese quiebre de lo cotidiano, de las formas, normas y pautas de comportamiento, se vieron relajadas también de un modo

profundo las obligaciones, los deberes, las reuniones de prácticamente todo tipo; las cosas de la vida diaria adquirieron un nuevo *ritmo*, una nueva lógica alejada de lo público y, sin embargo, estrechamente ligada a él.

Aquello que organizaba la vida diaria sufrió un cambio importante en el nivel colectivo –grupal e individual–, el cotidiano y las instituciones que lo regulaban se quebraron ofreciendo la posibilidad de transformarse, aun cuando no sea posible saber si será para mejorar o no. Si bien ese quiebre ha sido evidente, fuerte e intenso, quizás ocurre uno más profundo y menos evidente en el pensamiento social, a través del cual tanto lo cotidiano, como las instituciones, han modelado las formas de organización, las percepciones y el comportamiento de hombres, mujeres, grupos y colectivos.

En este contexto, en el cual ocurre un quiebre profundo en la dinámica de lo cotidiano que articulaba el quehacer diario de las personas hasta hace algunos meses, nos cuestionamos en torno a algunos indicadores que nos permitan reflexionar sobre el alcance de dicho quiebre: ¿Cuáles son en este contexto de pandemia los problemas importantes para la ciudadanía? ¿Qué peso tiene la educación cívica en el deber ser del ciudadano? y ¿la ciudadanía: se fortalece o se debilita?

Un escenario como el que vivimos en estos días coyunturales de pandemia nos lleva también a interrogarnos: ¿Cuáles son los principales problemas que identifica la ciudadanía en este contexto? ¿Cuáles son los niveles de implicación frente a ellos? El objetivo detrás de estas preguntas es conocer la forma o formas que adquiere el pensamiento social en este *nuevo momento*, y reflexionar sobre el peso que tiene la *posibilidad percibida de acción* en todo ello. En este caso, se presenta una revisión general del *concepto de ciudadanía* y se elaboró un cuestionario en línea en torno a la *educación cívica*, con un análisis desde la perspectiva de las representaciones sociales.

El contexto: la pandemia

El 28 de febrero de 2020 se anunció oficialmente el primer caso de contagio de la COVID-19 en México, a partir de esa fecha el quiebre de las actividades cotidianas comenzaba. El 18 de marzo del mismo año, se informó de las primeras muertes ocasionadas por el virus y el 20 de marzo se dio la declaratoria de suspensión de clases presenciales a causa de la pandemia. El 23 de marzo inició la Jornada de Sana Distancia, la cual fue una de las primeras acciones que el gobierno mexicano implementó para frenar los contagios entre los habitantes. Junto con esta medida se crearon una serie de personajes animados¹ que buscaban alentar a la población a cuidarse y guardar las medidas de salud. La aparición del personaje Susana Distancia tuvo como finalidad generar conciencia entre los mexicanos y establecer como una medida de salud la distancia de metro y medio para evitar que los contagios aumentaran. Sin embargo y pese a los esfuerzos por frenar la pandemia, el 24 de marzo se activó la fase 2 de la contingencia y se declaró la transmisión comunitaria del virus; asimismo, el 30 de marzo del mismo año se decretó una emergencia sanitaria causada por el virus SARS-CoV-2, con ello se cerraron prácticamente todos los servicios del gobierno y las instituciones públicas se vieron obligados a cerrar sus puertas en sus distintos niveles, implementando en la mayoría de los casos el

¹ La creación del *escuadrón de la salud*, que junto al semáforo de salud alertaban a la sociedad mexicana las etapas de riesgo. Este escuadrón estaba integrado por 4 heroínas que tenían un único objetivo resguardar la salud de la población. *Refugio*, era representada por una mujer adulta, representó el semáforo rojo e indicaba que el riesgo de contagio era máximo por lo que los cuidados debían estar en alerta máxima. La segunda integrante del escuadrón era *Prudencia*, era una mujer discapacitada con uniforme de color naranja, las indicaciones que se daban durante esta etapa aun señalaban que el riesgo de contagio era alto por lo que había que evitar salir de casa. *Esperanza* vestía de color amarillo, e indicaba que el riesgo era medio y por lo tanto se podía salir de casa. Por último, *Aurora* era un personaje que portaba un uniforme de color verde lo que indicaba que los espacios se encontraban abiertos y podían ser visitados por las personas cuidando en todo momento las medidas de salud implementadas por la Secretaría de Salud (Forbes, 2020).

trabajo a distancia. La medida “Quédate en casa” dejó vacías las calles, los comercios e instituciones, cambiando por completo la *rutina* de la vida diaria. Muy rápidamente, el 21 de abril de 2020, se declaró la fase 3 de la emergencia sanitaria;² en este mes se pudo constatar la dimensión alarmante de la pandemia y, sin duda, la vida cotidiana que parecía invariable se vio modificada por factores externos nunca vistos.

Así, entre febrero y abril de ese año, todas y todos presenciamos desde nuestras casas, con cierto estupor y desconcierto, que lo mismo ocurría a nivel planetario; mientras la mayoría de la población se confinaba, emergió la duda de lo que sucedería con el modo de vida que conocimos por generaciones y que de un momento a otro se trastocó para dar lugar a múltiples cuestionamientos, problemas y retos que hasta ese momento desconocíamos por completo.

Las ideas y valores se vieron fuertemente trastocados al igual que el conjunto de dinámicas laborales, sociales y políticas que conformaban nuestra cotidianidad. En efecto, prácticamente la totalidad de las normas conocidas en los ámbitos personal, familiar, escolar, laboral, social, político, etcétera, se vieron fracturadas con la llegada de la COVID-19. La pandemia rompió con lo cotidiano para existir y moverse en un ambiente desconocido (Heller, 1988, p. 317). Los efectos de todo ello fueron variados, quizás los más sensibles ocurrieron en el “ánimo social”: la incertidumbre, el desconcierto, el miedo y la confusión, se convirtieron en las monedas de cambio que circularon en esos días, no sólo en los ámbitos personales y familiares sino también en las comunidades, en los medios de comunicación, en las redes sociales (Arciga y Nateras, 2002).

En este contexto, conocimos múltiples expresiones y comportamientos colectivos e individuales asociados sobre todo, al miedo, a la desinformación, a la ausencia de una campaña informativa eficaz. Hubo quienes negaron la existencia del virus cuestionando fuertemente la medicina y más precisamente lo “científico”, personas que no estuvieron dispuestas a seguir las medidas de distancia social

² *El Economista*, 01 de marzo 2021 <https://www.economista.com.mx/politica/Cronologia-de-la-pandemia-en-Mexico-20210301-0045.html>

promovidas por el gobierno federal, o que atacaron a médicos y enfermeras; también vimos proliferar la creencia de que las instituciones médicas eran lugares donde “mataban” a las y los enfermos que ahí llegaban; todo ello ocurría de manera paralela al desarrollo de un nuevo estilo de organización en todos los niveles que buscaba lograr una “nueva normalidad”, que permitiera a la sociedad seguir funcionando a nivel productivo, económico y social.

En la era de las redes sociales la desinformación impone su propio ritmo a las sociedades

En el contexto de pandemia vimos emerger, o quizás simplemente observamos, la agudización de algunos fenómenos sociales como el de la desinformación, la violencia y el desempleo, al igual que la fragilización de algunas instituciones como las de atención a la salud y las educativas. Todo ello, sin duda, síntomas de la situación de crisis que vive nuestra sociedad. El fenómeno de la desinformación, que veremos con detalle, nos parece que constituye un proceso central que definió y define la dinámica social en México, quizás también en el conjunto de Latinoamérica. De inicio, resulta contradictorio que en pleno siglo XXI, dado el avance en los medios de comunicación y la avalancha de información comercial, económica y social que circula a través de ellos y las redes sociales, asistiéramos al mismo tiempo, a una época en donde la desinformación o bien la circulación de información falsa y rumores caracterice la vida cotidiana de los grupos, de las sociedades (Illades, 2018). Durante la pandemia se pudo observar un aumento y proliferación de noticias falsas, así como de teorías conspirativas que difundieron la idea de inexistencia del virus de la COVID-19; según éstas, todo forma parte de algún tipo de conspiración internacional cuya finalidad es la de “extinguir a los seres humanos”, “a los más débiles” (Carriedo, 2020, p. 6). El fenómeno

social fue tan amplio que el director de la Organización Mundial de la Salud (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, publicó un artículo en el diario *El País* en el que utilizó el término infodemia para referirse a la desinformación imperante y nombró algunos de sus efectos: ansiedad, pánico y la proliferación, por repetición, de teorías conspirativas; igualmente, destacó la necesidad urgente de acudir a fuentes confiables de información advirtiendo que las noticias falsas circulan con mucho mayor fuerza y velocidad que el propio virus, generando una gran incertidumbre, temor y miedo (Carriedo, 2020, p. 6).

Una de las razones, al menos en México, que explican la fuerza con la cual circulan las noticias falsas, la encontramos en la falta de hábitos informativos de la ciudadanía, en la que hay poco interés por buscar información confiable. Tal como lo documentan algunos artículos, el control durante décadas del gobierno mexicano, y más precisamente del Partido Revolucionario Institucional (PRI), sobre lo que era posible, y no, informar a la población exacerbó la poca confiabilidad en los medios informativos. La película mexicana *Cascabel*³ ilustra al respecto cuando un par de sus personajes explican que el periódico sólo se consulta para conocer qué películas u obras de teatro hay en la ciudad, mas no como medio de información. Los efectos negativos de este férreo control se pueden ver en la actualidad con la distancia y desconfianza que la ciudadanía tiene hacia la prensa y los medios informativos, lo que constata el fuerte lastre que la ciudadanía arrastra consigo (Sánchez, 2005), y cuyo costo social ha sido puesto en evidencia con la llegada de la pandemia. Aunado a lo anterior, en esta crisis sanitaria, la falta de una campaña o campañas sociales e informativas ha propiciado un ambiente cotidiano de incertidumbre, temor e inclusive de pánico. Los casos que hemos podido observar y que van desde la desconfianza por la existencia

³ Fue un filme producido y difundido en 1976. En él se relata la historia de un director de cine que es contratado para realizar un documental sobre los indígenas lacandones. En la película se destaca la censura de la cual es objeto la prensa, así como el control del gobierno en la realización de la cinta.

del virus en las instituciones médicas hasta agresiones al personal médico y de servicios, nos obliga a interrogarnos sobre las pautas de comportamiento que son necesarias para fortalecer a la ciudadanía en un contexto como este.

La ciudadanía y educación cívica: fortalezas y debilidades

En el complejo entramado establecido en párrafos anteriores, se vuelve central la condición del sentido cívico de los sujetos sociales. Es común que cuando se habla o se piensa en la ciudadanía, se le describa sobre todo a través de sus derechos y obligaciones (Lizcano, 2012; RAE, 2021); pero también es cierto que se suele minimizar y hasta olvidar que tales derechos y obligaciones tienen como propósito habilitar al ciudadano para brindarle las herramientas que le permitan intervenir en los asuntos públicos, en la vida social y política del país. Así, además de un sujeto con derechos y obligaciones, el ciudadano es concebido como protagonista de la *esfera pública* (Peschard, 1994; Bobes, 2000),⁴ sin embargo, el énfasis en describirlo y pensarlo como sujeto de derechos y obligaciones minimiza e invisibiliza su papel en la intervención en los asuntos públicos. En suma, la ciudadanía define la relación entre los individuos y el Estado, al tiempo que busca proponer a través de los derechos y obligaciones la *naturaleza* de dicha relación.

Sin embargo, e incluso reconociendo que en México se suele privilegiar y sostener la idea de que la ciudadanía es sobre todo sujeto

⁴ “La ciudadanía puede ser definida como un conjunto de derechos y deberes que hacen del individuo miembro de una comunidad política, a la vez que lo ubican en un lugar determinado dentro de la organización política y que, finalmente, inducen un conjunto de cualidades morales (valores) que orientan *su actuación* en el mundo público” (Bobes, 2000, p. 50).

de derechos y obligaciones, resulta contradictoria esta percepción social con lo que ocurre realmente, según lo revelan, por ejemplo, los datos de Latinobarómetro sobre México en 2020⁵ que indican que 56.3% de la población entrevistada percibe que los “mexicanos son poco conscientes de sus obligaciones y deberes”, mientras que sólo 23.9% opina que “los mexicanos son bastante conscientes de ellas”. Si bien se destaca que los derechos constituyen uno de los rasgos más señalados para describir y pensar a la ciudadanía, esto contrasta con la respuesta a qué tan exigentes son los mexicanos de sus derechos, a lo cual 43.3% opina que poco y sólo 29.7% opina que bastante. En el mismo tenor, cuando se indaga sobre su percepción en relación con el cumplimiento de las leyes, 65.5% indica que poco y 12.4% opina que bastante. Como se observa, se percibe poca exigencia en los derechos ciudadanos y un bajo cumplimiento de las leyes (Latinobarómetro, 2020). Dichos resultados coinciden con un estudio multidisciplinario realizado en 2014, denominado el *Informe País sobre la calidad de la ciudadanía en México* (Somuano y Nieto, 2014), en el cual es posible constatar que existe una manera más bien parcial de comprender a la ciudadanía.⁶ Acerca de lo que se percibe como buen ciudadano y ciudadano ideal, descritos como aquel que obedece las leyes y el que vota, se obtuvieron 60% y 56%, respectivamente, como las respuestas más consensuadas; mientras que, en contrapartida, la participación en organizaciones de voluntariado y ayuda social o en agrupaciones políticas o sindicales, obtuvieron 34% y 15%, respectivamente, datos que contravienen la idea de una ciudadanía activa, la cual, si bien parte de una acción individual, es la suma de dichas acciones lo que hace posible una sociedad más incluyente, a decir del informe.

Resulta entonces que es mediante el conocimiento y difusión de los derechos y obligaciones, que se propone dotar de habilidades y

⁵ En Latinobarómetro, corporación de opinión pública latinoamericana.

⁶ Al inicio del informe se afirma “Encontramos que los mexicanos entendemos a la ciudadanía como un asunto de obediencia de leyes y voto, sumamente desvinculado de la idea de participación, organización colectiva y ejercicio de derechos” (Somuano y Nieto; 2014, p. 5).

con ello brindar un lugar en la escena pública a las y los sujetos sociales, mismo que haga posible garantizar su participación. Los datos señalados nos permiten cuestionar qué es lo que ocurre en México, tratando de dilucidar el papel que ha cumplido y cumple la educación cívica en la educación de la población.

La educación cívica en México tiene sus antecedentes en los orígenes mismos de la educación pública y respondió por mucho tiempo a las condiciones sociopolíticas del país más que a cubrir las necesidades de una sociedad moderna. En términos generales, la asignatura de Civismo ponía énfasis, hasta hace un par de décadas, en describir la estructura del Estado mexicano, el nacionalismo y las tareas que debe cumplir un “buen ciudadano”, aunque habrá que reconocer que con dichos elementos se intentaba lograr la participación de la ciudadanía en los asuntos públicos (Corona, 2015; Alcántara, 2017).

En efecto, la educación cívica durante décadas privilegio la descripción orgánica del Estado mexicano, así procuró la difusión y enseñanza de los derechos y obligaciones de las y los ciudadanos tal como se evidencia en el libro *La Asignatura Ciudadana en las Cuatro Décadas de Grandes Reformas del LTG en México (1959-2010)*; entre las conclusiones destaca el reconocimiento del libro de texto gratuito como el factor que determinó el aumento en el nivel educativo nacional, lo cual en teoría supondría un mejoramiento en la formación cívica ciudadana, sin embargo, como hemos visto en los datos ya señalados, esto no se traduce en una participación activa de la ciudadanía (Corona, 2015). Si bien la educación cívica ha sido un tema presente desde mediados del siglo pasado, hay que recalcar que el interés por promover una mayor participación de la ciudadanía en los asuntos públicos, en la esfera pública y política desde las instituciones de gobierno, es más bien reciente: su expresión más clara data de los noventa, con el entonces Instituto Federal Electoral (IFE), ahora Instituto Nacional Electoral (INE), institución que analizó, reflexionó y movilizó la concepción y los objetivos que debería cumplir la educación cívica en nuestro país. A partir de entonces, se han desarrollado diferentes estrategias que han permitido avanzar

en la construcción de una concepción donde la educación cívica sea capaz de promover una participación de la ciudadanía, y posibilite disminuir la fragilidad ciudadana en México; entre ellas, la Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023, cuyo objetivo es constituir una política pública que posibilite la construcción de una ciudadanía activa-participativa. Pero más allá de objetivos institucionales, cabe preguntarnos qué significado tiene la educación cívica para los jóvenes universitarios. Veamos.

La construcción de los mundos políticos

Identificar si un tema constituye un asunto que involucra o no involucra a un sujeto; indicar el *valor* que dicho asunto tiene para él, si es importante o no lo es y dar cuenta sobre la *posibilidad percibida de acción* que reconoce ese mismo sujeto; así como hacer o no frente a dicho tema, constituyen las tres dimensiones que integran el modelo de implicación propuesto por el Michel-Louis Rouquette (1997), a partir del cual se han desarrollado ya diversas investigaciones. Es necesario subrayar que, según el autor, dichas dimensiones tienen un origen social, han sido forjadas a través no sólo de la interacción al interior de los grupos de pertenencia, sino también a través de la memoria colectiva y de la memoria heredada por las instituciones sociales. En suma, son el resultado de la vida en sociedad, pues es donde hemos aprendido los valores, normas y pautas de conducta a través de las cuales orientamos nuestras interacciones en el día a día; por ello, tales dimensiones constituyen y dan cuenta de la *construcción de los mundos políticos*, tal como lo explica el autor. De manera que nos referimos a aprendizajes sociales de larga duración, conocemos bien el carácter volátil y permeable de las opiniones tanto como sabemos que su vínculo con los sistemas de creencias que reivindican

es mucho más fuerte y estable.⁷ Así, es importante reconocer que la *identificación*, la *valorización* y la *posibilidad percibida de acción* sobre un tema constituyen y definen la forma que adquieren los mundos políticos.⁸ Esto porque toda acción supone la toma de una decisión mayor o menor que repercute en un plano más amplio en la organización y estructuración de la sociedad, en las tendencias que le dan vida a partir de principios conservadores o liberales, por ejemplo. Así, “de cerca o de lejos, la decisión más simple tiene consecuencias sociales y la manera como la asumimos depende de las repercusiones que le atribuimos” (Rouquette, 1997, pp. 111-116).

En este sentido, aun cuando al indagar sobre dichas dimensiones obtengamos resultados desde una definición individual, en realidad las respuestas tienen un origen sociohistórico que muchas veces perdemos de vista. Es a través de la combinación de esos tres principios –identificación, valorización y posibilidad percibida de acción–, que se puede medir, mediante una escala con ocho posicionamientos que van de una implicación mayor a una frágil o nula implicación,⁹ el nivel de

7 “Dicha evaluación no cambia de un instante al otro porque no va más rápido que la historia. Digamos que ella tiene el mismo ritmo que las estructuras sociales, y que las elaboraciones cognitivas que lo acompañan. Incluso es posible que, bajo ciertas miradas, y aunque utilicemos un buen punto de focalización, ella tenga un ritmo incluso mucho más lento, el de las culturas” (Rouquette, 1997, p. 111-116),

8 “... la noción de ‘mundo político’ no está aquí predeterminada por un contenido restrictivo: acoge cualquier objeto y cualquier práctica que una formación social dada, por pequeña o grande que sea, pueda tener” (Rouquette, 1997, p. 111-116).

9 1) “Esta cuestión me concierne directamente, la considero esencial y mi acción puede ser decisiva”; 2) “Este tema me concierne directamente y lo considero esencial, pero no puedo hacer nada al respecto”; 3) “La pregunta me concierne directamente, pero no importa y en cualquier caso no puedo hacer nada al respecto”; 4) “El tema me concierne directamente y resulta que hay algo que puedo hacer, pero al mismo tiempo considero que este tema no es realmente importante”; 5) “El tema no me concierne directamente (de hecho, nos concierne a todos), pero es esencial y hay algo que puedo hacer”; 6) “El tema no me concierne directamente (concierne a todo el mundo), la considero esencial, pero no hay nada que pueda hacer”; 7) “Este tema no me concierne directamente, involucra a todo un grupo del que soy miembro. Finalmente, no es importante,

agregación, incorporación y reconocimiento, o, mejor dicho, desde la mirada reflexiva del autor: la implicación de los sujetos sociales.

Bajo los anteriores supuestos contextuales y teóricos, es que en esta investigación se llevó a cabo un estudio aplicado. De cara a este modelo nos planteamos las siguientes preguntas: ¿En qué medida la ciudadanía es consciente de su capacidad para participar activamente en la discusión y definición de los asuntos públicos? ¿Existe un sentido de conciencia en la población joven, acerca de la educación cívica como dimensión operante en la formación de ciudadanía? ¿Cuáles son las ideas que jóvenes universitarios tienen sobre la educación cívica? ¿Cuál es la importancia que conceden a la educación cívica los jóvenes universitarios?

El caso de estudio: posibilidad percibida de acción en relación con la educación cívica

El caso aplicado de esta investigación se realizó a una muestra poblacional de más de 300 habitantes de la Ciudad de México; los participantes fueron estudiantes universitarios, hombres y mujeres, radicados en su mayor parte en el oriente de la ciudad.

Como contexto se señala la marcada necesidad, en línea con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), de inducir a la población mexicana de participar en sus distintos planos, sobre todo en aquellos cuyas propias obligaciones y responsabilidades la llamen a impulsar el debate público y a promover soluciones a las problemáticas que se presenten, a decir, las ocurridas en el marco de la pandemia por la COVID-19. Ciertamente, esta posibilidad es un

pero hay algo que puedo hacer al respecto”; 8) “La cuestión no me concierne directamente (concierne a todos), no tiene importancia y no puedo hacer nada al respecto”. (Rouquette, 1997, p. 110-112).

reto si no enfrentamos, de manera simultánea, el desafío de detonar una formación ciudadana que incentive a la gente a apropiarse del espacio público, así como a interesarse y a incursionar activamente en su rol cívico (Guevara, 2017, p. 5).

En ese sentido, se arguye que seguimos teniendo una ciudadanía de baja intensidad, recelosa de la política, reacia a involucrarse en ella e incapaz de traducir su malestar e indignación en acciones organizadas capaces de imponer contextos de cambio (Lechner, 2002). Sin embargo y sin que ahora se discuta ese plano de la historia del proceso civilizatorio de la ciudadanía mexicana, en este ejercicio se incursionó en términos aplicados, las manifestaciones inmediatas que se aproximan al reconocimiento de algunas representaciones o, en su caso, imaginarios que enmarcan el sentido relacional de la población tratada con la deconstrucción de “civismo” y, en ese mismo plano, su implicación con su práctica “ciudadana”.

El periodo de recolección de la información para el análisis ca-suístico se realizó en el transcurso de un año y tres meses a partir del inicio del confinamiento por la COVID-19. El dispositivo principal se diseñó para ser difundido en entornos virtuales y redes sociales a manera de anzuelo. Se trató de una herramienta en línea que incluyó en su estructura tres planos de recolección de datos, a decir, un cuestionario de evocación libre de palabras para su asociación verbal y análisis prototípico del núcleo central de representaciones¹⁰ (Abrie, 2001, p. 18-19); solicitud de valoración de polaridad sobre los tópicos problematizadores del tema para el análisis crítico del contexto según los mismos actores sociales, y evaluación escalar de los niveles de implicación personal (social) desarrollados por Michel Louis Rouquette.

¹⁰ De acuerdo con el autor se propone que la organización de una representación presenta una modalidad particular, específica: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación.

Una vez cerrado el periodo y tras la organización de la información obtenida por las tres secciones de interés mencionadas, de inicio se sistematizó el corpus de palabras de la red semántica evocada, la valoración de polaridad (positiva y/o negativa) que sobre ellas emitieron, y la postura de los participantes en relación con la educación cívica, en tanto una dimensión sopesada en términos escalares de importancia.

Índice de polaridad

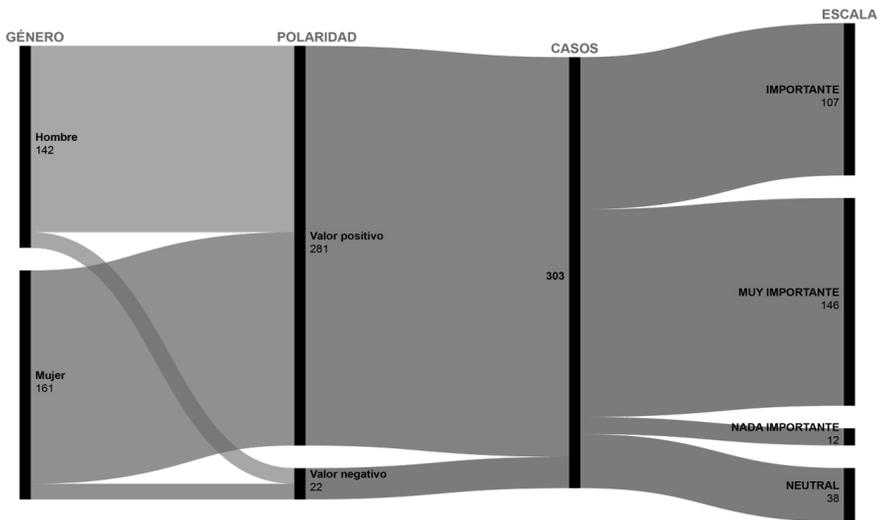
En esta primera fase de análisis, se observa que 92% de las personas calificaron positivamente de primera intención sus propias evocaciones de palabras, a partir de la inducción que buscó su reacción en torno al inductor *educación cívica*, particularmente asociaron dicha dimensión a una construcción social relacionada con el quehacer ciudadano. Algunas de estas declaraciones vinculadas con sus términos semánticos, versan en oraciones como las siguientes: “*es indispensable en la vida de las personas*”; “*son valores que guían el comportamiento dentro de nuestra sociedad. Son el pilar de la misma, por lo cual, es necesario actuar sobre ellos*”; “*son importantes para coexistir en sociedad*”; “*se nos enseña qué cosas son correctas dentro de la sociedad*”.¹¹

Aparecen dos rutas como parte de un significado aún ambiguo del tema, es decir, señalan a la educación cívica en un plano unitario como una condición lineal que forma parte de la vida de las personas y es indispensable; en este sentido, su evocación es singular acerca de esta dimensión, aunque también aparece un reconocimiento de la misma como un cúmulo de aspectos integrados que la conforman, es decir, valores que reconocen como un abanico de componentes que deben ser parte de las personas y son fundamentales, en esta última acepción su reconocimiento sobre la educación cívica es en plural y alejado de la definición formal que de ella conocemos. Esta

¹¹ Extractos de las respuestas de los entrevistados en la primera fase de trabajo de campo.

dualidad de identificación, subyace en general en el discurso de las respuestas de la población tratada en el ejercicio de reflexión de esta investigación, lo que nos lleva a considerar dos situaciones: por un lado, se identifica la educación cívica como un plano subyacente en el comportamiento social y su proyección ciudadana, pero al parecer no hay una plena conciencia colectiva de ello, toda vez que se da por sentada su existencia, aunque probablemente no su importancia en el quehacer social, en la vida colectiva; por otro lado, esto nos confirma la necesidad e importancia de mayores estudios de esta beta social acerca de una población que tiene un vínculo sustantivo con la educación cívica y que sobre todo, ésta deviene en su comportamiento y sus formas de respuesta ciudadana a las problemáticas coyunturales de su contexto social.

Figura 1. Modelo de caso de estudio: grupos, polaridad y escala de importancia de la educación cívica como realidad problematizada



Fuente: Elaboración propia con base en los datos generados del trabajo de campo (Rawgraph).

La Figura 1 hace evidente la valoración en mayor medida positiva, otorgada a sus propias evocaciones sobre “educación cívica”;

asimismo, es claro el nivel de importancia que dan a dicha premisa como una realidad social “muy importante” e “importante”. Si bien aún no se desentraña el porqué de estas valoraciones y las dimensiones significantes de las mismas, esta primera aproximación pone de antemano la temática como un componente relevante en la figura del ciudadano, como ya se mencionó en algunas de sus declaraciones explicativas acerca del significado sobre sus palabras.¹² Respecto del índice de polaridad, éste se calcula sobre la base de la diferencia entre el número de palabras caracterizadas como positivas y negativas divididas entre el número de palabras asociadas a la palabra inductora; el resultado constituye el índice de polarización del campo representacional que, en este caso, se codifica como valor 3, lo cual indica la tendencia positiva del resultado.

Asociación verbal y lematización del corpus de palabras evocadas

Un segundo momento del tratamiento del corpus generado por la evocación libre de palabras, implicó la asociación verbal y el análisis léxico, mismos que dieron cuenta de la matriz principal del corpus filtrado. De inicio, este proceso consiste en identificar la secuencia de caracteres en las palabras con significado propio y después las agrupa para convertirlas en una secuencia de terminales desde el punto de vista de un lema que lo represente. El análisis léxico reconoce las

¹² Sobre el procedimiento, (P) número de palabras positivas-número de palabras negativas entre el número total de palabras que fueron asociadas. Este índice varía entre -1 y $+1$. Si P se sitúa entre -1 y $-.05$ el valor será codificado como 1, ello significa que la mayor parte de las palabras fueron connotadas de manera negativa. Mientras que si P se sitúa entre $-.04$ y $+.04$, este valor será codificado como 2, lo cual significará que las palabras positivas y negativas son muy semejantes. Finalmente, si P se sitúa entre $+.04$ y $+1$ el valor será codificado como 3 y significará que la mayor parte de las palabras han sido connotadas positivamente (De Rosa, 2003).

palabras en función de una gramática regular cruzando el rango de frecuencia de aparición de la evocación y el orden o colocación de éstas en el corpus lematizado. En una tercera fase, se detalla el proceso mediante el prototipo de núcleo central. En la Figura 1 y en la Tabla 1, se identifican en primer lugar las evocaciones que conformaron el cúmulo de categorías más importantes a través de las cuales la población entrevistada describe a la educación cívica.

Tabla 1. Frecuencias múltiples relativas del corpus de palabras y rango promedio de importancia

Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%	Rango
Valores	7	432	30.23	1
Sociedad	8	212	14.84	2
Derecho	7	173	12.11	3
Educación	9	171	11.97	4
Adjetivos positivos	18	116	8.12	5
Ciudadanía	10	93	6.51	6
Democracia	10	73	5.11	7
Adjetivos negativos	18	45	3.15	8
Deber ser	8	35	2.45	9
Cultura	7	30	2.10	10
Afectividad	11	25	1.75	11
Símbolos	8	24	1.68	12

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de rangos del corpus semántico (MaxQda).

En este nuevo corpus obtenido tras un primer tratamiento y filtro, se contextualizan los principales lemas que mantienen un corte positivo de significación acerca de entender el civismo, ponderando

en primer lugar a “valores” como la categoría aglutinante por arriba de 30% de concentración de la tendencia de los casos. Seguida por los términos “sociedad”, “derecho”, “educación” y “adjetivos positivos” como las categorías más destacadas con más de 100 puntos de frecuencia y, al final, por debajo de 100 “ciudadanía”, “democracia”, “adjetivos negativos”, “deber ser”, “cultura”, “afectividades” y “símbolos” confirmando el resultado del análisis de polaridad previamente realizado, es decir, el reconocimiento de la educación cívica como un cúmulo de valores positivos, que dan cuenta de aspectos que se ubican como cosas buenas que deben formar parte de las personas, así declarado en sus explicaciones. El conjunto de evocaciones da cuenta de una valoración positiva y al mismo tiempo parece constituir una aspiración, quizás una necesidad. Por otro lado, cabe destacar la aparición del lema “adjetivos negativos” en esta tabla, que si bien no se encuentra entre los primeros lugares, su inclusión constituye una llamada de atención acerca de la mala concepción que se tiene sobre la educación cívica, y no en términos de un significado negativo *per se*, sino por su reflexión en cuanto a que aún estamos muy lejos de concebirla como una dimensión que forma parte del quehacer ciudadano, del pensamiento común y la vida cotidiana, basta con referir las aseveraciones de la población tratada en esta investigación que señalaron que “si los valores son un conjunto de prerrogativas sociales que orientan la acción y el común denominador está orientado hacia la pasividad, los valores sirven de poco y nada”. No obstante, en esta tercera fase se llevó a cabo la identificación, clasificación y análisis del prototipo de núcleo central (Vergès, 1992) para el rastreo de representaciones, con la intención de generar un análisis aún de mayor profundidad respecto de la tendencia referida hasta ahora.

Para ser más precisos, se propuso a los entrevistados la asociación libre de palabras, evocadas a partir de la frase inductora “qué palabras piensas cuando escuchas el término educación cívica”. La consigna invita a declarar las palabras o expresiones que a los entrevistados se les ocurra inmediatamente cuando piensan en esta inducción. La finalidad de esta fase tuvo como pretensión la búsqueda de

evidencia que señalara con mayor precisión la visión en torno a los significados compartidos sobre civismo y su aproximación a ciudadanía, su rol e importancia en la construcción y explicación de realidades sociales como la recién sufrida por la pandemia (Moliner y Lo Monaco, 2019).

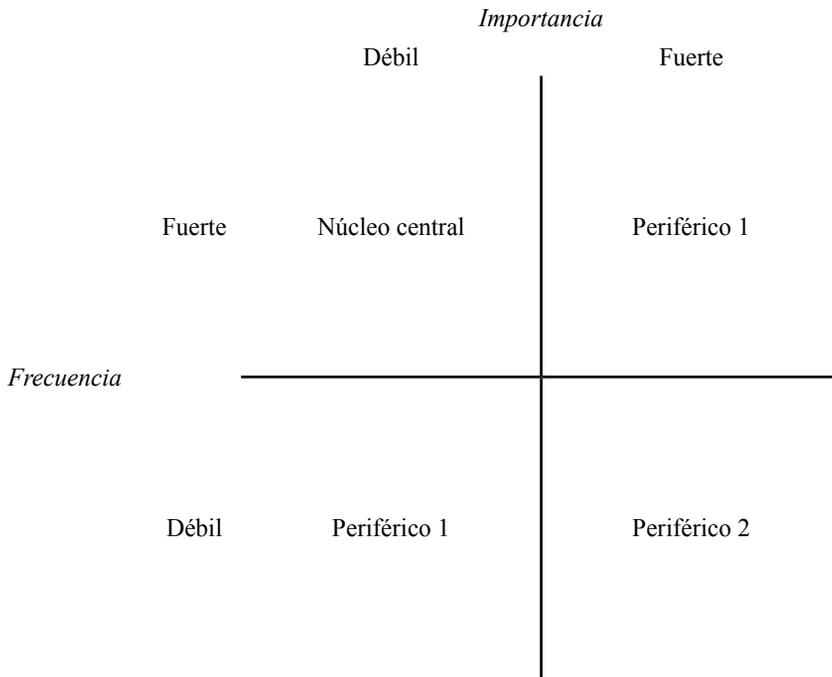
Prototipo de núcleo central de las representaciones sociales

Respecto al análisis de Vergès, basado en la premisa de que “algunos términos son inmediatamente movilizados para expresar una representación” (Navarro, 2008, p. 145), se realizó un análisis que permitió obtener información respecto a la frecuencia con la que fue evocada cada *opinión* a partir de la frase inductora y la importancia que toma según el orden asignado por los actores. Como mencionan Navarro y Gaviria, “partimos de la hipótesis según la cual las representaciones sociales (RS), tienen una organización interna, existe una jerarquización de sus elementos y de sus relaciones, en ese sentido reconocemos dos sistemas: 1. Un sistema central [...] 2. Un sistema periférico” (2010, pp. 228-229). Al núcleo/sistema central lo podemos entender como aquel elemento fundamental de la representación, que determina su significación y organización, mientras que los elementos del sistema/núcleo periférico son los “mediadores” entre el núcleo central y la acción, haciendo más concretas las representaciones y permitiendo la adaptación de éstas al contexto. Por último, podemos obtener dos tipos de información a partir de los resultados, es decir, palabras evocadas –frecuencia– y el orden de jerarquización –importancia–, que son, “de un lado, una dimensión colectiva ya que se trata de términos fuertemente consensuales y, de otro lado, una dimensión individual, ya que se trata de una distribución estadística hecha sobre la base del orden establecido por los sujetos” (Navarro y Gaviria, 2010, p. 349).

Una vez obtenidos estos resultados, en las unidades semánticas se estructura y construye la RS. Los resultados se presentan de la

siguiente manera (Figura 2), donde “los elementos del periférico 1 ayudan a operacionalizar o contextualizar los elementos del núcleo central [...] En el periférico 2 está la mayor cantidad de palabras que enriquecen el campo semántico de referencia [...] que están en último lugar” (Navarro y Gaviria, 2010, p. 349).

Figura 2. Jerarquía estructural: prototipo de las RS



Fuente: Modificada de Navarro y Gaviria (2010, p. 349).

A partir de este corpus semántico es que se realizó el análisis de identificación de la fuerza asociada de las expresiones de los entrevistados en cada una de las dimensiones en su conjunto; esto de acuerdo con la técnica de Vergès (1992), ya descrita, con el fin de reconocer la jerarquía de los elementos que la componen y con ello elaborar una proyección de su organización de sentido. De este modo, se generó el análisis que muestra la Figura 3.

Figura 3. Prototipo de núcleo central de la educación cívica de un grupo de jóvenes universitarios¹³

		Importancia	
		≤ 3	> 3
≥ 90	Valores	433 2.898383372	Derecho 173 3.144508671
	Sociedad	212 2.971698113	Adjetivos positivos 116 3.534482759
	Educación	171 2.766081871	
	Ciudadanía	93 2.9	
Frecuencia	Democracia	73 2.273972603	Deber ser 36 3.861111111
	Adjetivos negativos	47 3	Cultura 30 3.133333333
< 90	Nombres propios	4 3	Afectividad 25 3.28
	Actitudes	3 2.333333333	Símbolos 24 3.5
	Reglas invisibles	3 3	Economía 3 4.333333333

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis del corpus semántico obtenido en campo (Análisis Vergès).

¹³ A continuación, se describen las primeras palabras que fueron agrupadas en cada categoría. “Valores” agrupa aspectos como: solidaridad, respeto, respeto, compromiso, empatía. “Sociedad”: socializar, relaciones, personas, comunidad, colectividad. “Educación”: escuela, enseñanza, formación, comportamiento, educación. “Ciudadanía”: civilidad, participación, decisiones, hábitos, consciencia. “Derecho”: leyes, deberes, normas, obligaciones, reglas sociales. “Adjetivos positivos”: estabilidad, certeza, dedicación, aceptable, necesario. “Adjetivos negativos”: inútil, inexistente, ineficaz, sin valor.

Es preciso referir un grupo de seis principales categorías, que resultaron las más importantes en términos de frecuencia y rango entre el núcleo central y la primera periferia. Como parte de la interpretación, vemos que el núcleo se formó por cuatro palabras, las cuales son parte de los principales descriptores de la representación social rastreada; en términos de triangulación con el análisis léxico se fortalecen las categorías “valores”, “sociedad”, “educación” y “ciudadanía”, las cuales, en este cruce analítico, resultan los ejes fundamentales en los que hipotéticamente se mueven las principales RS respecto del sentido de civismo y su relación con el rol ciudadano, toda vez que son hallazgos internalizados por la población como etiquetas que les resultaron sumamente valoradas. Ahora bien, entre esta clara postura y la realidad problematizada por ellos mismos, como una utopía que debería ser posible, hay una importante brecha que discutiremos más adelante.

En este punto, para describir con detalle el análisis prototípico, se refuerzan en el núcleo periférico 1 de esta matriz, las expresiones que alimentan el núcleo central con un fuerte sentido aprobatorio y positivo. Entre las principales categorías identificamos “derecho” y “adjetivos positivos”, mismas que sustentan una idealización de la educación cívica, como un proceso civilizatorio que parece tan cerca y lejano a la vez de la realidad problematizada, concretamente cuando los mismos actores sociales señalan que se trata de “Los valores que guían el comportamiento dentro de nuestra sociedad y son el pilar de la misma, por lo cual, es necesario actuar sobre ellos” y al mismo tiempo reflexionan que “Desgraciadamente el buen ciudadano es un sujeto pasivo cuya única participación de la vida política y social es el voto, por lo que su civismo si es que lo hay no es ético”. Como podemos observar, este rastreo comienza a vislumbrar un vínculo inmediato relacional entre el reconocimiento de la población de lo cívico como una gama de valores ideales que hacen al perfil del ciudadano, pero en términos prácticos, una condición no necesariamente llevada a cabo por los mismos. Los aspectos que dan cuenta de esta representación social nos remiten a la caracterización de Rateau y Lo

Mónaco (2013, p. 25), cuando describen que “los contenidos de una representación pueden ser calificados indiferentemente de opiniones, de informaciones o de creencias y podemos concluir que una representación social se presenta concretamente como un complejo indiferenciado ‘de elementos cognitivos’ relativos a un objeto social”.

La siguiente figura es una nube de las categorías centrales constituidas por la población y codificadas con base en sus evocaciones, misma que enmarca y da cuenta de la condición ideal existente sobre la educación cívica.

Figura 4. Nube del núcleo semántico en torno a la educación cívica



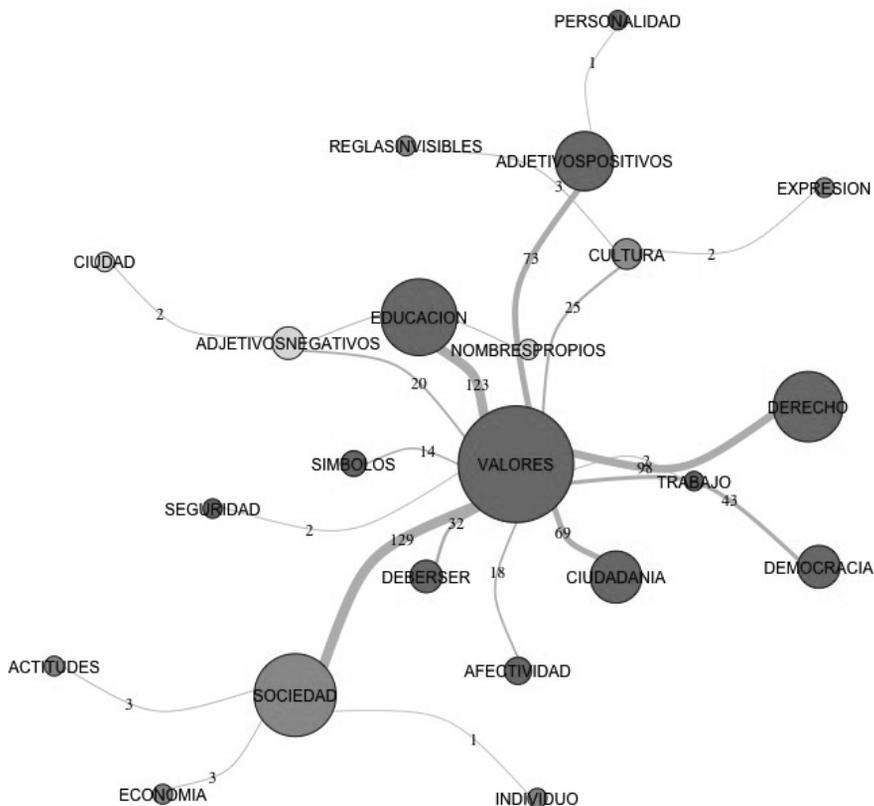
Fuente: Elaboración propia con base en el rastreo de representaciones (MaxQda).

Análisis de similitud entre categorías centrales y periféricas

Para terminar de triangular el sentido significativo e hipotético de las RS de esta población en torno a la educación cívica y su vinculación con el rol ciudadano, se generó el siguiente análisis de similitud, en el que con base en la relación del resto de las evocaciones del corpus total rastreado y su ubicación en las periferias del prototipo de núcleo central, se conformaron los grupos o familias de evocaciones que alimentan las categorías ya sólidamente resultantes de los análisis

previos de RS, y que merecen la pena identificarlas como las principales fuentes que hacen posible su reconocimiento.

Figura 5. Grafo de similitud de las fuentes que alimentan las RS de la educación cívica



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados (Iramuteq).

Si bien es clara la composición del núcleo de representación en sus dimensiones centrales, ya descritas y confirmadas en párrafos anteriores, en este ejercicio de similitud podemos advertir no sólo la fuerza e importancia de estas dimensiones por el tamaño de los nodos, sino la relación concurrente entre las mismas y la integración de varias de las evocaciones periféricas que abonaron a solidificar su representación, por eso la agrupación en comunidades de similitud.

De modo que a la dimensión “valores”, premisa central de representación de educación cívica para esta población, se vincula con la estimación de similitud, a las categorías de “ciudadanía”, “educación” y “derecho”; relación que se explica para este contexto poblacional, sobre el ejercicio cívico como referente de corte político, como fundamento en formación en el ámbito escolar y como un contexto de normas; probablemente un perfil todavía alejado de una educación cívica como un proceso de acción colectiva común y cotidiana, que va más allá del ejercicio electoral, la adscripción política o el reconocimiento de símbolos y asignaturas constituidas por un conocimiento oficial. Este resultado evoca la idea de una ciudadanía caracterizada sobre todo por sus derechos y obligaciones, las cuales se encuentran consignadas en el derecho.

Asimismo, los otros grupos generados en torno a “sociedad”, “cultura” y “adjetivos negativos”, en ese orden de representatividad, constituyen un plano alterno de significación de la educación cívica; el de “sociedad”, que se representa muy asociado a “valores” por el grado de relación identificado en el ancho de la arista en la figura, pero en un plano secundario –identificado por el color distinto–, sostiene que la población confirma la importancia de lo cívico como un conjunto de valores muy positivos, importantes para la sociedad, pero aún alejados de ella y no vistos como parte de la “cultura”, que es el otro grupo separado y más alejado en este análisis de similitud, sobre todo una cultura cotidiana del ser un ciudadano actor en la sociedad. Por último, el grupo “adjetivos negativos”, más alejado aún, menos representativo y vinculado, hace eco de los contrastes que se deben combatir para lograr en términos prácticos una posible educación cívica más cercana a los ciudadanos, y menos simbólica y alejada de los mismos. Una educación cívica que promueva su intervención en los asuntos públicos.

Niveles de implicación de los actores sociales

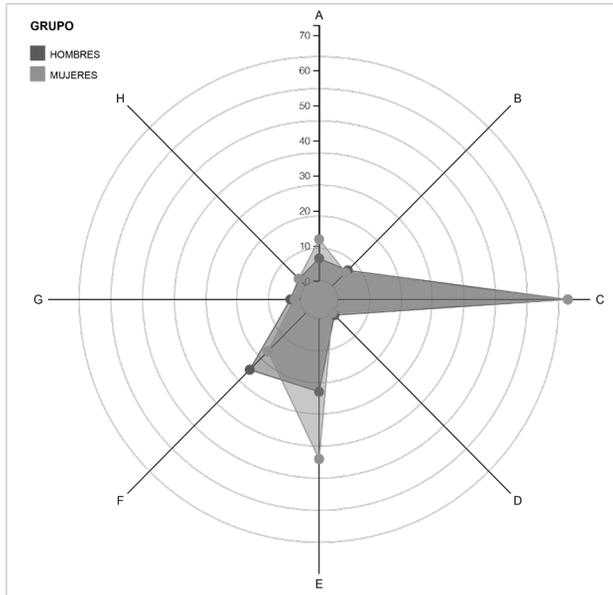
Hasta ahora hemos corroborado que hay una gama de significados con una tendencia clara sobre la manera de entender lo cívico, sin

embargo, también es preciso discutir el fondo de esta distancia social declarada por los propios actores sociales en su RS y la realidad problematizada por los mismos. Para ello se llevó a cabo una indagación y aplicación a la población sobre los niveles de implicación personal-social con el tema problematizado.

El momento de mayor significado se exploró a través los niveles de implicación de Rouquette, ya descritos en apartados anteriores, como parte de las decisiones que tomamos todos los días basadas en elecciones que constituyen la manera de organizar un mundo de sentido en nuestras relaciones cotidianas. Es decir, elegimos una postura en función de ideas y valoraciones sobre aquello que consideramos como correcto o incorrecto, esencial o superfluo. Tales elecciones no se fundan en un criterio cualquiera; por el contrario, se fundan en las formas de conocimiento heredadas por los grupos, formas de conocimiento que encierran un cierto orden y manera de “ver el mundo” (Juárez-Romero, 2013).

Las ocho coordenadas que constituyen los niveles de implicación que se analizaron en este estudio, abonan de manera importante para explicar la distancia ya vislumbrada antes entre las RS ideales de educación cívica y las reflexiones problematizadoras señaladas por los actores sociales, en tanto se vinculan con el rol de ciudadanía. En la Figura 7 se evidencia la disposición que toma la mayor parte de la población de estudio, aún dividida por género en virtud de encontrar algunas betas comparativas. En relación con la premisa (A) “Me afecta directamente, es esencial, mis acciones pueden ser determinantes para solucionarlo”, tras la contundente RS idealizada sobre la educación cívica, se reconoce una implicación que hace patente una cierta responsabilidad social del sentir colectivo para que esas categorías de la RS sean posibles, toda vez que se les considera lejanas de la realidad actual. El siguiente nivel de implicación que obtuvo un consenso importante ocurrió en la premisa (E) “No me afecta directamente (afecta a todo el mundo), es vital y hay algo que yo pueda hacer para solucionarlo”; este segundo grupo no se implica directamente en la problemática, pero tampoco deja de reconocer que

Figura 6. Gráfica de implicación frente a la educación cívica



Identificador	Niveles de implicación	H	M
A	Me afecta directamente, es esencial, mis acciones pueden ser determinantes para solucionarlo.	73	73
B	Me afecta directamente y es esencial, pero no hay nada que yo pueda hacer para solucionarlo.	7	13
C	Me afecta directamente, no tiene importancia y de todos modos, no hay nada que yo pueda hacer para solucionarlo.	1	0
D	Me afecta directamente y yo puedo hacer algo para resolverlo, aunque no es algo realmente importante.	7	6
E	No me afecta directamente (afecta a todo el mundo), es vital y hay algo que yo pueda hacer para solucionarlo.	23	44
F	No me afecta directamente (afecta a todo el mundo), es vital y no hay nada que yo pueda hacer para solucionarlo.	25	17
G	No me afecta directamente (afecta sólo a mi grupo, no tiene importancia, yo puedo actuar para solucionarlo.	3	3
H	No me afecta directamente (afecta a todo el mundo), no tiene importancia y de todos modos, no hay nada que yo pueda hacer para solucionarlo.	3	2

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del estudio de caso (Rawgraph).

lo corresponsabiliza en la acción de cambio, constituye una implicación frágil. Es de notar que, en este nivel, que las mujeres son quienes generan un mayor grado de implicación que los hombres. Es importante recordar que la opción A en la escala representa el mayor nivel de implicación, la opción intermedia representa una implicación débil y la opción final indica una nula implicación.

Conclusiones

Nuestro interés tuvo su origen en el planteamiento que hace Rouquette al afirmar que “toda acción que realizamos tiene una influencia, contribuye, incide en la construcción y definición de los mundos políticos, en la medida en la cual toda acción tiene un efecto político seamos o no conscientes de ello.¹⁴ De manera que la concepción que hemos cultivado en la sociedad moderna, de clasificación y división de las dimensiones de la vida social y según la cual lo político constituye un espacio particular, definido por un sistema de organización, pautas, leyes y normas que dan sentido a lo “político”, encuentra una definición diferente al señalar todo lo contrario, pues, para él, toda acción, por diminuta que sea, nos coloca en una posición dentro de una escala que puede ir de lo positivo a lo negativo, de lo correcto a lo incorrecto, de lo bueno a lo malo. Así, toda acción por pequeña que sea, seamos conscientes o no de ello, incide en la definición de la vida social y política de toda sociedad. Por otro lado, considerando el contexto de pandemia que ha significado un quiebre en los referentes

¹⁴ Planteamiento que se asemeja al de Sarah Corona en su introducción: “Todo el tiempo habitamos el espacio privado y el espacio público y al movernos definimos y transformamos las fronteras que los limitan. Las relaciones familiares, entre amigos, la pertenencia a un club privado o a una religión, suponen reglas y hábitos que se transforman de acuerdo con los momentos históricos, y con el desarrollo biográfico de cada persona. Ser ciudadano –que es la forma principal que tenemos de habitar el espacio público– tampoco es una función fija (Corona, 2015, p. 7).

cotidianos que daban sentido y fungían como una brújula a partir de la cual se orientaban las perspectivas y comportamientos de los grupos, y en donde hemos podido ser testigos de conductas de rechazo a la vacuna, de ataque a enfermeras y médicos, nos interrogamos sobre el significado que tendría en jóvenes universitarios la educación cívica y la ciudadanía.

Los resultados nos sorprendieron, honestamente no esperábamos la caracterización positiva asociada a la educación cívica; por otro lado, localizamos diversos estudios donde la ciudadanía es identificada desde una caracterización restringida fundamentalmente a derechos y obligaciones y donde la participación en los asuntos públicos es invisible para nuestros entrevistados y con ello su *posibilidad percibida de acción* en los asuntos públicos.

Si bien es de notar que el proceso reflexivo sobre el papel que la educación cívica juega como un factor importante en la configuración ciudadana, ésta aún sigue en ciernes; la necesidad de limpiar los lastres unívocos de una conceptualización cimentada en deberes y obligaciones en relación con el Estado, y una serie de premisas enmarcadas en una idea de nación como un ente sagrado y lejos de alcanzar, está en el caso de nuestro estudio, dibuja la distancia con una vida activa de la ciudadanía.

No obstante, encontramos conceptos positivos con los que se caracteriza a la educación cívica e identifican su lugar en el prototipo de análisis, lo cual permitió ubicar los elementos hipotéticamente centrales de la representación, destacando las categorías sobre valores, sociedad, educación y ciudadanía. Mientras que, en la primera y segunda periferia, así como en los elementos de contraste, encontramos un mayor número de conceptos que dan sentido y acentúan la connotación nuclear, con la cual se piensa y caracteriza a la educación cívica.

En términos del proceso de implicación de la población, se identifica esta contradicción social entre el reconocimiento valorativo y positivo de la educación cívica y el desconocimiento de la misma como un construcción que corresponde apropiarse a los ciudadanos y procurarla cotidianamente; esta dicotomía es consistente cuando

observamos los datos del modelo de implicación, en donde se identifica un fuerte consenso en la implicación más alta, en la premisa (A) “Me afecta directamente, es esencial, mis acciones pueden ser determinantes para solucionarlo”. El otro grupo de premisas donde hay un relativo consenso y refleja una implicación frágil, contrasta con las respuestas a la pregunta abierta sobre qué podían hacer para fortalecer la educación cívica: “hacer talleres”, “enseñar con el ejemplo”, “enseñar valores”, entre otras.

En suma, identificamos hipotéticamente una representación social positiva de la educación cívica en los jóvenes universitarios entrevistados, cuestión que contrasta con la concepción restringida de la ciudadanía identificada en diversos estudios. Dicha representación social es congruente con el resultado de la escala de implicación que revela una implicación fuerte en los entrevistados. Es necesario destacar que se identifica el tema como una cuestión importante, se valora como algo vital y la *posibilidad percibida de acción* es positiva, es “mis acciones pueden ser determinantes para solucionarlo”. Al parecer, el contexto que vivimos de cuestionamiento, de polémica en torno a los comportamientos de los llamados “antivacunas”, la agresión y desconfianza de algunos otros hacia los médicos y las instituciones médicas han generado un interés por mejorar tales conductas y han hecho emerger a la educación cívica como una vía para lograrlo. Es importante señalar que este estudio surgió como resultado del diálogo con estudiantes a quienes les preguntamos su opinión frente al escenario convulso que vivimos los primeros meses; fue en esos diálogos que surgió la educación cívica como una necesidad para mejorar las cosas, quizás se remitieron a ella porque es el medio que la educación nos ha enseñado a pensar como recurso para construir una ciudadanía fortalecida, aunque en los hechos, como hemos visto, la concepción que reproduce resulta más bien restringida a una ciudadanía que paga impuestos, tiene una credencial y vota.

La caracterización positiva atribuida a la educación cívica puede ser el resultado, tal como lo señala la escuela de la perspectiva estructural, del contexto y la serie de prácticas que detonó la condición de

emergencia sanitaria, la cual movilizó una serie de valores, preocupaciones y expectativas. Por otro lado, estos resultados nos hacen pensar en la tesis del filósofo mexicano Luis Villoro, quien señala que a partir de vivir o bien sufrir la injusticia (la cual parece ser lo que mejor conocen los mexicanos) es que se accede a la justicia (Villoro, 2007).

Quizás ello explique porque para las y los jóvenes universitarios entrevistados la educación cívica es representada con un fuerte potencial en la enseñanza, como un proceso del ámbito escolar, de valores, moral, ética, empatía y cultura, así cobra forma el sentido común al reunir al mismo tiempo diversas expresiones en las representaciones sociales de la educación cívica. La contradicción que identificamos entre la concepción limitante, identificada en diversos estudios en torno a la ciudadanía como derechos y obligaciones, y la riqueza que encierra la evocación de la educación cívica en jóvenes universitarios nos permite formular la hipótesis de que ciudadanía y educación cívica parecen dar cuenta de una dimensión de orden ideológico (Rouquette, 2009).

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México: Presses Universitaires de France/Ediciones Coyoacán.
- Alcántara, A. (2017). Educación cívica y educación ciudadana en México: una perspectiva global y comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, (29), 220-239.
- Arciga, B. y Nateras, D. (2002). Dolor social. *Revista Internacional de Psicología Social*, 1(1), 83-91.
- Bobes, C. (2000). Ciudadanía. En: Baca, L., Bokser, J., Castañeda, F., Cisneros, I. H. y Pérez, G. (comps.). *Léxico de la política*, 50-53. México: Flacso/SEP/Conacyt/Heinrich Böll Stiftung/Fondo de Cultura Económica.

- Caballero, R. (2016). La educación cívica en el siglo XXI: perspectivas y expectativas. *Revista Derecho Electoral*. Disponible en: <https://www.te.gob.mx/eje/media/pdf/47ef6c09c0a7b55.pdf>
- Carriedo, L. M. (2020). Infodemia y el abuso de datos personales, sin consentimiento. *Zócalo*, 244, 6-11.
- Corona, S. (2015). *La asignatura ciudadana en las cuatro décadas de grandes reformas del LTG en México (1959-2010)*. México: Siglo XXI.
- De Rosa, A. M. (2003). Le réseau d'associations. En: Abric, J. C. *Méthodes d'étude des représentations sociales*, 81-118. France: Eres.
- El Economista (2021, marzo 1). Cronología de la pandemia en México. *eleconomista.com*. Disponible en: <https://www.economista.com.mx/politica/Cronologia-de-la-pandemia-en-Mexico-20210301-0045.html> (consulta: 25/02/2023).
- Forbes México (2020, julio 7). “Escuadrón de la salud”: otros personajes de ficción se unen a Susana Distancia. *forbes.com.mx*. Disponible en: <https://www.forbes.com.mx/noticias-escuadron-salud-personajes-susana-distancia/> (consulta: 25/02/2023).
- Guevara, G. (2017, noviembre 13). Educación ciudadana, palanca para la democracia. *El Universal*. Disponible en: <https://acortar.link/wR3IrU>
- Heller, Á. (1988 [1972]). *Historia y vida cotidiana. Aportaciones a la sociología socialista*. Barcelona: Grijalbo.
- Illades, E. (2018). *Fake news: La nueva realidad*. México: Editorial Grijalbo.
- Instituto Nacional Electoral (INE) (2016). *Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023*. INE. Disponible en: <https://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/historico/contenido/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-Varios/2016/ENCCIVICA-14-10-2016.pdf>
- Juárez-Romero, J. (2010). El orden social, expresión de la historia de una sociedad. En: Alvarado, R., Leyva, G., Pérez, S. (eds.). *¿Existe el orden? La norma, la ley y la transgresión*, 199-218. México: Anthropos-UAM.
- , Silva, I., Olivares, O. y Tinoco, A. (2013). La construcción de los mundos políticos: elecciones y economía en México. *Revista*

- Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XXIII(1-2), 131-155. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65452530006>
- Latinobarómetro (2020). Opinión pública latinoamericana. Análisis online. *latinobarometro.org*. Disponible en: <https://www.latinobarometro.org/latOnline.jsp> (consulta: 25/02/2023).
- Lechner, N. (2002). El precario relato democrático. *Nexos*, 24(298), 47-48.
- Lizcano, F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis*, Revista de la Universidad Bolivariana, (11), 269-304.
- Moliner, P. y Lo Monaco, G. (2019). *Métodos de asociación verbal para las ciencias sociales. Fundamentos conceptuales y aspectos prácticos*. México: Gedisa/UAM-Iztapalapa.
- Navarro, O. (2008). Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios. *Educación y Pedagogía*, 20(50), 141-153.
- y Gaviria, M. (2010). Representaciones sociales del habitante de la calle. *Universitas Psychologica*, 9(2), 345-355.
- Peschard, J. (1994). La cultura política democrática. *Cuadernos de divulgación de la cultura democrática*, 2. México: Instituto Federal Electoral.
- Rateau, P. y Lo Mónaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicología*, 6(1), 22-42.
- Real Academia Española (RAE) (2021). Ciudadanía. *Diccionario panhispánico del español jurídico*. Disponible en: <https://dpej.rae.es/lema/ciudadanía/> (consulta: 25/02/2023).
- Reguillo, R. (1998). De la pasión metodológica o la (paradójica) posibilidad de la investigación. En: Mejía, R. y Sandoval, S. A. (coords.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: ITESO.
- Rouquette, M.-L. (1997). La construction des mondes politiques. *La chasse à l'immigré. Violence, mémoire et représentations*, 103-124. France: Mardaga.
- (2009). Representaciones e ideología, una explicación psicosocial. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*,

- 5(1), 143-160. Disponible en.: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72612804006>
- Sánchez, E. E. (2005). Los medios de comunicación masiva en México, 1968-2000. En: Bizberg, I. y Meyer, L. (coords.). *Historia contemporánea de México*, 403-448. México: Océano.
- Somuano, M. F. y Nieto, F. (2014). Ciudadanía en México: ciudadanía activa. México: Colmex-INE.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, XLV(405), 203-209.
- Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. México: Fondo de Cultura Económica.