



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Representaciones sociales de la democracia en
estudiantes de educación superior**

TESIS

Que para optar por el grado de Doctor en Pedagogía

Presenta:

Fernando González Aguilar

TUTOR: DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

COMITÉ TUTOR:

DRA. ANITA CECILIA HIRSCH Y ADLER: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DRA. PATRICIA GUADALUPE MAR VELASCO: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DRA. HILDA BERENICE AGUAYO ROUSELL: Facultad de Estudios Superiores Aragón

DRA. CONCEPCIÓN CHÁVEZ ROMO: Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía

México D.F. Abril de 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

***a todos aquellos que ven en la Democracia la posibilidad
de vivir en un mundo más humano***

por supuesto, a Mary, María Fernanda y Carlos Emiliano

Índice

Introducción	5
1.- La democracia como representación social	22
<i>Claves conceptuales de las representaciones sociales</i>	23
<i>Sociogénesis de las representaciones sociales</i>	26
<i>Topografía de la mentalidad moderna</i>	29
<i>Las themata como eje de análisis de las representaciones sociales</i>	31
<i>El modelo de ciudadanía práctica y las representaciones sociales</i>	35
<i>La arquitectura del pensamiento social</i>	37
<i>Estudios de democracia como representación social en México</i>	41
2.- La perspectiva de Latinobarómetro	47
<i>La democracia en América Latina</i>	49
<i>Los indicadores utilizados por Latinobarómetro</i>	51
<i>El perfil sociodemográfico de la democracia</i>	53
<i>Apoyo a la democracia</i>	53
<i>El caso de México</i>	54
<i>Opiniones y actitudes ante distintas dimensiones de la democracia</i>	56
<i>Indicadores de desempeño de la democracia</i>	62
3.- Educación, ciudadanía y democracia	65
<i>Retos del presente y aprendizaje de la ciudadanía</i>	65

<i>Saramago: democracia enferma y aprendizaje de la ciudadanía en la Universidad</i>	68
<i>Delors: la utopía orientadora</i>	72
<i>Gimeno: la ciudadanía como metáfora de la educación</i>	80
<i>Touraine: democracia y escuela del sujeto</i>	85
<i>La democracia como ideal y como realidad: educar en la ciudadanía</i>	94
<i>Algunas consideraciones hacia el análisis del caso mexicano</i>	96
4.- La población investigada: estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z)	100
<i>Surgimiento de las ENEP: Programa de descentralización de estudios profesionales de la UNAM</i>	100
<i>FES Zaragoza: oferta educativa, matrícula y perfil de los estudiantes</i>	104
5.- Características socioeconómicas y educativas de la muestra	109
6.- Estructuras representacionales y opiniones de los estudiantes de la FES Zaragoza hacia la democracia	117
<i>El campo de representación: de qué se habla cuando se habla de democracia</i>	117
<i>La democracia como igualdad</i>	122
<i>La democracia como corrupción</i>	126
<i>Objetivación y medios de la democracia: voto, elección y participación</i>	128
<i>Pertinencia reflexiva hacia la democracia: del optimismo al pesimismo</i>	130
<i>Dimensiones de la democracia: opiniones de los estudiantes en el marco de sus representaciones sociales</i>	139

<i>Adhesión democrática</i>	140
<i>Autoeficacia ciudadana</i>	144
<i>Confianza en las instituciones</i>	148
<i>Universidad, valores y prácticas democráticas</i>	151
7.-Las diversas voces de la democracia: recapitulación y conclusiones	154
Referencias bibliográficas	163
Anexos	171
<i>Anexo A: Consenso democrático vs. Consenso autoritario</i>	171
<i>Anexo B: Instrumento de obtención de información</i>	172
<i>Anexo C: Red semántica general</i>	177
<i>Anexo D: Índice de cuadros</i>	185
<i>Anexo E: Índice de gráficas</i>	186
<i>Anexo F. Índice de figuras</i>	187

Introducción¹

Uno de los conceptos más usados en el mundo, sin lugar a dudas, es *democracia*. A través del tiempo, de la Grecia Antigua a la actualidad, ha tenido una presencia fundamental en nuestra cultura; ha estado históricamente en el centro de las luchas políticas y en los debates de las ciencias sociales. Difícilmente podemos encontrar en los últimos tiempos alguna lucha social independiente de su postura ideológica o política que no haya enarbolado de alguna manera la bandera de la democracia.

La caída del denominado *socialismo real*, hegemónico por la Unión Soviética, al final de los años 80 y principios de los 90, fue interpretada internacionalmente como el triunfo de la democracia, o como el momento de luchar por una democracia auténtica.

Por otra parte, el tema de la democracia ha estado presente de manera permanente en América Latina. En las décadas de los 60 y 70 un número importante de nuestros países fueron marcados por la existencia de dictaduras militares; actualmente observamos sociedades en las cuales se pretende construir un futuro orientado por valores democráticos y así enfrentar las desigualdades sociales en que viven los sectores mayoritarios de sus poblaciones (PNUD, 2010).

En el momento actual la postura ante la democracia presenta paradojas: por un lado se generan continuamente expectativas de cambio democrático y por otro está presente un ambiente cargado de desencanto y pesimismo respecto a sus posibilidades de realización (Saramago, 2010; Touraine, 1997).

De manera particular, nuestro país transita por profundas transformaciones. Se han producido, en los últimos 40 años, cambios en su modelo de desarrollo, en su sistema político, en sus pautas culturales, así como en sus características

¹ El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación "Cultura ciudadana y cultura política en estudiantes de Universidades Interculturales y del Bajío", el cual se encuentra registrado ante el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT-IN401014) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México.

sociodemográficas. Estos cambios sintetizan su historia particular en el marco del sistema mundial.

Los mexicanos vivimos en una sociedad compleja, con problemas económicos y sociales básicos exacerbados (Legorreta, 2008), una transición política que ha sido calificada como vulnerada, estancada o inconclusa (Aziz, 2009), y una profunda crisis de seguridad vinculada al crimen organizado (Meyer, 2013), todo lo cual ha generado altos niveles de desconfianza hacia las instituciones nacionales y sentimientos de incertidumbre con respecto al futuro en una población cada vez más diferenciada y demandante.

En México, la inmovilidad de un partido hegemónico (Partido Revolucionario Institucional, PRI) en la presidencia de la República por más de 70 años, identificado con el autoritarismo, la corrupción, la impunidad y la incapacidad, fue definido en su momento por el escritor peruano Mario Vargas Llosa como la dictadura perfecta (Televisa, septiembre 1990). La posterior alternancia en el poder en el año 2000, con la llegada de un nuevo partido (Partido Acción Nacional, PAN), despertó expectativas de una transición democrática en amplios sectores de la población, que al cabo de 12 años ha sido calificada con gran decepción como una transición a la democracia estancada o trunca.²

La transformación de una sociedad autoritaria, como lo ha sido la mexicana, en una más democrática, no es sólo un asunto de mecanismos normativos legales, ni únicamente es el resultado de la acción de actores políticos estratégicos, es también una problemática de valores, actitudes, representaciones sociales y formas de relación entre las personas y grupos. Esto significa que además de la formación de los futuros ciudadanos en el ámbito institucional, también debe ser atendida la capacidad de los individuos para dar respuestas conscientes y responsables a los acontecimientos de carácter público (Latapí, 1996).

En este contexto, la participación de los jóvenes se ha convertido en una prioridad de la educación, ya que existe un reconocimiento creciente de la

² En el momento de estar concluyendo el presente trabajo, el PRI cumple dos años de haber retornado a la presidencia de la República, después de haber estado ausente de esta posición de poder durante dos periodos consecutivos de 2000 a 2012).

importancia de las acciones y de las actitudes de este sector de la población en la solidez y estabilidad de los procesos democráticos (Durand, 2004 y PNUD, 2010).

En el campo educativo se ha planteado como una prioridad de la investigación la formación de valores para el desarrollo de una sociedad más justa, participativa y democrática (Latapí, 2000; Hirsch, 2002). En indagaciones sobre alumnos en México, en el período 1992-2002 (Ducoing, 2003), se han analizado los intereses de los estudiantes, sus valores y posturas políticas. De manera privilegiada se revisan los tópicos de formación para la democracia y la formación desde una moral democrática. Estos temas se han enriquecido por el estudio de la tolerancia, la responsabilidad individual, la justicia y la equidad. También están presentes trabajos que debaten sobre lo que es y lo que no es la formación cívica en el marco de las instituciones educativas y fuera de ellas.

Es a partir de este marco general que nos propusimos en el presente trabajo conocer las representaciones sociales (RS) de la democracia en estudiantes de educación superior, de manera particular en estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Este interés surge de asumir la importancia de las prácticas y la cultura política en la consolidación de la democracia en nuestro país (Durand, 2004, 2009; Aziz y Alonso, 2009).

La relación entre democracia y educación es una temática central tanto desde la óptica formativa como de la investigación. Este vínculo presenta un alto grado de complejidad en la medida que incorpora problemáticas diversas que expresan dimensiones, procesos y contextos múltiples.

La postura que toman los estudiantes respecto de la democracia ha sido analizada por Durand (1998, 2002, 2004). El autor encuentra que una mayor escolaridad está asociada a un mayor interés y a una mayor participación política (Durand, 1998).

Por otro lado, en los trabajos comentados, Durand encuentra una evaluación negativa de los estudiantes respecto del régimen político debido al descontento

con el funcionamiento de la democracia en México. Al gobierno lo evalúan como una institución no confiable, con mal desempeño e iguales resultados, asimismo, cuestionan la aplicación de la ley y el funcionamiento de la justicia. Finalmente, los partidos políticos son vistos con desconfianza.

La relación entre educación y democracia es un tema que ha sido analizado de manera sistemática y continua a través de encuestas internacionales. Es el caso de los estudios realizados por la Corporación Latinobarómetro y publicados en sus diversos informes (2009, 2010, 2011, y 2013). De éstos llama la atención particularmente los cuestionamientos sobre el significado que tiene para los latinoamericanos la noción de democracia, en la medida en que las poblaciones de los países estudiados resultaban más o menos demócratas dependiendo de lo que se preguntaba y la forma en que se hacía, así como que se identifica una relación positiva entre educación y democracia; a mayor educación en la población mayor apoyo a la democracia.

La información presentada abre un abanico de interrogantes vinculadas de manera especial al campo de las representaciones sociales: ¿qué significa en la vida cotidiana la democracia para el público latinoamericano?, ¿qué relación tiene ello con el conocimiento presumiblemente *experto* personificado, en este caso, por los investigadores, asesores y directivos de Latinobarómetro?, y ¿qué se expresa tanto en los cuestionarios producidos como en el análisis que realizan de la información obtenida? Dicho de otra manera, resulta de gran interés estudiar la relación que existe entre la democracia del público y la democracia de los expertos. La tensión entre estas dos *perspectivas* la constatamos cuando los analistas de Latinobarómetro señalan que los latinoamericanos son *inconsistentes*, dado que —según su propia postura frente a la democracia— el público latinoamericano es demócrata para unas cosas y para otras no.

Para las personas que se inclinan por opinar ya sea que la democracia es la mejor forma de gobierno, que en determinados momentos es mejor una dictadura, o que da lo mismo cualquier forma de gobierno, ¿la democracia significa lo mismo? Cuando hablan de democracia, ¿están hablando de lo mismo? ¿Qué

elementos cognoscitivos y afectivos están presentes en las representaciones sociales de democracia de unos y otros?, y ¿de qué manera están organizadas?

A partir de este complejo conjunto de problemas nos interesa estudiar las representaciones sociales de la democracia, es decir, estudiarla como representación social. Nuestro propósito es conocer la forma en que la democracia está presente en el pensamiento de sentido común de individuos con un alto nivel educativo, particularmente en estudiantes de educación superior, quienes no son especialistas ni políticos profesionales. Para lograr lo anterior, nos ubicamos conceptualmente en la teoría de las representaciones sociales formulada por Moscovici a partir de su obra inicial *El psicoanálisis, su imagen y su público*, de 1961, en la cual analiza la manera en que ciertos sectores de la población parisina se representan al psicoanálisis en tanto fenómeno sociocultural (Ibáñez, 2001).

La teoría de las representaciones sociales se ocupa de un tipo particular de conocimiento que tiene un rol clave en el estudio de cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana.

Esta teoría trata del conocimiento en sentido amplio, incluye contenidos cognoscitivos, afectivos y simbólicos que juegan un papel significativo para las personas, tanto en su vida privada como también para la vida y la organización de los grupos en los que viven.

El conocimiento cotidiano denominado representaciones sociales aparece ampliamente compartido y distribuido dentro de una colectividad, asimismo, está estructurado de manera interna e implica procesos específicos.

El término representaciones sociales quiere decir dos cosas diferentes, aunque están íntimamente relacionadas: por un lado se refiere al proceso por el cual se genera el conocimiento social a través del discurso y la comunicación, y por otro, el término también describe al producto final de ese proceso, esto es, la manera en que son tematizados los objetos socialmente relevantes (Wagner y Elejabarrieta, 1994 y Marková, 2003).

Estudiar la democracia desde esta perspectiva implica asumir un conjunto de supuestos teóricos. Se trata de conocer la forma en que la democracia es conceptualizada en el pensamiento de sentido común por el hombre de la calle.

El pensamiento de sentido común es válido en sí mismo, tiene entre sus funciones orientar el comportamiento de las personas en la vida cotidiana, esto es, permite dar respuesta a sus demandas inmediatas para la acción.

Esta forma de pensamiento es construido a través de la comunicación y para la comunicación. Se genera en la interacción de las personas, conforma la base de su identidad social y de su conformación como grupos (Wagner y Elejabarrieta, 1994).

Por tanto, el tema de la democracia visto en su complejidad, no es un asunto sólo de los expertos en su papel de académicos o profesionales de la política, sino de todas las personas en la vida cotidiana. Son las personas las que en la vida diaria votan o no votan, se involucran en una causa social o se mantienen al margen de ésta, tienen confianza o no en los otros para participar en proyectos políticos comunes, creen en promesas de campaña o se mantienen escépticos.

El estudio de los fenómenos políticos no puede prescindir de la realidad de las fuerzas subjetivas (Moscovici, 1997), esto es, del factor cognoscitivo de la política, expresado en las creencias y la afectividad de las personas. Cualquiera que sea la ideología de un partido, en el interior de éste se confronta representaciones y estructuras cognoscitivas.

Conocer las representaciones sociales de la democracia implica comprender su lógica interna, como teorías de las *ciencias colectivas* (Moscovici, 1979), como teorías de sentido común, destinadas a interpretar y a construir lo real.

En un nivel relativamente superficial, las representaciones sociales se muestran en principio como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referente a puntos particulares; sin embargo, visto más a fondo, cada conjunto o universo de proposiciones está estructurado de tal manera que podemos identificar un cuerpo de temas que tienen unidad y que se aplican a

zonas de existencia y de actividad particulares características de los objetos socialmente valorados (Moscovici, 1979).

Todos los fenómenos de percepción social familiares identificados como prejuicios, estereotipos, creencias, etc., tienen en el fondo el rasgo común de que expresan una representación social que individuos y grupos se construyen para actuar y comunicar (Moscovici, 1979).

Las representaciones sociales siempre son las representaciones de alguien acerca de algo (Moscovici, 1979). En nuestra investigación la democracia es el objeto representacional y los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) son los sujetos de la representación.

Partimos del supuesto de que las representaciones sociales están en la base de las actitudes y las opiniones hacia la democracia, por tanto investigamos el contenido y la organización de las representaciones y articulamos este sistema representacional a algunos temas clave que han sido indagados en las encuestas de opinión de Latinobarómetro, éstos son: la adhesión democrática, la autoeficacia ciudadana y la confianza institucional. La democracia como objeto socialmente valorado, también lo llevamos al campo de la Universidad, de manera particular, tuvimos interés en conocer la manera en que los estudiantes califican esta institución en cuanto promotora de valores y prácticas democráticas.

En el marco de la presente investigación consideramos necesario incorporar las reflexiones acerca de la democracia y la educación de diversos autores de reconocida presencia internacional (Saramago, 2010; Delors, 1996; Gimeno, 2002 y Touraine, 1997). Sus señalamientos nos permitirá tener una visión del objeto representacional desde perspectivas que tienen en común: partir de la compleja problemática mundial y apostar de manera crítica por la vigencia de la democracia y la educación como gérmenes de un futuro deseable. Esta decisión está fundamentada en la propuesta de Rouquette (2002^a) de estudiar los fenómenos representacionales de manera compleja en el marco de la denominada ciudadanía práctica, que incluyen las nociones de ciudadano pensado, ciudadano pensador y

ciudadano actor. En este sentido, las representaciones sociales de la democracia son construidas por el ciudadano pensador y los autores señalados corresponden a una visión muy sugerente de construcción de un ciudadano pensado.

Precisiones metodológicas

El propósito de este trabajo es conocer las representaciones sociales acerca de la democracia que construyen estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de las carreras de Biología, Cirujano Dentista, Enfermería, Ingeniería Química, Médico Cirujano, Psicología y Química Farmacéutica Biológica. De manera particular nos interesó averiguar la forma en que estos estudiantes organizan sus representaciones. Intentamos responder a las siguientes preguntas: ¿de qué hablan los estudiantes cuando hablan de democracia?, ¿cómo tematizan este concepto?, y, ¿desde qué perspectiva lo hacen? Asimismo, nos planteamos articular el conocimiento generado desde la perspectiva de las representaciones sociales con las opiniones de los estudiantes hacia la democracia, con relación al tema de la adhesión democrática, la autoeficacia ciudadana y la confianza institucional; por otro lado, con el propósito de particularizar la indagación hacia la institución universitaria, nos propusimos relacionar las representaciones sociales de los estudiantes con sus opiniones respecto a la Universidad como agente promotor de la vida democrática.

Se programó un muestreo intencional no probabilístico por cuota del 5% de la población escolar de cada una de las siete carreras de la FES Zaragoza. En todos los casos se buscó tener acceso a grupos de clase típicos, esto es, que fueran representativos de las características predominantes de los estudiantes de las diferentes carreras, es decir, que no tuvieran rasgos especiales que los hicieran particularmente diferentes a la mayoría. Finalmente, se aplicaron un total de 572 cuestionarios que corresponden al 5.25% de los estudiantes matriculados en el semestre 2012-1 (véase Cuadro 1).

Cuadro 1
Cuota de cuestionarios aplicados por carrera

Carrera	Total de alumnos inscritos (2012-0, 2012-1)	No. de cuestionarios aplicados	Muestra (%)
Biología	1,396	72	5.15
Cirujano dentista	1,675	85	5.07
Enfermería	1,312	69	5.25
Ingeniería Química	969	58	5.98
Médico Cirujano	1,410	74	5.24
Psicología	2,516	119	4.72
Química Farmacéutica Biológica	1,614	95	5.88
Total	10, 892	572	5.25

Fuente: FES Zaragoza. Primer informe de la gestión 2010-2014 y elaboración propia.

El presente trabajo es teórico-práctico. La fase aplicada se identifica como un *estudio de campo* retomando la tipología utilizada por Kerlinger quien los define como “trabajos científicos, grandes o pequeños, que en forma sistemática busquen relaciones y prueben hipótesis *ex post facto*, que se lleven a cabo en situaciones vitales, como en comunidades, escuelas, fábricas, organizaciones e instituciones” (1975: 285).

Ésta es una investigación exploratoria en más de un sentido. En primer lugar, debemos señalar que no pretendemos generalizar los resultados obtenidos a la población objetivo en la medida en que realizamos un muestreo de tipo intencional, no probabilístico. Aunado a lo anterior, tenemos que reconocer la gran complejidad que representa cada uno de los temas abordados, ante lo cual, nuestros resultados obtenidos deben ser considerados como preliminares y orientados a generar hipótesis que nos permitan acercarnos de manera heurística a los fenómenos que nos interesa conocer. Utilizamos elementos tanto de la investigación cualitativa como de la cuantitativa, perspectiva que actualmente no resulta ajena al campo educativo (Cook y Reichardt, 1986). La propia naturaleza

de las representaciones sociales nos plantea la necesidad de *comprender* el sentido de los objetos representacionales en los grupos y a su vez *comparar* sus características; tareas básicas de la investigación cualitativa en el primer caso, y de la cuantitativa en el segundo (Bourdon, 1969).

Con relación al tamaño de la muestra resulta necesario precisar con base en lo señalado anteriormente, que dado que tenemos una muestra intencional y no se pretende generalizar los datos, no existe un criterio estadístico para definir su número. Por otro lado, al revisar la literatura existente acerca de los estudios de representaciones sociales de la democracia en México de 1996 a la fecha, encontramos que el tamaño de las muestras utilizadas ha sido relativamente pequeña. Exceptuando un caso en donde se utilizó una muestra de 794 sujetos, en promedio las investigaciones han utilizado 170 participantes, las muestras van de 64 a 347 personas interrogadas. En lo que respecta al campo internacional encontramos que Vizeu, Rech y de Aguiar (2007) reportaron en una investigación sobre las características metodológicas de los trabajos presentados en las “Jornadas Internacionales sobre Representaciones Sociales” en Brasil de 1998 a 2005, que si bien se fue incrementando el tamaño de las muestras en las diferentes Jornadas, el rango de 200 a 499 participantes sólo llegó a alcanzar en la última Jornada, cerca del 10% de los trabajos.

En cuanto al instrumento de obtención de información utilizado, debemos señalar que está integrado por diversas secciones y técnicas, en un caso más orientadas a la perspectiva cuantitativa y en otro a la perspectiva cualitativa.

Una primera sección corresponde a un cuestionario de preguntas cerradas cuyo propósito es indagar las características socioeconómicas y educativas de los estudiantes.

A continuación utilizamos una técnica de asociación de palabras que incorpora elementos de las Redes Semánticas Naturales (Figuroa, González, y Solís, 1981; y Reyes Lagunes, 1993) con componentes del Cuestionario de Asociación del modelo de Esquema Cognitivo de Base (SCB) (Rouquette y Rateau, 1998).

A partir de los lineamientos básicos de esta técnica de asociación, se pidió a los sujetos que ante el estímulo *democracia* evocaran tres palabras. Éstas deberían ser vocablos sueltos como sustantivos, adjetivos o verbos. Una vez terminada esta tarea se pidió que calificaran cada una de las palabras anotadas de acuerdo a la importancia que le daban a cada una de ellas. Uno a la más importante, dos a la siguiente, etc. El orden en que aparecían escritas y el orden de importancia no tenían necesariamente que ser el mismo.

Posteriormente se instruyó a los encuestados (de acuerdo con el modelo SCB) que argumentaran cada una de sus respuestas. Esto es, que pasaran de un prediscurso a un discurso propiamente dicho. Según Rouquette y Rateau (1998), la asociación de palabras es un prediscurso que permite actualizar esquemas para la representación. Sin embargo, hasta ese momento el sujeto no tiene una idea clara de los conectores que determinan su respuesta. La posterior argumentación es una oportunidad para esclarecerlo. La técnica de asociación así como la argumentación de las respuestas fueron utilizadas para indagar el contenido, orientación y organización de las representaciones sociales.

Con el propósito de profundizar en el conocimiento de la dimensión actitudinal de las representaciones hacia la democracia, se incorporó una pregunta mixta, esto es, que incluyó una parte de categorías de respuestas preestablecidas y otra de tipo abierto. Con ésta pregunta se pretendió una valoración general del estudiante. De manera puntual preguntamos si *vale la pena pensar en la democracia* y por qué.

La siguiente sección estuvo integrada por preguntas cerradas utilizadas por la Corporación Latinobarómetro y presentadas en sus informes 2009, 2010, 2011 y 2013. Como se señala en el capítulo dos de nuestro trabajo, estas preguntas hacen referencia a algunos temas que nos pareció importante retomar para vincularlas con las representaciones sociales propiamente dichas: *adhesión democrática, autoeficacia ciudadana y confianza en las instituciones*.

Finalmente, incorporamos una escala tipo Likert de 12 reactivos, cuya elaboración tuvo el propósito de indagar las opiniones de los estudiantes con

relación a la Universidad en cuanto institución promotora de la vida democrática, para lo cual se tomaron planteamientos de Saramago (2010), Delors (1996), Gimeno (2002) y Touraine (1997), de acuerdo a los señalamientos especificados en el capítulo tres del presente trabajo. Algunos temas centrales que aparecen en la escala son: respeto a los derechos humanos, autonomía personal, participación en la vida política, capacidad de debate y diálogo, así como pensamiento crítico (ver Anexo B: Instrumento de obtención de información).

Con el propósito de atender aspectos de la calidad del instrumento, se utilizó el juicio de expertos para trabajar elementos de validez de contenido (Selltiz, Wrightsman y Cook, 1980; Tornimbeni, Pérez y Olaz, 2008). Los expertos consultados revisaron el instrumento y sugirieron modificaciones al contenido y a la estructura de algunos reactivos utilizados; así como la incorporación de elementos nuevos, observaciones que en su momento fueron incorporadas a nuestra herramienta de obtención de información.

Por otro lado, el instrumento fue piloteado en una población análoga a la población objetivo durante el mes de marzo de 2011. Recurrimos a una muestra intencional conformada por 60 estudiantes de la FES Zaragoza y tuvo como propósito identificar problemas que afectaran su confiabilidad, tales como: claridad y pertinencia de las instrucciones y de las preguntas, así como idoneidad del tamaño y tiempo de aplicación. Finalmente evaluamos el piloteo incluyendo los resultados y concluimos que respondía a las expectativas de la investigación.

En el caso de la escala tipo Likert que elaboramos se aplicó el estadístico de confiabilidad denominado Alfa de Cronbach, cuyo propósito fue verificar la consistencia interna de las puntuaciones de la escala obteniéndose un valor de .872, considerado adecuado para la prueba correspondiente, ya que los ítems que la integran covarían fuertemente (con valor superior a .80) (Tornimbeni y col. 2008).

Previo al levantamiento de información definitiva se procedió a gestionar los permisos correspondientes ante las autoridades académico-administrativas de cinco de las siete carreras que se imparten en la FES Zaragoza, con el propósito

de que nos permitieran acceder a los grupos de clase y aplicar el instrumento correspondiente. En la carrera de Enfermería el permiso fue formalizado por su Comité Académico de Carrera. En las carreras de Biología, Ingeniería Química, Cirujano Dentista y Química Farmacéutico Biológica el visto bueno para la aplicación lo dieron los jefes de las respectivas carreras. Finalmente, en las carreras de Psicología y Medicina el acceso a los grupos lo obtuvimos directamente de profesores pertenecientes a estas disciplinas. En todos los casos contamos con el apoyo de docentes que accedieron a que utilizáramos parte del tiempo de clase.

Los instrumentos se aplicaron de manera individual en las aulas, para lo cual fue necesario ubicar a los alumnos en sus horarios respectivos. Para este fin utilizamos en promedio 20 minutos, lo cual se llevó a cabo en dos etapas. En la primera se proporcionó a los estudiantes la sección correspondiente a la asociación de palabras; una vez que esta sección fue contestada, se procedió a recoger las hojas correspondientes y se proporcionó el resto del instrumento. Este procedimiento tuvo el propósito de que las preguntas de la segunda etapa no influyeran en las asociaciones de la primera.

Con el propósito de analizar la información obtenida a través de la asociación de palabras se utilizaron los principales indicadores generados por la técnica de Redes Semánticas Naturales (Figuroa, González y Solís, 1981; Reyes Lagunes, 1993 y Valdés, 1998): tamaño de la red, esto es, el número del total de palabras individuales generadas en las asociaciones; núcleo de la red, que corresponde al subconjunto de las palabras definidoras con mayor peso semántico (PS), de acuerdo con la técnica original corresponde a las 15 primeras palabras de la lista (Figuroa, González y Solís, 1981), y peso semántico, que se obtiene de la suma de las frecuencias ponderadas de acuerdo con la jerarquización asignada por el grupo (Reyes Lagunes, 1993).

Por otro lado, se realizó un análisis de contenido de las palabras definidoras y de los argumentos que los estudiantes utilizaron para fundamentar sus respuestas. Para Bardin (1996) este tipo de análisis implica un esfuerzo de

interpretación, es una hermenéutica controlada. Para la elaboración de las categorías analíticas tuvimos como telón de fondo la teoría de las representaciones sociales, de manera específica la perspectiva dialógica de Marková (2001, 2003).

Nuestro esfuerzo interpretativo para la comprensión de las RS fue enriquecido con la propuesta de significado global o razonamiento mínimo de Síngery (2001). Con este planteamiento, el autor busca resumir y condensar la manera en que los sujetos aprehenden y recortan el objeto representado, incorpora lo que es para ellos este objeto y cómo se poseionan respecto a él. Esta formulación la construye el investigador y es el resultado de los contenidos clave de la representación. Es el punto de referencia a partir del cual organiza el conjunto de elementos cognitivos y afectivos que le resultan significativos del objeto.

Finalmente, para procesar la información del cuestionario de preguntas cerradas de las diferentes secciones, así como de la escala tipo Likert que elaboramos, se generaron promedios, utilizando frecuencias y porcentajes. En ambos casos se realizó el tratamiento estadístico por medio de los programas SPSS y EXCEL.

Estructura del trabajo

El presente trabajo está estructurado de la siguiente manera: nuestro marco conceptual inicia con el capítulo denominado *La **democracia como representación social***.

En este punto nos interesó plantear en primer lugar aspectos básicos de la teoría de las representaciones sociales, así como dos conceptos centrales que nos permitieran compenetrarnos con las características representacionales de la democracia; nos referimos a los conceptos de *sociogénesis de las representaciones sociales* y de *topografía de la mentalidad moderna* desarrollados por Wagner y sus colaboradores (1994, 2011).

A continuación retomamos el concepto de *themata* formulado por Holton (1998) para explicar las bases de construcción del conocimiento científico y retomado posteriormente por Moscovici y Vineaux (1994), así como por Marková (2001), en el marco de la teoría de las representaciones sociales. Con este concepto se abren amplias posibilidades para articular ideas fuerza profundamente arraigadas en la cultura de una sociedad en un horizonte de tiempo muy amplio, con expresiones particulares cambiantes, con las cuales se identifican en un momento dado grupos específicos.

Posteriormente presentamos el concepto de *ciudadanía práctica* de Rouquette (2002^a), que permite articular el tema de la ciudadanía con las representaciones sociales; y de Rateau, Ernst-Ventila y Delouvée (2012) revisamos su propuesta acerca de lo que han denominado la arquitectura del pensamiento social, en la cual se propone un modelo conceptual para vincular las nociones de ideología, representaciones sociales, actitudes y opiniones.

Finalmente incorporamos un apartado con investigaciones elaboradas en nuestro país que tienen como tema central la democracia como representación social, en el cual se comentan sus características más significativas.

Los temas desarrollados en este capítulo nos permiten tener una visión de conjunto de la perspectiva de las representaciones sociales y servir como referente conceptual para su posterior incorporación en la fase empírica de nuestra investigación, tanto en lo correspondiente a la fundamentación metodológica como en el análisis e interpretación de los resultados.

En el capítulo dos denominado ***La perspectiva de Latinobarómetro***, incorporamos algunos análisis de nuestro interés realizados por la Corporación Latinobarómetro (2009, 2010, 2011 y 2013), a partir de sus encuestas implementadas en 17 países de la zona. Sus reportes se han convertido en un referente importante para la discusión de la problemática política, económica y social de América Latina desde diversos ámbitos, ya sea del campo periodístico, del académico o de la fundamentación de políticas públicas. Nuestra investigación fue estimulada, al menos en parte, por cuestionamientos que surgieron de su

lectura, para lo cual retomamos tres temas que nos parecieron muy relevantes: las preguntas correspondientes a la adhesión democrática, a la eficiencia ciudadana y a la confianza en las instituciones.

El capítulo tres que lleva por título ***Educación, ciudadanía y democracia*** tiene como propósito reflexionar acerca del papel de la educación en la formación de la ciudadanía. Seleccionamos cuatro autores, Saramago (2010), Delors (1996), Gimeno (2002) y Touraine (1997); todos ellos parten de un diagnóstico con relación a los grandes retos que enfrenta la sociedad actual en un ambiente marcado por el pesimismo respecto del futuro. Desde diferentes perspectivas aparece la democracia como problemática y como guía para orientar cambios educativos. En la parte final se plantean algunos señalamientos que tienen el propósito de identificar el vínculo entre educación y democracia, así como la educación ciudadana en el caso mexicano. Ideas centrales de estos autores fueron utilizadas por nosotros para la elaboración del instrumento de obtención de información que implementamos en el presente trabajo, así como de herramientas interpretativas de nuestros resultados.

En el capítulo cuatro presentamos una caracterización de ***La población investigada: los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza)***. Consideramos necesario destacar algunas peculiaridades de la institución a la que pertenecen los estudiantes encuestados. Éstos pertenecen a un nivel educativo particular, a una Universidad con una historia específica y están cursando un conjunto de carreras determinadas. Todo ello conforma las circunstancias propias de la población investigada.

En un primer momento ubicamos el surgimiento de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (antecedentes de las FES) como parte del Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM, en los años 70. También presentamos la oferta educativa actual de la FES Zaragoza, así como algunas características de la matrícula, en particular su distribución por carrera y sexo.

A continuación se exponen los hallazgos empíricos. En primer lugar, en el capítulo cinco presentamos las ***Características socioeconómicas y educativas de la muestra*** de estudiantes encuestados, que incluye: sexo, estado civil, tipo de bachillerato, nivel de estudio de los padres, situación laboral de los alumnos y año de la carrera que cursan.

En el capítulo seis denominado ***Estructuras representacionales y opiniones hacia la democracia de los estudiantes de la FES Zaragoza***, reconstruimos la forma en que los estudiantes elaboran sus representaciones sociales sobre la democracia. Destacamos en este punto la manera en que está organizado el campo de representación. Identificamos cuatro dimensiones: los estudiantes hablan de democracia cuando hablan de sus *valores*, sus *actores*, sus *instrumentos* y de su *contenido crítico*. Tomando en consideración estos elementos reconstruimos su significado global. A partir de lo anterior analizamos dos temas clave: la democracia como *igualdad* y la democracia como *corrupción*; de esta manera la democracia se tematiza esencialmente como ser y como deber ser.

En este apartado incorporamos el componente actitudinal de las representaciones sobre la democracia, identificando dos orientaciones generales: una que transita del optimismo pleno al optimismo acotado, y otra que hemos caracterizado como pesimismo extremo.

A continuación, en el marco de la teoría de las representaciones sociales, analizamos la información obtenida alrededor de los siguientes aspectos: adhesión democrática, confianza en las instituciones, autoeficacia ciudadana así como los valores y las prácticas democráticas identificadas por los estudiantes en la Universidad.

Finalmente, concluimos nuestro trabajo con el capítulo titulado ***Las diversas voces de la democracia: recapitulación y conclusiones***, en el cual presentamos una visión de conjunto de los hallazgos obtenidos, sus probables implicaciones, así como la identificación de algunas tareas pendientes en el marco de nuestra línea de trabajo.

1.- La democracia como representación social

*...la sociología es la comprensión de la acción,
en la medida en que las acciones humanas están
orientadas por representaciones del otro.*

ALAIN TOURAINE

A la búsqueda de sí mismo

*...se trata de estudiar la mente del ser humano en sus contextos
socio-históricos a través de representaciones sociales y la comunicación.*

IVANA MARKOVÁ

Dialogical perspectives of democracy as social representations

El pensamiento acerca de la democracia es diverso; incluye lo producido por los expertos identificados como *académicos*, o como *políticos profesionales*, pero también abarca al público en general, al *lego*, al denominado *el hombre de la calle*. El conocimiento experto pretender ser sistemático y coherente, si tiene pretensiones científicas busca tener alguna forma de rigor en la demostración de sus hipótesis; por su parte, el pensamiento del público es el pensamiento de sentido común, tiene funciones sociales, es válido en sí mismo, busca orientar el comportamiento de las personas en la vida cotidiana, en la vida diaria; da respuestas a las demandas inmediatas de orientación para la acción, es construido a través de la comunicación en la interacción de las personas, es la base de su identidad social y de su conformación como grupos. Esta forma de pensamiento responde a lo que Moscovici (1961/1979, 1991) ha definido como *representaciones sociales*.

El tema de la democracia visto como complejidad social, por tanto, no es un asunto sólo de los expertos, sino también de las personas en la vida cotidiana;

finalmente son las personas las que en la vida diaria, votan o no votan, se involucran en una causa social o se mantienen al margen de ésta, tienen confianza o no en los otros para participar en proyectos políticos comunes, creen en promesas de campaña o se mantienen escépticos: en este sentido podemos decir, parafraseando a Touraine (2002), que el futuro de las sociedades está al menos en parte determinado por los actores, cuyas acciones están orientadas por sus sistemas de significados, de manera particular por sus representaciones sociales.

A continuación comentaremos algunos conceptos clave que nutren la perspectiva de las representaciones sociales, entendida como un campo en construcción, iniciada por Moscovici en 1961 en su obra pionera *El psicoanálisis, su imagen y su público*, y enriquecida con los planteamientos de autores como Jodelet, Abric, Rouquett, Marková y Wagner. Para el abordaje específico de la democracia como representación social son particularmente relevantes los conceptos de campo de representación, *themata*, ciudadanía práctica y arquitectura del pensamiento social.

Finalmente, en este punto cabe destacar que resulta imprescindible identificar los trabajos que sobre el tema se han producido en México en los últimos años, identificar los problemas que se han planteado y la forma en que se ha trabajado.

El desglose de esta perspectiva nos permitirá acercarnos desde la teoría a nuestro objetivo de conocer las representaciones sociales que tienen los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM acerca de la democracia.

Claves conceptuales de las representaciones sociales

Las representaciones sociales están asociadas al nombre de Moscovici (1961/1979) quien retoma de manera crítica los planteamientos de Durkheim sobre las representaciones colectivas. El eje de sus planteamientos está en el énfasis y en el rescate de la actividad del sujeto en la construcción social de la realidad, en la medida en que éste elabora sus propias representaciones como

conocimiento y pensamiento sociales; como significados comunes que le permiten orientarse en el mundo y comunicarse de manera significativa. De esta manera, la idea central es que las representaciones, como formas de pensamiento y de conocimiento, no se imponen mecánicamente del exterior, sino que se construyen socialmente.

Los fenómenos representacionales han sido ampliamente identificados en las ciencias sociales: la antropología, la sociología o la psicología social dan cuenta de ellos con particular atención. En tanto que fenómenos (Jodelet, 1986), las representaciones sociales se presentan bajo diferentes formas: imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que dan sentido a lo inesperado y a partir de los cuales es posible interpretar lo que sucede, categorías que clasifican las situaciones, o teorías de sentido común que permiten orientar hechos de la vida cotidiana.

Hablar de RS es hablar de un concepto híbrido, ya que están implicados un *momento sociológico*, en términos de cultura, ideología, grupos e identidades, así como un *momento psicológico*, en términos de imagen o pensamiento. Presenta una ubicación estratégica de intersección entre la sociología y la psicología. Es también un concepto marco que apunta hacia un conjunto de fenómenos y de procesos, más que a objetos discretos claramente diferenciados o hacia mecanismos definidos con precisión. En este sentido, presenta un alto grado de complejidad conceptual y flexibilidad analítica. Finalmente, tiene un carácter molar en la medida en que engloba diferentes componentes en forma sistemática (Ibáñez, 2001).

No existe una definición acabada de representaciones sociales, el debate está planteado en términos de sus múltiples facetas, concentrándose la atención más en sus características centrales que en sus límites. Al respecto, resulta orientadora la formulación de Jodelet (1989: 39) en el sentido de que las RS son: “una forma de conocimiento elaborada socialmente y compartida, con un objetivo práctico que participa en la construcción de la realidad común a un conjunto social”. De manera más puntual, una representación social es “un conjunto organizado de cogniciones

relativas a un objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea en relación con ese objeto” (Flament, 2001:33).

Un planteamiento inicial formulado por Moscovici (1961/1979) consiste en reconocer que las RS están constituidas por dimensiones y procesos. Las dimensiones son: el campo de representación, las actitudes y la información. Por su parte los procesos incluyen la objetivación y el anclaje. Estos componentes permiten estudiar las semejanzas y las diferencias entre los grupos.

La representación funciona como un “sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinan sus comportamientos y prácticas” (Abric, 2001: 13), es una *guía para la acción* que orienta un conjunto de anticipaciones y expectativas. De esta manera, las RS pueden entenderse como un proceso práctico, cognitivo, social y generador de identidades; como una *visión funcional del mundo* que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, entender la realidad y adoptar y definir de este modo un lugar para sí. Las RS son producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstruye la realidad que enfrenta, a la cual le atribuye una significación específica, por tanto, no son un simple reflejo de la realidad sino una *organización significativa* (Abric, 2001).

Esta organización depende de dos tipos de factores, unos contingentes y otros más generales. Los primeros corresponden a las situaciones derivadas de la trama del contexto más inmediato: de sus exigencias, demandas y presiones; mientras que los segundos corresponden al contexto social e ideológico más amplio, de manera central, al lugar que ocupa el individuo en la organización social, su historia individual y de grupo, así como de sus desafíos sociales. Esta organización significativa es una forma tentativa de solución a los problemas del mundo, respuestas a preguntas urgentes, se presentan como una búsqueda significativa para satisfacer necesidades. A partir de lo anterior, se plantea que las RS cumplen diversas funciones psicosociales en un campo cognitivo y expresivo propio, tales como: entender y explicar la realidad, construir identidades, orientarse socialmente y justificar su comportamiento (Abric, 2001).

Existe un conjunto de elementos constituyentes del complejo sistema de representación descrito tradicionalmente como informaciones, creencias, opiniones, actitudes y valores que, de manera más genérica, podríamos denominar: constructos, construcciones o premisas. Estos elementos tienen una lógica interna, están organizados, poseen una estructura. Por tanto, comprender las representaciones sociales implica analizar su estructura y su contenido. Sin embargo, comprenderlas, es sólo un momento del proceso que resulta complementario al momento de su explicación; esto es, situarlas en un contexto más amplio que le dé sentido en términos de los grupos involucrados y de su inserción en procesos históricos de más largo alcance, tanto en su carácter de ser determinadas como en su carácter de ser determinantes; como producto y como productores de la realidad social.

Todas las RS son históricas en un triple sentido (Rouquette, 2002b), tienen ellas mismas como formas de conocimiento una historia; surgen, se estructuran, se desarrollan y posteriormente se transforman y desaparecen. De esta manera, estudiarlas implica conocer su proceso de estructuración en el tiempo; comprender lo que las ha precedido y formular sus posibilidades de transformación. Las RS, en todos sus momentos, son también un producto de la historia. Los acontecimientos y circunstancias son asumidos por individuos y grupos de manera selectiva creándose el ambiente propicio para su formación. Finalmente, las RS contribuyen a hacer la historia por su capacidad de movilización de conjuntos sociales y por la influencia que ellas ejercen sobre la evolución de las instituciones.

Sociogénesis de las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales se ocupa de un tipo particular de conocimiento que tiene un rol clave en el estudio de la manera en que la gente piensa y organiza su vida cotidiana. Esta teoría trata del conocimiento en sentido amplio, incluye contenidos cognoscitivos, afectivos y simbólicos que juegan un papel significativo para las personas, tanto en su vida privada como también para la vida y la organización de los grupos en los que viven.

El conocimiento cotidiano denominado *representaciones sociales* tiene un origen social. Las RS aparecen, por un lado, ampliamente compartidas y distribuidas dentro de una colectividad, por el otro, están internamente estructuradas y generan procesos específicos. En este sentido, el término representaciones sociales quiere decir dos cosas diferentes, aunque estén íntimamente relacionadas: por un lado se refiere a los procesos de la *sociogénesis* por la que se genera el conocimiento colectivo a través del discurso y la comunicación; y por otro lado, el término también se refiere al producto final de ese proceso “el conocimiento colectivamente distribuido e individualmente accesible” (Wagner y Elejabarrieta, 1994: 816).

Según Moscovici, “una representación social se define como la elaboración de un objeto social por una comunidad” (Moscovici, 1963: 251). La definición anterior contiene tres elementos clave: elaboración, objeto social y comunidad. A partir de éstos surgen dos preguntas fundamentales, ¿por qué y cuándo se elabora una representación?

Las representaciones sociales sólo pueden surgir en grupos y sociedades en las cuales el discurso social incluye comunicación (Wagner y Elejabarrieta, 1994) que comprenda tanto puntos de vista compartidos como divergentes. Las sociedades industrializadas modernas tienen la posibilidad de abrir el espacio de las creencias que pueden ser negociadas potencialmente. “Estas sociedades heterodoxas incluyen y aceptan la posibilidad de experiencias antagónicas como base de la conversación y de la formación de la opinión pública” (Wagner y Elejabarrieta, 1994: 817). La experiencia y el conocimiento contradictorio generan el discurso colectivo que denominamos conocimiento ordinario y sentido común. Los objetos sociales son construidos por los actores sociales en el proceso de conversación y en los medios de comunicación.

Cualquier cambio en las condiciones de vida de una sociedad puede generar reelaboraciones y modificaciones en las concepciones de los objetos sociales. La presencia de un fenómeno no conocido, en caso de ser suficientemente relevante, inicia un proceso de comunicación colectiva para hacerlo comprensible y

manejable. En muchos casos podrá ser un tema de conflicto entre uno o varios grupos sociales (Wagner y Elejabarrieta, 1994).

No son las propiedades o fenómenos inherentes a un objeto lo que convierte la representación en representación social, sino la relación que la gente mantiene con ese objeto y con los otros, en términos de comunicación, identidades, etcétera.

El discurso y la comunicación que crean las representaciones sociales tienen lugar en *grupos reflexivos*. Los integrantes de un grupo reflexivo elaboran colectivamente, en su práctica diaria grupalmente relevante, las reglas, justificaciones y razones de las creencias y conductas que son pertinentes para el grupo. Un producto de estos procesos comunicativo y discursivo son las representaciones sociales, que definen el estilo de pensamiento de los integrantes del grupo.

El pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos se complementan mutuamente y son los prerrequisitos fundamentales para lo que denominamos identidad social. Por una parte, la identidad social implica el conocimiento de los grupos a los que se pertenece, y por otra, que es el grupo quien da origen a un background común de conocimiento, sentido común y modelos de justificación. Sin esta comunicación sería virtualmente imposible nuestra vida cotidiana (Wagner y Elejabarrieta, 1994: 819).

La identidad social permite a las personas dar sentido de verdad a sus creencias cuando dispone de alguna evidencia. La evidencia es el *consenso social*, es decir, las creencias que son compartidas por los miembros de un grupo. De este modo, las representaciones tienen lo que se ha denominado *una verdad fiduciaria*, que se genera por la confianza que depositamos en la información y los juicios que compartimos con los otros.

De esta manera puede generarse consenso con relación a contenidos explícitos de conocimiento, o darse un acuerdo social sobre los sistemas

admisibles que establecen algún tipo de evidencia como son las pruebas físicas, consultar el oráculo, leer las estrellas o los periódicos, o preguntar a algún sacerdote o a algún anciano (Wagner y Elejabarrieta, 1994).

El consenso generado en el campo de las representaciones sociales no es un consenso numérico sino un consenso funcional necesario tanto para mantener una unidad social reflexiva como para conservar la vida del grupo en una dirección organizada, normando la identidad social y las interacciones de una mayoría calificada de los miembros de un grupo.

El discurso que elabora las representaciones sociales para que sea efectivo necesita ser público. El proceso de comunicación debe desarrollarse de manera potencial a través de todos los miembros de un grupo; para ello se requiere que éstos se comprometan como productores y receptores del sistema de conocimiento.

Topografía de la mentalidad moderna

A lo largo de su existencia, los estudios sobre representaciones sociales se han multiplicado y diversificado, generándose una imagen compleja de su campo. Por un lado existen diversas aproximaciones para su estudio y por otro los objetos valorados socialmente presentan características disímbolas, lo cual ha dado como resultado paradojas y contradicciones tanto a nivel teórico como metodológico y técnico.

Al respecto resulta relevante la propuesta de Wagner y Elejabarrieta (1994) y Wagner y Hayes (2011), en el sentido de organizar la investigación de las representaciones sociales en tres amplios campos: El primero es el identificado con la perspectiva original de las representaciones, como conocimiento vulgar o folk-knowledge de ideas científicas popularizadas. El segundo es un gran campo de los objetos culturalmente construidos a través de una larga historia y sus equivalentes modernos. Y finalmente el tercero, es el campo de las condiciones y acontecimientos sociales y políticos donde las representaciones que prevalecen tienen un corto plazo de significación para la vida social. Según los autores

comentados, estos tres campos conforman lo que podemos denominar la topografía de la mente moderna.

Para Wagner y sus colaboradores (1994, 2011), las representaciones sociales como conocimiento científico vulgarizado, tienen funciones **declarativas**, **instrumentales** y **explicativas**. El aspecto declarativo permite describir y dar significado al fenómeno social con el cual la ciencia popularizada aparece relevante; la dimensión instrumental implica utilizar este conocimiento para satisfacer necesidades sociales y cognoscitivas; finalmente el aspecto explicativo proporciona una comprensión cotidiana de las razones que le subyacen. Dado que se integra en sistemas morales preexistentes, la ciencia cumple funciones de justificación, sumando fuerza a las convicciones ideológicas.

Por su parte, la imaginación cultural suministra realidad a los objetos del mundo social. En este campo, la investigación sobre representaciones sociales se refiere a objetos con una larga historia, como los roles sexuales, la mujer, las relaciones materno-filiales, la vejez, o las anomalías de la existencia humana, como la enfermedad, la locura o la discapacidad. Las representaciones de estos objetos permiten a los integrantes de grupos sociales y culturales entender el mundo, y proporcionan a los actores la impresión de pertenecer a culturas y comunidades específicas (Wagner y Elejabarrieta, 1994).

El tercer campo de investigación se refiere a *objetos* con mucho menor significado a largo plazo en las relaciones sociales. Son las representaciones sobre condiciones sociales y acontecimientos, que frecuentemente pueden denominarse representaciones polémicas. Sus principales características comparadas con las culturales son su breve significación social, y que frecuentemente involucran a poblaciones más bien limitadas. Estas representaciones de interés actual son diacrónicamente menos estables y sincrónicamente menos válidas, es decir, son compartidas por pequeños grupos. (Wagner y Elejabarrieta, 1994). Sus temas giran alrededor del conflicto social, incluyen aspectos como la desigualdad social, la xenofobia, los conflictos nacionales, los movimientos de protesta, el desempleo, las sublevaciones, la

agresión de adolescentes, el aborto, el debate ecológico, el movimiento feminista, etc. Estas representaciones tienen la característica de ser siempre un proceso explícito de evaluaciones de personas, grupos y fenómenos sociales. Las representaciones polémicas son la base de la identidad social.

Estos tres campos de la investigación en representaciones sociales (ciencia vulgarizada, imaginación cultural y creencias polémicas) representan una tipología más bien aproximada ya que la gran diversidad de conocimiento social relevante que atraviesa los grupos en las sociedades modernas es difícil de categorizar. Un mismo dominio de conocimiento (objetos, conceptos u otras entidades que existen en un área de interés) puede pertenecer a más de una categoría, por ejemplo: diversas temáticas relacionadas con el proceso salud-enfermedad, o la temática de la democracia. En este último ejemplo podemos encontrar: a) elementos de imaginación cultural que se han cristalizado en el lenguaje y en las instituciones a través del tiempo, como son las voces de mando de la revolución francesa *libertad, igualdad y fraternidad*, b) creencias polémicas acerca de dirigentes y partidos políticos, así como de procesos electorales, y finalmente c) componentes de ciencia política vulgarizada, como puede ser los conceptos de poder, sistema político, coyuntura, sistema político, etcétera.

Los themata como eje de análisis de las representaciones sociales

Con el propósito de estudiar el complejo fenómeno de las representaciones sociales Moscovici y Vignaux (1994/2004) proponen el concepto de *themata*. Los autores toman como punto de partida los trabajos de Holton (1978) quien plantea que este concepto lo podemos encontrar en la filosofía, la sociología y en la historia de la ciencia. Los *themata* aparecen en la base de las teorías del pensamiento científico y corresponden a preconcepciones en la ciencia que por lo general implican díadas, ejemplos de éstas son: atomicidad/continuo, simplicidad/complejidad, o análisis/síntesis. Estas oposiciones permiten explicar la formación de las tradiciones de las escuelas de pensamiento, y el origen de las

controversias. La imaginación científica parece estar orientada por fidelidad a una o más de éstas.

Moscovici y Vignaux actualizan la perspectiva teórica de las RS al incorporar en sus planteamientos el concepto de *themata* como hipótesis de trabajo con el propósito de dar cuenta de las características estructurales u organizativas de las representaciones, al tiempo de poder articular de manera congruente expresiones culturales de larga duración en la memoria colectiva con las formas particulares con que aparecen en el pensamiento los objetos socialmente relevantes.

Estos autores consideran como punto de partida la posibilidad de percibir las RS en la medida en que circulan a través del discurso, por tanto, no son solamente un fenómeno de cognición sino también de comunicación. Son hechos complejos que, enmarcados necesariamente en un pensamiento preexistente, condensan así un trabajo social permanente. Representar significa traer presentes las cosas ausentes. Son fenómenos sociocognitivos a través de los cuales se presentan cosas que permiten tanto satisfacer las condiciones de una coherencia argumentativa como favorecer la integridad normativa de un grupo.

Para acceder a las representaciones sociales se requiere examinar atentamente los *paquetes de discursos* e identificar en ellos las regularidades existentes en su papel de *reducciones semánticas*, así como los argumentos que expresan lo que motiva o fundamenta esas repeticiones. A partir de lo anterior es que resulta necesario visualizar, según Moscovici y Vignaux (1994/2004: 2), “aquellas ideas que de algún modo poseen en determinado momento un status de axiomas o principios organizativos”.

Las RS siempre tienen un origen inacabado, los sujetos actúan a través de sus representaciones de la realidad y constantemente las están reformulando. Por lo tanto, siempre estamos en la necesidad de “analizar las RS de las RS” (Moscovici y Vignaux, 1994/2004: 3).

Otro tema central corresponde a las funciones de las representaciones sociales que se identifican como cognoscitivas y sociales. Las funciones cognoscitivas se refieren a que tienen el papel de anclar significados en un mundo de conceptos

previamente establecidos, estabilizando o desestabilizando situaciones evocadas. Por su parte, las funciones sociales están orientadas a crear y mantener identidades y equilibrios colectivos. Ambas funciones se expresan a través de juicios y razonamientos compartidos.

A partir de una visión integral de sus funciones es posible entender que *la cognición organiza lo social* y que *lo simbólico modula* constantemente nuestras *aventuras humanas*.

Respecto de las posibilidades de orden teórico y metodológico del concepto de *themata*, Moscovici y Vignaux (1994/2004: 6) consideran las RS como formaciones particulares que se organizan a modo de sistemas de prescripciones, prejuicios, etc., que participan siempre de la “visión global que una sociedad establece para sí misma”; es en este sentido que la noción de *themata* busca esclarecer la relación entre “visiones generales y representaciones particulares”, y funcionar como puente entre un nivel macrosociológico y uno microsociológico.

Los *themata* aparecen en este marco como núcleo del campo de conciencia que se estructura como un horizonte básico para la mente. La estructuración temática conlleva un trabajo de objetivación, esto es, la transformación del objeto en objeto para sí. Aquellos aspectos que son el centro de nuestro campo de conciencia. De modo que ocupa un estatus de “realidad socialmente relevante” (Moscovici y Vignaux ,1994/2004: 8).

Para profundizar en el análisis de la relación entre *themata* y RS es necesario señalar que vivimos en un mundo de significados que nos precede como sistemas culturales a los cuales estamos anclados; por tanto, con base en Moscovici y Vignaux, (1994/2004: 21) “todos nuestros discursos, creencias, y representaciones, provienen de muchos otros discursos y muchas otras representaciones, elaboradas antes de nosotros y derivadas de ellas”. Moscovici y Vignaux caracterizan a los *themata* como preconcepciones, concepciones primarias, ideas fuente o nociones primitivas profundamente ancladas en la memoria colectiva.

Finalmente, los autores proponen un planteamiento metodológico clave. Dado que nos encontramos en una constante interacción entre *ideas fuente* estables y una constante reformulación de la categorización de lo social, para el análisis de las representaciones sociales se requiere transitar en términos de una *trayectoria icónica y lingüística* en una doble dirección: ascendiendo a la búsqueda de una *idea fuente* y al mismo tiempo en una dirección descendente buscando la manera en que aparecen las categorizaciones sociales bajo la forma de *campos semánticos y esquemas* (Moscovici y Vignaux, 1994/2004: 26).

Por su parte Marková (2001, 2003), quien ha realizado un esfuerzo muy importante para ubicar el concepto de *themata* en el centro de la teoría de las RS, sostiene que las RS tienen su base en una epistemología dialógica y no en los hechos científicos y profesionales. Estos dos tipos de conocimiento (representación social y científica) se originan en diferentes epistemologías y la falta de sensibilidad a éstas puede resultar en falta de comunicación o falta de efectividad.

Para explicar la problemática anterior Marková retoma el ejemplo de campañas de comunicación para detener la propagación del VIH/sida. Hace tiempo estuvo presente el lema *no te mueras de ignorancia*. La campaña enfatizó el conocimiento sobre el VIH y el sida; partía del supuesto de que un *buen conocimiento de hechos impediría que la gente se infectara del VIH/sida*. Sin embargo, la campaña no consideró las representaciones sociales del sida que se refería el miedo al estigma, la falta de reconocimiento social, y de otras cuestiones relacionadas con el yo y la identidad. Ésta es la razón por la cual la campaña no fue tan eficaz como debería haber sido si el conocimiento dialógico se hubiera considerado.

Marková ha planteado que la estructura de la cognición humana es dialógica y que dicotomías de diversas clases están en el fondo de la manera en que se percibe y conoce la realidad. En este sentido, los *themata*, es decir, las preclasificaciones básicas a partir de las cuales se generan las representaciones sociales, son dialógicas por definición, dado que definimos antinomias en términos

de otro, por ejemplo, entendemos la igualdad en términos de desigualdad, la justicia en términos de injusticia, etcétera.

La tematización y retematización se llevan a cabo en el contexto de la comunicación. En este proceso no sólo reconstituye la cultura sino también se renuevan y se crean oportunidades para generar nuevas comunicaciones y representaciones sociales. Los *themata* comunicativos que están incorporados en la historia, la cultura, la tradición, la ideología, etc., *determinan lo que se dice, por qué se dice, cómo se dice y en qué orden se dice*. Dicho de otra manera, determinan el contenido y la lingüística (gramatical y pragmática) de las características de la conversación. Lo anterior implica que en el enfoque temático “de lo que se trata es de estudiar la mente del ser humano en sus contextos socio-históricos a través de representaciones sociales y la comunicación” (Marková, 2001: 136).

Los *themata* antinómicos presentan diferencias con respecto a su importancia en la vida social. Algunos sólo pueden tener un papel marginal y no se desarrollan completamente en las representaciones sociales. Por otro lado, existen algunos esenciales para la supervivencia y para la continuación de la vida. Marková propone entre otros los siguientes ejemplos: el trato digno de las personas, o una distinción básica entre lo que se considera moral o inmoral. De manera especial, la autora plantea que el reconocimiento social es uno de los *themata* más importante de las que muchas otras representaciones sociales se derivan. El concepto de *themata* ha sido incorporado por Marková (2001) en diversas investigaciones, en particular cuando compara en 1997 las representaciones de la democracia en Escocia y Eslovaquia, e identifica la forma en que este objeto representacional es tematizado en cada país.

El modelo de ciudadanía práctica y las representaciones sociales

Indagar la democracia como representación social nos plantea la necesidad de llegar a preguntarnos por los actores de la misma. Y es en este punto que aparece el tema de la ciudadanía y del ciudadano como construcciones sociales que

entrelazan facetas normativas y realidades sociocognocitivas y prácticas. Si bien la teoría de las representaciones sociales está orientada por una perspectiva comprensiva, se requiere articular en el análisis las formas de pensamiento social que definen en un momento determinado lo que se espera de los actores en la democracia, las formas efectivas que utilizan éstos para expresarse en el espacio público y la manera en que son resignificadas las situaciones y los hechos políticos. Al respecto, Rouquette (2002a) ha planteado la importancia de estudiar la ciudadanía a partir de un modelo que articula diferentes momentos y que permite acercarnos de manera compleja a este fenómeno.

Un concepto integrador y que se presenta como el punto de partida corresponde a la *ciudadanía práctica* que incluye tanto formas cognitivas como procesos relacionales y comportamentales. A través de estas formas se expresa el hecho de pertenecer a una comunidad orgánica constituida. Al observar al ciudadano podemos percatarnos de que puede expresar diferentes posturas; por un lado, de innovación, oposición o desviación; por el otro, conformismo, integración, conservadurismo y sumisión respecto al *status quo*.

La ciudadanía práctica es, para Rouquette (2002a), el rostro concreto, interhumano de la historia. Sintetiza sus herencias y sus rupturas en su unidad y en su diversidad momentánea.

La división social marca de manera significativa este conjunto de formas sociocognitivas que están estructuradas tanto por las diferencias de poder como por las exigencias de la acción. De manera sobresaliente, están impregnadas por representaciones sociales que contribuyen a su vez a nutrir y transformar.

En la ciudadanía práctica podemos identificar tres aspectos: el ciudadano pensado, el ciudadano pensador y el ciudadano actor.

El ciudadano pensado es aquel que es definido de manera normativa como bueno o malo por el poder constituido o por el pensamiento experto. Explícitamente aparece promovido en las instituciones, el derecho, los reglamentos, los proyectos educativos formales, etcétera.

Por otro lado, el ciudadano pensador es el individuo o grupo que construye representaciones sociales o imágenes del Estado, la sociedad, la economía, la democracia, la familia, la justicia y los otros. Estas representaciones van a expresar y a generar diferencias entre los grupos, al tiempo que harán referencia a la memoria compartida. De estas representaciones se derivan particularmente los razonamientos, la toma de posición y las opiniones. A diferencia del ciudadano pensado, que es claramente tipificado, el ciudadano pensador presenta fuertes variaciones interindividuales.

Finalmente, cuando identificamos al ciudadano actor, vemos a los individuos o grupos que realizan conductas certificadas en el espacio público con relación a una participación colectiva. Ya sea que participe en manifestaciones, vote, milite, se asocie, firme desplegados, etc., por lo general sus conductas son muy ritualizadas.

Se conjugan por tanto las prescripciones normalizadas del actuar ciudadano o del *buen* ciudadano con elementos presentes en él, como son sus condiciones educativas y culturales así como sus rasgos ideológicos en situaciones históricas particulares. De esta manera, se presenta un interjuego que se debate y se resuelve en el ejercicio práctico de la ciudadanía que el sujeto y sus grupos llevan a cabo, apareciendo cualidades y modalidades de participación o apatía (Nateras y Ramírez, 1999), actividad o pasividad, convergencia o divergencia (Crespi,1993).

Cada uno de estos aspectos es irreductible a los otros y contribuye así a dar forma a la ciudadanía práctica.

La arquitectura del pensamiento social

El pensamiento de sentido común que se da en la vida diaria y el cual se manifiesta en las conversaciones cotidianas, en los rumores, en las creencias, etc., ha sido conceptualizado como pensamiento social (Guimelli, 2004).

El calificativo de *social* con el que se identifica al sentido común, resulta pertinente en la medida en que éste es compartido por una colectividad y es construido en los procesos de interacción entre las personas, pero sobre todo, (Moscovici, 1961/1979) por las funciones que esta forma de pensamiento cumple en la comunicación social, en la conformación de identidades personales y grupales, en la generación de relaciones intergrupales y en la legitimación del orden social (Ibáñez, 2001); en este sentido, es un pensamiento sociocognitivo en la medida en que sus procesos y operaciones presuponen la existencia de los otros.

El pensamiento social es un fenómeno complejo que ha sido abordado en las ciencias sociales a través del tiempo, a partir de la identificación de diversas estructuras y categorías con base en perspectivas teóricas y tradiciones intelectuales distintas.

Tomando como punto de partida estas preocupaciones es que resulta relevante el modelo de Ratau, Ernest-Vintila y Delouvé, (2012), basados en Rouquette (1996) y Doise (1982) acerca de la organización de este tipo de pensamiento.

El planteamiento teórico-metodológico de Ratau y col. es el siguiente: a partir de la identificación de objetos temáticos sobre los que no hay consenso en una sociedad determinada, podemos recoger al interior de un grupo particular un conjunto de opiniones expresadas sobre estos objetos, al hacerlo, es probable que aparezcan diversos temas con mayor o menor relación. Con base en estos elementos, a su vez, podemos visualizar subconjuntos de opiniones articuladas alrededor de un motivo unificador, que podríamos catalogar como una actitud. Este mismo enfoque se puede aplicar a la articulación entre actitudes y representaciones sociales. Diversas actitudes que comparte una población pueden estar sustentadas en una representación social. Por último una determinada combinación de representaciones sociales puede tener como elemento organizador a una ideología (véase Figura 1).

Figura 1
La arquitectura del pensamiento social



Fuente: Rateau, Ernst-Ventila y Delouvée, 2012.

La organización del modelo de Rateau y col., incluye la presencia de dos ejes articuladores: la generalidad y la estabilidad de los diferentes sistemas y elementos sociocognitivos.

Por definición al plano ideológico corresponden los elementos más estables y amplios del pensamiento social³ en comparación con las actitudes y las opiniones, estas últimas son inestables; las encuestas de opinión son *fotografías* del momento sobre objetos muy específicos. Ante esta situación queda por aclarar la relación entre uno y otro nivel que si bien se entrecruzan no implican relaciones de inclusión. Por ejemplo, la misma opinión particular puede estar unida a dos actitudes diferentes. De la misma manera, dos actitudes idénticas pueden corresponder a dos representaciones sociales o ideologías diferentes. Según Rouquette, las actitudes dependen de las representaciones, pero ninguna representación depende de las actitudes.

Desde esta perspectiva, ¿qué distingue la ideología de las representaciones sociales? Las RS siempre hacen referencia a un objeto en particular, son siempre representaciones de algo. Por su parte la ideología tiene un carácter general que corresponde más a una clase de objetos, comparable a un código interpretativo.

³ La estabilidad de las ideologías requiere estudiarse de manera puntual en diversos contextos históricos y sociales, no sólo por la existencia de realidades sociopolíticas heterogéneas donde el papel de las ideologías se expresa de manera diferente, sino también por la gran volatilidad que las mismas ideologías tienen en el tiempo actual.

Un cambio en el nivel jerárquico superior de las ideologías implicaría cambios en los niveles subsecuentes.

En este sentido posicionarse ideológicamente como de izquierda o de derecha, liberal o conservador, implica asumir códigos interpretativos generales que definen las posturas de las personas sobre un conjunto muy amplio de temas sociales. Por ejemplo, es muy probable que desde una perspectiva liberal con base en un código que privilegie la expansión de las libertades personales, los sujetos se manifiesten por aprobar el aborto, la eutanasia, el matrimonio entre personas del mismo sexo e incluso la adopción de niños y niñas por este tipo de uniones, pero se expresen en contra de la pena de muerte. Por su parte, desde una perspectiva conservadora las valoraciones sobre estos temas se presentarían de manera inversa.

En el caso de estar presente un código ideológico de izquierda se espera que las personas apoyen todas aquellas iniciativas del Estado que estén orientadas a disminuir las condiciones que favorecen la inequidad social, de género, etc.; mientras que desde una postura de derecha, estas medidas del Estado no serían vistas favorablemente.

Los códigos ideológicos, como pueden ser derecha o izquierda, liberal o conservador, organizan a un conjunto de representaciones sociales como *teorías de sentido común* acerca de temas particulares, por ejemplo, representaciones sociales del Estado, de los derechos humanos, de la ciudadanía de los matrimonios gay, de la democracia, etc., los cuales están en el fondo de un conjunto amplio de actitudes y opiniones vinculadas a estos temas y que corresponden a aspectos muy específicos de éstos, y en muchos casos son de corta duración, como pueden ser: opiniones y actitudes hacia las elecciones, hacia los partidos políticos o hacia un partido específico, hacia un gobernante en particular, la participación en una consulta popular, etcétera.

En el presente trabajo de investigación, centrado en estudiar las representaciones sociales de la democracia en estudiantes universitarios, nos llamó de manera especial la atención una encuesta de opinión elaborada por la

Corporación Latinobarómetro y aplicada a la gran mayoría de los países latinoamericanos de manera anual. El estudio pretende conocer las opiniones de los latinoamericanos respecto de diversos aspectos de la democracia. En el marco del análisis sobre la arquitectura del pensamiento social nos interesó avanzar en el conocimiento de la relación entre las representaciones sociales y las opiniones investigadas por Latinobarómetro, de manera central las que corresponden a la denominada adhesión democrática, la confianza institucional y la eficiencia ciudadana.⁴

Estudios de la democracia como representación social en México

La democracia ha sido estudiada en varios momentos en nuestro país desde la perspectiva de las representaciones sociales; diversas coyunturas políticas impactaron a grupos de académicos que han buscado comprender el pensamiento social de los mexicanos acerca de esta importante temática. Hechos como el surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 en Chiapas, y las elecciones del año 2000 que permitieron la alternancia de partidos en la presidencia de la República, estimularon la producción de conocimiento en este campo.

En el texto titulado “Representaciones sociales de la democracia y el sistema electoral: estudio comparativo entre México y el País Vasco”, Echabarría y Álvarez (1996), estudiaron las representaciones sociales o discursos de sentido común sobre la democracia, el poder y las elecciones en dos países diferentes: México (Monterrey) y el País Vasco. La muestra este último se integró con 176 sujetos con una media de edad de 35 años. Por su parte, la muestra mexicana fue de 171 personas con una media de edad de 32 años.

Se pidió a los participantes que respondiesen a las siguientes preguntas abiertas:

⁴ Los aspectos específicos de este punto son tratados en el apartado metodológico de la introducción y en el análisis de los resultados de nuestra investigación.

- Indica todas las causas que piensas han conducido y contribuido a que haya una distribución desigual de poder en todas las sociedades.
- Indica todas las funciones que crees cumplen los procesos electorales.
- Indica todas las formas cómo crees que se podría controlar o cambiar a las personas y grupos que en un momento dado detentan el poder y
- Escribe todo lo que se te viene a la mente ante la palabra *democracia*.

Se instruyó a los sujetos a que se asumiesen como portadores de todo tipo de ideas que circulan al respecto en su entorno cotidiano.

A partir del material obtenido se elaboró un cuestionario en el cual se presentaron afirmaciones sobre los siguientes temas: a) las causas de la desigual distribución del poder, b) funciones que cumplen los procesos electorales, c) formas de control y cambio político, y d) imágenes de la democracia.

Los sujetos debían señalar su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación según el formato: 1= Totalmente en desacuerdo y 6= Totalmente de acuerdo. Asimismo se preguntó por los sentimientos que les generaban las elecciones, las actitudes hacia el poder, así como su posicionamiento ideológico respecto de las siguientes categorías: *extrema izquierda, izquierda, centro izquierda, centro, centro derecha, extrema derecha y apolítico*.

Los autores encontraron que en el caso de Monterrey aparecen dos representaciones de poder y de democracia que ellos engloban en la *posición ideológica conservadora* y en una representación cercana a la izquierda.

Para el País Vasco las representaciones se englobaron de la siguiente manera: una de las representaciones dentro de la tradición socialdemócrata, otra próxima a la izquierda radical, y la tercera cercana al posicionamiento conservador.

Por su parte Uribe, Acosta, Juárez y Silva (1997), en el trabajo titulado “En torno a la democracia en México: una caracterización”, plantearon presentar una caracterización inicial de la democracia en México, apoyándose en el modelo

teórico de las representaciones sociales, de manera específica en los datos proporcionados bajo la aproximación estructural. Reconocen a la democracia como fenómeno psicosocial, lo cual significa que se explora a la democracia *como objeto de pensamiento ciudadano*, a partir de referentes *ocultos y manifiestos*, refiriéndose en el primer caso al *plano ideal* y el segundo al *plano real*.

Respecto al procedimiento de este trabajo de investigación, encontramos que se aplicaron encuestas en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, a un total de 147 estudiantes de la carrera de Psicología Social del primer semestre.

Los autores reportan una encuesta inicial semidirectiva con dos preguntas: a) *Hábleme de cómo es la democracia en México* y b) *Hábleme de cómo le gustaría que fuera la democracia en México* (Uribe y col., 1997: 87).

Se subraya en este trabajo la forma que toma la democracia como modelo ideal y como práctica cotidiana. Destaca la igualdad como un valor central que caracteriza a la democracia el cual se encuentra, según los autores, a la acción ciudadana dentro de la legalidad y “no como tarea exclusiva de las instituciones” (Uribe y col., 1997: 97).

La representación anterior se complementa con la imagen de los ciudadanos respecto de las prácticas relacionadas con la democracia en nuestro país, en donde se reconoce una mirada crítica que cuestiona las prácticas políticas identificándolas con conceptos tales como mentira, monopolio del poder y manipulación, aspectos que se identifican como característicos del sistema político concreto más que de la democracia como modelo y que vienen a significar un impedimento para su conquista.

En el trabajo “Dimensiones objetivas y subjetivas de la democracia” Uribe y Silva (1999), se propusieron conocer el contenido de la representación social de la democracia así como su estructura interna.

En cuanto a los resultados obtenidos se señala que los elementos que conforman la representación social de la democracia son *voz y voto* y *consulta al pueblo*, junto con *fraude electoral* y *represión* en el caso de la muestra masculina.

Voz y voto son integrantes de la dimensión funcional, y *consulta al pueblo* tiene una doble dimensión, tanto normativa como funcional.

En el caso de la población femenina se manifiesta que los elementos más relevantes son: *igualdad, voz y voto y participación social*; y el menos relevante *corrupción*.

A partir de los elementos señalados los autores plantean que existen en los estudiantes dos representaciones de la democracia: una que privilegia más los aspectos funcionales que los normativos en el caso de los hombres, y otra que privilegia más los aspectos normativos que funcionales en el caso de las mujeres.

Por su parte Nateras y Soto (1999), en “Los valores de la democracia en niños mexicanos” se propusieron conocer los contenidos y categorías que infantes mexicanos tienen o han construido respecto a los llamados valores de la democracia. Se utilizaron para su análisis ocho términos connotados como valores de la democracia: *diálogo, justicia, legal, libertad, respeto, tolerancia, elecciones y democracia*.

Participaron en esta investigación 794 alumnos de 5º y 6º grado de educación primaria, 444 individuos del sexo masculino y 350 del sexo femenino, con un rango de edad de 9 a 15 años.

Los autores encontraron que el concepto de democracia agrupó a todos los conceptos conocidos como valores de la democracia a excepción del concepto de *tolerancia*. De manera particular fue definida como: *elección, libertad, gobierno, justicia, respeto, debate, político, participación, voto y legal*. Consideran relevante los investigadores que el concepto de democracia se asoció con el de *participación*, así como que democracia está semánticamente sostenida por lo que denominan pilares conceptuales: *elección y voto*, así como *gobierno y político*.

El trabajo de Rodríguez y Mendoza (2002a), “Representación Social de la democracia: entre la arbitrariedad y la convivencia”, tuvo el propósito de ilustrar el proceso de elaboración de una representación de la democracia, para lo cual se realizó un estudio de campo con dos grupos de estudiantes de licenciatura. 106 alumnos de la carrera de Ingeniería y 105 alumnos de la de Administración

entrevistados en el campus UPIICSA del Instituto Politécnico Nacional. Se llevaron a cabo tres fases de observación, entrevistas y acopio de información. La primera fase se centró en la caracterización, por parte de los grupos, de lo que es o no es la democracia, en la segunda evaluaron la importancia del conjunto de elementos con los cuales describieron el tema, y en la tercera calificaron la importancia de la democracia desde la perspectiva del impacto que tiene en la vida cotidiana.

Los autores concluyen que si se considera la totalidad de los descriptores de la democracia, a ésta se le describe como si estuviera integrada por dos partes: una que tiene que ver con la corrupción, con la simulación, con la mentira, y otra parte que se asocia con alguna de sus connotaciones: democracia participativa, consenso (pluralidad, tolerancia) o símbolo (igualdad y libertad). Finalmente se señala que en las respuestas se identifica que desde la perspectiva de los estudiantes encuestados aparece una evaluación de la importancia de la democracia como marco para que las personas puedan ser tomadas en cuenta y respetadas, que incluye tanto un nivel colectivo de vida social (derechos de la gente, el progreso o la convivencia) como el que se refiere a relaciones directas entre personas (ser tomadas en cuenta, respeto de las opiniones de los otros, libre expresión, etcétera.).

Por su parte, en “Representación social de la democracia: un realismo primitivo”, Rodríguez, Aguilera, Buendía e Ibañez (2002b), aplicaron entrevistas de asociación en tres etapas a 120 personas adultas, hombres y mujeres, habitantes de una colonia de la Delegación Iztapalapa. Los autores encuentran que para las mujeres la democracia está asociada a la pluralidad, mientras que los hombres perfilan una figura con un sentido pragmático: consenso y/o participación vs. fraude o incongruencia.

Finalmente, en “Democracia, representaciones sociales e implicación” Uribe y Acosta (2011), se propusieron explorar la representación social de la democracia, el grado de implicación de los sujetos en ella, así como conocer si existen diferencias entre grupos al medir la implicación con la democracia, para lo cual se seleccionaron dos muestras polares, maestros de educación primaria de la

Delegación Iztapalapa (hombres y mujeres) y estudiantes universitarios de la UAM-Iztapalapa (también de ambos sexos).

Con relación a los resultados se destacan elementos fuertes del núcleo central del total de la población. Estos cognemas son *igualdad, pueblo, libertad* y como primera periferia *no existe* y *mentira*.

Los estudios de las representaciones sociales de la democracia en México son relativamente recientes, la información disponible habla de que no tienen más de 17 años de haberse iniciado y constituyen media docena de trabajos identificados. Sin embargo, el tema de la subjetividad de la democracia ha sido también investigada desde otros enfoques utilizando diversos conceptos tales como actitudes, opiniones, percepciones, valores, etcétera.

En el caso de las investigaciones dirigidas por el enfoque de las representaciones sociales, encontramos la pretensión de estudiar grupos heterogéneos, aunque un grupo privilegiado ha sido el de los estudiantes de educación superior. Se han comparado poblaciones de hombres contra poblaciones de mujeres, sujetos de nacionalidad diferente, niños de educación primaria de varios grados, alumnos de educación superior de diversas carreras, así como maestros de primaria y estudiantes universitarios.

En estos estudios encontramos diversos focos de atención orientados por las perspectivas teóricas y metodológicas de los autores. En algunos casos claramente identificados con la perspectiva estructural de las representaciones sociales y en otros sin una postura claramente definida. Con relación a las representaciones como productos, como formas de pensamiento social concretas identificadas en grupos particulares, vemos que en algunos casos se elaboran preguntas desde lo que los autores entienden por democracia, y en otros casos se permite que los sujetos proyecten sus propias categorizaciones en la medida en que se utilizan instrumentos de obtención de información más abiertos y flexibles.

2.- La perspectiva de Latinobarómetro⁵

Los latinoamericanos miran los países y las democracias desde sus vivencias diarias, la experiencia y la historia. La evidencia que aquí presentamos muestra que la visión del mundo está más bien anclada en los resultados tangibles de lo que una democracia o un país puede entregar a sus ciudadanos que por sus instituciones o normas. La imagen de las democracias de su país y de otros países que tienen los latinoamericanos no concuerda con aquella de los expertos.

LATINOBARÓMETRO 2013

Los datos proporcionados por la Corporación Latinobarómetro son un referente importante para el análisis y la discusión de diversos problemas que padecen los países latinoamericanos. La posibilidad de contar con información de muestras representativas de la región es una aportación invaluable para profundizar en el conocimiento de la construcción de la democracia. La información reportada por esta corporación ha sido, a su vez, retomada en diversos trabajos tanto de corte periodístico como en el ámbito académico. Es el caso de autores como Guerrero (2004), Aziz (2009), Aziz y Alonso (2009), Velasco y Chávez (2012) y Cadena-Roa y López (2012). También es utilizada para fundamentar propuestas de políticas públicas como podemos ver en el documento titulado *Nuestra Democracia*, elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y la Organización de Estados Americanos (2010).

Sabemos, sin embargo, que la construcción de instrumentos de obtención de información en las ciencias sociales no es una empresa que esté al margen de la postura ideológica y política de sus creadores. Como los propios autores lo comentan, en la elaboración de sus cuestionarios está presente su propia posición

⁵ El estudio Latinobarómetro es producido por la Corporación Latinobarómetro, una ONG con sede en Santiago de Chile. Entre mayo y junio de 1995 se realizó el trabajo de campo de la primera ola de encuestas de América Latina efectuada por Latinobarómetro que incluyó 8 países: Argentina, Brasil, Chile, México, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. A partir del año 1996 el estudio se hace en 17 países, incorporándose en el año 2004 República Dominicana, completando así los 18 países del mundo latinoamericano, con excepción de Cuba. (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, México, Panamá Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela).

acerca de la democracia, así como los riesgos que desde su punto de vista existen en la región.

En nuestro caso, ubicados en la perspectiva de las representaciones sociales, nos llamó particularmente la atención los cuestionamientos que formula esta Corporación respecto del significado que para los latinoamericanos tiene la noción de democracia, en la medida en que dependiendo de lo que se preguntaba y la forma en que esto se hacía, las poblaciones de los países estudiados resultaban más o menos *demócratas*.

Otro punto que de inicio nos pareció muy sugerente fue el peso que Latinobarómetro atribuye a la variable educación para explicar las diferencias de posturas en la población respecto de la democracia.

La publicación del informe Latinobarómetro de 2009⁶ está enmarcada en un momento de tensión en la región, particularmente representado por un golpe de estado en Honduras y los posteriores esfuerzos por diversos gobiernos del área para dar una salida política a esta crisis.

El documento incorpora un conjunto de preguntas que tienen el propósito de identificar las opiniones de los ciudadanos de los países de la zona respecto de diversos temas relacionados con la problemática de la democracia en América Latina y sus posibles vínculos explicativos con variables socioeconómicas. Entre estos temas se encuentran la postura de los latinoamericanos respecto de: el golpe de estado en Honduras, al apoyo a un gobierno militar, al apoyo a la democracia y a las diferentes dimensiones de la democracia. Otros temas presentes son: la discriminación, la autopercepción de la discriminación, la discriminación de género, el presidencialismo, el cambio y las formas de participación, la manera en que los ciudadanos se informan sobre los asuntos políticos, opiniones sobre la situación económica y la crisis, el Estado y el mercado y la imagen acerca de Estados Unidos, Cuba y Venezuela.

⁶ Ficha técnica del informe 2009. “Se aplicaron 20,204 entrevistas cara a cara en 18 países entre el 21 de septiembre y el 26 de octubre, con muestras representativas del 100% de la población nacional de cada país de 1000 a 1200 casos, con un margen de error de alrededor de 3% por país” (Latinobarómetro, 2009: 2).

En el marco de nuestro proyecto de investigación, nos interesó utilizar algunas preguntas de las incluidas en el informe de 2009 y en algunos posteriores, en particular la utilizada para indagar el apoyo a la democracia definida como *adhesión democrática*. Esta pregunta ha sido identificada como clave para hacer comparaciones entre diversos países en distintas regiones del mundo y aparece en los informes de 2009, 2010, 2011 y 2013. Otras preguntas que retomamos corresponden a los temas de *confianza en las instituciones* (2009, 2010 y 2011) y *autoeficacia ciudadana* (2009).

A continuación presentaremos los resultados de algunas preguntas incluidas en los informes de Latinobarómetro, en donde se identifica el sentido de cada una de éstas y los datos obtenidos en diferentes reportes (2009, 2010, 2011 y 2013), así como una breve síntesis de la interpretación que los autores hacen de éstos. En los casos en los que aparece la información desagregada por países se comentan los datos particulares de México.

La democracia en América Latina

En su informe 2009 la Corporación Latinobarómetro plantea una pregunta clave para el estudio de la democracia en América Latina desde una perspectiva compleja. Ante las dificultades, incongruencias y contradicciones que desde su punto de vista presentan los resultados de indicadores de diversas encuestas que interrogan a las poblaciones, sobre su posición acerca de la democracia, esta organización señala que “el análisis de la democracia en América Latina sigue planteando la interrogante de cual es lo que los latinoamericanos entienden por *democracia* (Latinobarómetro 2009: 16).

Latinobarómetro asume que en la definición del concepto de democracia han considerado aspectos normativos, institucionales y culturales, así como también sus preocupaciones acerca de los peligros a los que está expuesto este sistema político en el área, como son: los golpes de Estado, las extralimitaciones presidenciales, etcétera.

Sin embargo, ante los resultados de los estudios se cuestionan: ¿hacia dónde apuntan las preguntas de lo que pretenden medir?, ¿cuáles son los procedimientos que la gente comprende que pertenecen a la democracia?, y ¿cuáles son las normas, y los valores que están adscritos a estos procedimientos?

Según Latinobarómetro las mediciones han revelado aspectos no considerados tradicionalmente en los estudios sobre la democracia, en particular les llama la atención la postura ideológica de los gobernantes y se preguntan si en los países donde actualmente existen gobiernos identificados con la izquierda los ciudadanos los califican mejor, por lo tanto resulta pertinente preguntarse por lo que los latinoamericanos entienden como democracia. Al respecto concluyen:

Si lo que cada cual está comprendiendo por democracia está contaminado por la ideología y depende de la orientación del gobernante, entonces no es el funcionamiento de las instituciones la que cuenta, los procedimientos y las normas, sino más bien la posición de los gobernantes (Latinobarómetro, 2009: 16).

En el marco de esta discusión, plantean que las ciencias sociales no han construido una *teoría suficientemente fuerte* para medir empíricamente el apoyo a regímenes democráticos, y que en ausencia de esta teoría, se han realizado estudios de opinión que investigan diversos aspectos del apoyo de los ciudadanos.

En dichos estudios empíricos han podido observar que el número de personas que se encuentran a favor o en contra de la democracia depende de cuales aspectos se consideran en un indicador.

Si se usa un indicador compuesto que incluya temas como necesidad de partidos políticos, parlamento, rechazo a los gobiernos autoritarios, o el apoyo a la democracia por encima de los otros tipos de régimen, el número de individuos que se adhieren a la democracia no llegan a dos dígitos en América Latina. Por otro lado, si el indicador incluye elecciones y la libertad de expresión, entonces aumentan los porcentajes. Si se utilizan categorías combinadas, donde los sujetos

puedan tener algunas actitudes correctas y otras incorrectas, se puede llegar hasta el 40% de la población. Para Latinobarómetro resulta desalentador conocer que entre 40 y 45% de la población de la región, no logran tener actitudes democráticas en más de dos aspectos de la democracia, de la manera en que fue definido anteriormente.

En este sentido, dado que la *libertad de expresión* y *las elecciones* son las características más universales que tiene la población en común respecto de la democracia, un grupo más grande de latinoamericanos serían *demócratas* si éstas fueran sus únicas características por las que se pregunta (Latinobarómetro, 2009).

En el caso de que no sea el investigador quien define lo que tiene que ser democracia, sino las personas encuestadas con sus respuestas, aumenta de manera considerable la cantidad de demócratas.

Por lo tanto, Latinobarómetro considera que la relación entre lo que se entiende por democracia desde los encuestadores y la democracia de los encuestados es un reto sobre el que hay que seguir trabajando.

Los indicadores utilizados por Latinobarómetro

Existen diferentes preguntas a las que se ha recurrido como indicadores para conocer qué tan democráticos son los países. La pregunta más utilizada en este sentido en los barómetros de opinión es la formulada por un grupo de investigadores entre los que se encuentran Morlino y Linz (Latinobarómetro, 2010: 23) que contiene tres posibles categorías de respuesta: apoyo a la democracia, apoyo al autoritarismo e indiferencia al tipo de régimen. La redacción utilizada es la siguiente:

P. ¿Con cuál de las siguientes frases está Ud. más de acuerdo? La democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno. En algunas circunstancias, un gobierno autoritario puede ser preferible a uno democrático. A la gente como uno,

nos da lo mismo un régimen democrático que uno no democrático
(Latinobarómetro, 2009: 17).

Esta pregunta fue elaborada para medir las transiciones a la democracia en el sur de Europa (España, Portugal, Grecia, Italia). Latinobarómetro la retomó en 1995 y posteriormente otros barómetros de opinión de Asia y África la han utilizado; actualmente hay datos comparativos en más de 70 países del mundo. Dicha pregunta permite comparar a la población con base en sus tres opciones de respuesta.

Latinobarómetro reporta una secuencia de datos regionales relacionándolos con la presencia o ausencia de crisis económicas en la zona. Su hipótesis consideraba que las crisis económicas tenían impacto sobre la adhesión a la democracia; sin embargo, con base en los datos obtenidos en el año 2009, dicha hipótesis es cuestionada por ellos mismos, dado que no se comprueba ningún tipo de impacto en la adhesión a la democracia, como resultado de la crisis 2008-2009.

Al respecto comentan:

Los datos del año 2009, ponen esta hipótesis en cuestión, porque no se comprueba ningún tipo de impacto en la adhesión a la democracia como consecuencia de la crisis 2008-2009, o dicho de otra manera, el conjunto de hechos ocurridos en la región en el año 2009, no permiten conocer si hubo un impacto negativo que fue compensado por otros impactos positivos, para dejar un resultado positivo. Lo cierto es que el apoyo a la democracia supera en el año 2009 lo obtenido en el año 2006 (58%), alcanzando un 59%. El año 2006 fue el punto más alto de crecimiento económico que América Latina ha tenido en los últimos 40 años (Latinobarómetro, 2009: 17-18).

Los anteriores señalamientos mueven a los autores de estos estudios a considerar la participación de otros aspectos en la evaluación del tipo de régimen, presentes en las aparentes paradojas de los resultados.

El perfil sociodemográfico de la democracia

Latinobarómetro analiza los resultados obtenidos respecto de la evaluación de la democracia relacionándolos con el perfil demográfico de la población. Al respecto señala que no se observan diferencias significativas por edad o sexo, sino sólo por educación, esto es, a mayor educación mayor apoyo a la democracia.

Según los datos reportados, han aumentado las diferencias de apoyo entre los más educados y los menos educados, lo cual significa que “mientras los más educados apoyan más la democracia ahora que antes, los menos educados apoyan menos la democracia ahora que antes” (Latinobarómetro, 2009: 18). Esto hace sentido, según los autores, porque implica que la población más vulnerable ante la crisis, que incluye a los menos educados, puede impactar a la baja su adhesión a la democracia.

Apoyo a la democracia

En el informe 2010 los autores comentan que los cambios identificados de 1995 a 2010 son lentos y no siempre congruentes entre sí, lo cual habla de la complejidad del análisis de la democracia, dado que para producir este *aumento sostenido* de apoyo, han cambiado de manera sistémica una gran cantidad de características políticas económicas y sociales. Existen aspectos que han aumentado más que el apoyo a la democracia, aunque finalmente lo respaldan, como son entre otros: cambios en la cultura cívica, en la legitimidad de las instituciones y la confianza entre ellas.

Con relación al perfil sociodemográfico propiamente dicho, se reporta que los más educados son los que más apoyan a la democracia (73 %), con una diferencia de 17 puntos respecto de aquellos que tienen menos educación (56 %). Por otro lado, se comenta que no hay diferencias por edad, descartándose la hipótesis de que hay generaciones más o menos autoritarias, dependiendo del período de socialización.

Al analizar la información por países de la región, se observa que el que presenta más apoyo a la democracia es Venezuela con 84%, y el que está al final es Guatemala con 46%, siendo la media latinoamericana de 57%.

México aparece en el penúltimo lugar con 45%, sólo seguido de Paraguay y Guatemala.

Para 2011 Latinobarómetro reporta que en la región bajó el apoyo a la democracia de 61 a 58%, después de un aumento sostenido de cuatro años. Consideran que el impacto negativo en el apoyo a la democracia proviene tanto del plano económico, como del político.

Se comenta que México cae nueve puntos porcentuales en el apoyo a la democracia e identifican algunas variables que pueden explicar este caso: la ola de violencia, la disminución del crecimiento, la caída de la percepción del progreso, así como del índice de confianza de los consumidores.

El caso de México

En el informe de 2013 Latinobarómetro identifica cuáles países de la región han aumentado su apoyo a la democracia y cuáles lo han disminuido en el período 1995-2013. México se ubica en el conjunto de países que en este lapso de tiempo disminuyó en doce puntos el apoyo democrático, sólo debajo de Costa Rica que fue el país que más puntos perdió (véase Cuadro 2).

Cuadro 2
Aumento y disminución de apoyo a la democracia en América Latina 1995-2013

País	Aumento de apoyo a la democracia en puntos porcentuales	País	Disminución de apoyo a la democracia
Venezuela	16	Costa Rica	16
Ecuador	13	<i>México</i>	12
Chile	8	Uruguay	7
Argentina	5	Panamá	6
Bolivia	5	Honduras	3
Brasil	5	Nicaragua	3
Paraguay	5	El salvador	1
República Dominicana	5		
Colombia	4		
Guatemala	3		
Perú	2		

Fuente: Latinobarómetro, 2013.

Para el año 2013, Latinobarómetro desglosa sus resultados para cada uno de los países encuestados. En el caso de México identifica al año 2002 como el momento en que se genera el mayor apoyo a la democracia. Después de 72 años de hegemonía del PRI y dos años después del triunfo de Vicente Fox en la carrera a la presidencia de la República, el apoyo a la democracia obtiene en ese año 63%. Al final de su mandato, Fox concluye el 2005 con 59%. En el siguiente período presidencial, Felipe Calderón inicia su gobierno con 54% en 2006 para disminuir rápidamente a 48% en 2007, llegando a un mínimo de 40% en 2011.

En el año 2012 el PRI regresa al poder con Enrique Peña Nieto y México obtiene en el año 2013 sólo 37% en apoyo de su población a la democracia, perdiendo 12 puntos porcentuales respecto al promedio 1995-2013.

Latinobarómetro interpreta estos resultados señalando que México es un caso en el que la alternancia en el poder no soluciona los problemas del país, identificando a la violencia y al narcotráfico como parte importante de la explicación de este proceso (véase Cuadro 3).

Cuadro 3
Apoyo a la democracia 1995-2013 México

P. ¿Con cuál de las siguientes frases está usted más de acuerdo? La democracia es preferible a cualquier forma de gobierno

	1995	1996	1997	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2013	PROMEDIO 1995-2013	1995-2013	Di.f. Promedio -2013
La democracia es preferible	49	53	52	51	44	46	63	53	53	59	54	48	43	42	49	40	37	49	12	12
Gobierno autoritario	15	23	31	28	34	35	20	14	14	13	15	14	15	14	10	14	16	19	-1	3
Da lo mismo	22	17	15	19	20	14	14	30	29	24	18	30	32	34	33	36	37	25	-15	-12
NS/NR	13	6	2	2	2	4	3	3	3	4	13	9	10	10	8	10	10	7	3	-3

Fuente: Latinobarómetro, 1995-2013.

Nota: Latinobarómetro no reporta en este cuadro datos de 1999 y 2012.

Opiniones y actitudes ante distintas dimensiones de la democracia

Para Latinobarómetro, el problema de investigar sobre la democracia es que las actitudes y las opiniones encontradas no son *consistentes*. Las personas tienen *actitudes democráticas* y *no democráticas*. Una parte importante de la población presenta algunas actitudes no democráticas, como es el caso de considerar que el Congreso o los partidos no son necesarios; sin embargo, casi nadie niega las elecciones como condición de la democracia. Este tipo de respuestas ha orientado a muchos en el sentido de denominar a las democracias latinoamericanas como *democracias electorales*. “Sin elecciones no hay democracia, dicen los latinoamericanos, pero la puede haber sin congreso y partidos”. (Latinobarómetro, 2009: 21).

El grado de democracia en los países

Un aspecto relevante para el estudio de las valoraciones que los ciudadanos tienen acerca de la democracia, es su percepción general respecto del grado de democracia que tienen de su país. La pregunta que se ha utilizado en este caso es la siguiente:

P. Con una escala de 1 a 10, le pedimos evaluar cuán democrático es (país). El “1” quiere decir que “(País) no es democrático” y el “10” quiere decir que “(País) es totalmente democrático” ¿Dónde pondría Ud. a (país)? (Latinobarómetro, 2009: 24).

Los resultados presentan una muy fuerte crítica a la democracia. Ningún país se considera totalmente democrático. Los autores consideran a esto una muy buena noticia ya que puede interpretarse como una demanda por más democracia, y a la vez se puede entender que el apoyo a la democracia puede estar *contaminado* de la crítica al grado de democracia.

Los valores del ejercicio de 2009, considerando los promedios nacionales, fluctúan en un rango que va entre un 8.4 en Uruguay y un 5.4 en Paraguay. Siendo la media latinoamericana de 6.7. México aparece por debajo del promedio con 6 puntos en la lista general, solamente por encima de Bolivia, Perú y Paraguay.

Las garantías de la democracia

Con este indicador de la democracia Latinobarómetro pretende responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las cosas que la gente percibe que la democracia garantiza y en qué magnitud? Queda claro en diversas mediciones incluida la del año 2009 que la democracia garantiza libertades civiles y políticas por encima de las libertades sociales y económicas. Por tanto, y no es problema menor qué, las mayores demandas de la democracia están en las libertades sociales y

económicas. A continuación se presenta la pregunta con la cual se identifican estos temas:

¿Hasta qué punto las siguientes libertades, derechos, oportunidades y seguridades están garantizadas en su país? Completamente garantizadas. Algo garantizadas. Poco garantizadas o para nada garantizadas (Latinobarómetro, 2009: 31).

Las garantías civiles y políticas incluyen: libertad de profesar cualquier religión, libertad para elegir oficio o profesión, libertad para participar en política, libertad de expresión siempre y en todas partes e igualdad entre hombres y mujeres. Por su parte, garantías sociales y económicas contiene: protección a la propiedad privada, libertad de oportunidades sin importar el origen de cada cual, protección al medio ambiente, solidaridad con los pobres y necesitados, seguridad social, oportunidades de conseguir trabajo, justa distribución de la riqueza y protección contra el crimen.

Como se ha planteado en reportes anteriores (2009), existe la opinión de que la democracia latinoamericana ha logrado establecer algunas garantías y otras no. Cerca de seis de cada diez latinoamericanos perciben que las libertades civiles y políticas están garantizadas.

Las garantías sociales y económicas son las señaladas como las más débiles. Lo que está menos garantizado en América Latina es la protección contra el crimen (30%) y la justicia en la distribución de la riqueza (31%).

En el caso de la valoración por país acerca de la justa distribución de la riqueza, encontramos todos los puntajes por debajo de 50%.⁷ El promedio latinoamericano es de 31%. Ecuador presenta el porcentaje más alto con 49% y Chile el más bajo con el 16%. México se ubica en la parte inferior de la tabla con 23%, sólo seguido de Colombia, Guatemala, Brasil y Chile.

⁷ Hay que hacer notar que en la construcción de este dato se integran las categorías de respuesta *Completamente garantizada* y *Algo garantizada*.

Confianza en las instituciones

Con este indicador Latinobarómetro (2009) busca identificar el grado de confianza que existe en América Latina acerca de las instituciones. La pregunta formulada al respecto es la siguiente:

P. Por favor, mire esta tarjeta y dígame, cuánta confianza tiene en cada uno de estos grupos/instituciones. ¿Diría que tiene mucha, algo, poca o ninguna confianza en....?

Las instituciones evaluadas son: iglesia, radios, televisión, diarios, fuerzas armadas, gobierno, bancos, empresa privada, municipios/gobierno local, administración pública, policía, congreso/parlamento, poder judicial, sindicatos y partidos políticos.

Según los autores, las listas de confianza suelen iniciar con la Iglesia y terminar con los partidos políticos, y con respecto a estos últimos, señalan que la confianza en ellos disminuye a medida que pasan los años, aunque la gente los considere crecientemente válidos como instituciones de la democracia.⁸

Se concluye este punto señalando que el análisis de las confianzas en América Latina requiere una teoría explicativa diferente a la que explica la manera en que funciona en el *mundo confiado*.

Confianza en las instituciones 2010

La evolución de la confianza en las instituciones centrales de la democracia, como son el Congreso, Partidos Políticos, Poder Judicial y Gobierno requiere de un análisis particularizado por país y por institución, y los promedios de la zona

⁸ Respecto a la confianza en las instituciones, Latinobarómetro en su informe 2009 no presenta datos desagregados por países.

indican solamente el estado del nivel de confianza, sin que muestre si esto quiere decir que el país está en vías de consolidar o no su democracia.

En el caso de la confianza respecto de los partidos políticos, desagregado por países, podemos observar en primer lugar a Uruguay con 45% y en último lugar a Perú con 13%; siendo la media latinoamericana de 23%. México está ubicado por debajo de la media con un 16%, seguido solamente por cuatro países con porcentajes más bajos: Bolivia, Nicaragua, Guatemala y Perú (véase Cuadro 4).

Cuadro 4
La confianza en las instituciones de la democracia 2010 (%)

	CONGRESO	PARTIDOS POLÍTICOS	PODER JUDICIAL	FUERZAS ARMADAS	GOBIERNO
Uruguay	62	45	58	41	71
Venezuela	49	43	38	49	52
Costa rica	47	23	46	0	45
Brasil	44	24	51	63	55
Chile	41	23	38	59	58
Honduras	41	22	34	36	41
Argentina	39	21	34	37	36
Panamá	37	29	34	0	60
América Latina	34	23	32	45	45
Colombia	33	23	34	58	48
República Dominicana	32	22	28	33	34
Paraguay	28	23	27	49	47
Bolivia	28	17	24	38	42
México	28	19	28	55	34
El Salvador	25	16	22	54	57
Ecuador	24	20	21	53	49
Nicaragua	21	17	22	25	37
Guatemala	17	14	17	31	24
Perú	14	13	15	35	25

Fuente: Latinobarómetro, 2010.

Los autores concluyen que a pesar de los avances específicos por país en momentos particulares, no ha cambiado la naturaleza de la confianza. Dicho de otra manera, “más allá de los cambios, la confianza sigue siendo uno de los nudos gordianos del desarrollo de nuestras sociedades” (Latinobarómetro, 2010: 75).

Confianza en las instituciones 2011

En el año 2011 no se observan diferencias mayores con relación a los años anteriores a excepción de la disminución creciente de la confianza en las iglesias, especialmente en algunos países que han tenido escándalos de sacerdotes, como es el caso de Chile (véase Cuadro 5).

Cuadro 5
Resumen confianza en las instituciones. Promedio América Latina 1996-2011
P. Por favor, mire esta tarjeta y dígame, cuánta confianza tiene en cada uno de estos grupos institucionales: Diría que tiene mucha, algo, poco o ninguna confianza en...? Aquí sólo “Mucha” más “Algo”.

	1996	1997	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Iglesia	76	74	78	77	72	71	62	71	71	71	74	66	68	67	64
Radios					51		41		55	69	55	55	56	58	49
Televisión	50	46	45	42	49	45	36	38	44	64	47	51	54	56	48
Diarios					46		36	40	47	44	45	48	49	51	45
Bancos							27					44	44	44	43
Gobierno			28			25	24	30	36	43	39	44	45	45	40
Fuerzas Armadas	41	42	38	43	38	38	30	40	42	44	51	45	45	45	39
Empresa Privada					36	32	41		34	42	41	41	42	42	38
El Estado														41	38
Municipio Gobierno local					31	32		34	37			36	39	41	37
Policía	30	36	32	29	30	33	29	37	37	37	39	37	34	35	33
Parlamento	27	36	27	28	24	23	17	24	28	27	29	32	34	34	32
Administración Pública	27				28				30			31	34	35	31
Poder Judicial	33	36	32	34	27	25	20	32	31	36	30	28	32	32	29
Sindicatos	28						23	23				31	30	30	28
Partidos Políticos	20	28	21	20	19	14	11	18	19	22	20	21	24	23	22

Fuente: Latinobarómetro, 1996-2011.

Indicadores de desempeño de la democracia

Los anteriores indicadores están orientados a analizar las valoraciones de las personas respecto al tipo de régimen. Los indicadores siguientes pretenden identificar la forma en que es calificado su desempeño, incluyen: la satisfacción con la democracia, la democracia como solución a los problemas, ¿cuán justa es la distribución de la riqueza? y ¿para quién se gobierna?

La democracia como solución a los problemas

La democracia como instrumento para solucionar problemas es un indicador que ha sido medido por Latinobarómetro desde 1995. El sentido instrumental de la democracia implica que se asume que la democracia resuelve problemas *per se*. Para Latinobarómetro este enfoque es uno de los aspectos controvertidos de lo que los latinoamericanos entienden por democracia, agregando que los líderes de la región han contribuido a construir este concepto dado que se vincula con bienes concretos. Los autores del mencionado estudio consideran que es un avance el hecho de que esta percepción disminuya en un momento de crisis. La pregunta que explora la presente temática es la siguiente:

P. Algunas personas dicen que la democracia permite que se solucionen los problemas que tenemos en (país). Otras personas dicen que la democracia no soluciona los problemas. ¿Cuál frase está más cerca de su manera de pensar? (Latinobarómetro, 2009: 41).

En 2009, en cuanto a la categoría de respuesta afirmativa, encontramos un rango que va del 76% con Venezuela y el 30% correspondiente a Paraguay. Siendo el promedio latinoamericano de 51%. Por su parte, México aparece en el antepenúltimo lugar con 41%, seguido sólo por Ecuador y Paraguay.

Qué es más efectivo para cambiar las cosas

Con relación a este indicador, Latinobarómetro señala que el voto sigue consolidándose (2009) como la forma en que los ciudadanos creen que pueden cambiar las cosas; no obstante, 15% considera que para transformar la realidad es necesario participar en movimientos de protesta, y 14% opina que no es posible influir para que las cosas cambien. La pregunta formulada para identificar la mayor efectividad del cambio es la siguiente:

P. ¿Qué es más efectivo para que Ud. pueda influir en cambiar las cosas: votar para elegir a los que defienden mi posición; participar en movimientos de protestas y exigir los cambios directamente; o cree Ud. que no es posible influir para que las cosas cambien? (Latinobarómetro, 2009: 63).

En cuanto a las respuestas de los que optan por la participación en protestas encontramos un rango que va del 27% para el caso de Guatemala, al 5% correspondiente a Uruguay. México obtuvo 18 puntos en este indicador, situándose por encima de la media latinoamericana.

Las encuestas realizadas por Latinobarómetro son un referente importante para el estudio de la democracia en América Latina; la sistematización de su contenido, el carácter multinacional de sus muestras y su continuidad en el tiempo, permiten a investigadores y analistas de los temas de la democracia asomarse a esta compleja realidad.

La información presentada, valiosa por sí misma, abre un abanico de interrogantes; de manera especial, en nuestro caso, las vinculadas al campo de las representaciones sociales. ¿Qué significa la democracia para el público latinoamericano, en la vida cotidiana? ¿Qué relación tiene éste, con el *conocimiento experto* personificado en particular por los investigadores, asesores y directivos de Latinobarómetro?, y ¿qué se expresa tanto en los cuestionarios producidos como en el análisis que realizan de la información obtenida? Dicho de otra manera, resulta de gran interés estudiar la relación que existe entre la democracia del público y la democracia de los expertos. La tensión entre estas

dos perspectivas la podemos constatar cuando los analistas de Latinobarómetro plantean que los *latinoamericanos son inconsistentes*, dado que de acuerdo con su postura respecto a la democracia, el público latinoamericano es demócrata para unas cosas y no lo es para otras.

Por las implicaciones que tiene, nos ha llamado la atención de manera especial desde el inicio de nuestra investigación la pregunta sobre la adhesión democrática. Los datos de Latinobarómetro revelan que el apoyo democrático en la región en los últimos 15 años llega escasamente al *disenso democrático*,⁹ lo cual significa que en promedio 40% de la población latinoamericana no considera a la democracia como preferible a cualquier otra forma de gobierno; dividiendo su respuestas entre quienes aceptan que en algunas circunstancias es preferible un gobierno autoritario y quienes consideran que da lo mismo un régimen democrático a uno que no lo es. Resulta por demás sugestivo el planteamiento de que ha mayor educación hay un mayor apoyo a la democracia. Tomando en cuenta este panorama nos formulamos la pregunta de si los sujetos que se ubican de manera diferenciada respecto al apoyo a la democracia comparten o no sus representaciones sociales en relación con ésta, bajo el supuesto de que podemos comprender la teoría de sentido común que subyace a las respuestas obtenidas por Latinobarómetro. Finalmente, como se ha comentado líneas arriba, retomamos también otras preguntas de la encuesta latinoamericana con un doble propósito: por un lado comparar los resultados globales con los obtenidos en nuestra muestra de estudiantes de educación superior de la FES Zaragoza, y por otro, buscar interpretar esa información en el marco de sus estructuras representacionales.

⁹ Ángel Flishfish (1987), con base en Mann (1986), propone una escala que va del consenso democrático al consenso autoritario, con tres valores intermedios que él llama disensos. La escala es necesaria para evitar la variación excesiva de los criterios y permitir la comparación sistemática en el tiempo, la historia y el espacio entre varios países (Durand, 2004: 90-91). (Ver Anexo A).

3.- Educación, ciudadanía y democracia

“¿Somos capaces, en este inicio de un siglo que se abrió en el momento en que se cayó el Muro de Berlín, de comprender el mundo en que ya hemos ingresado?”

ALAIN TOURAINE
¿Podremos vivir juntos?

El propósito de este capítulo es reflexionar acerca del papel de la educación en la formación de la ciudadanía, para lo cual se seleccionaron a cuatro autores: José Saramago, Jaçques Delors, José Gimeno y Alain Touraine, que representan trayectorias, perspectivas y propuestas diversas; sin embargo, todos ellos parten de un *diagnóstico* respecto de los grandes retos que enfrenta la sociedad actual en un ambiente de pesimismo e incertidumbre respecto del futuro. En su discurso aparece la democracia como problemática y como guía para orientar cambios educativos, sus diversas contribuciones nos plantean un vínculo recursivo entre educación y democracia así como su mediación ciudadana. Presentamos la posición de los autores destacando en cada caso aquellos elementos que consideramos valiosos para el análisis y la discusión, encontrando en el desarrollo de sus posturas una gran riqueza argumentativa cuyo análisis a plenitud rebasa los límites de este documento. En la parte final del texto se presentan algunos señalamientos para avanzar en la caracterización del vínculo educación y democracia, así como la formación ciudadana en el caso mexicano.

Retos del presente y aprendizaje de la ciudadanía

Resulta impostergable reflexionar acerca de nuestro tiempo y el de las futuras generaciones. Esta urgencia nos la provoca la imagen cotidiana de un mundo que parece desmoronarse en nuestras manos y para el cual no creemos tener ni comprensión ni control, si acaso nos queda la impresión de que todo tiempo

pasado fue mejor. Al respecto, se comenta que el siglo XX despertó las mayores esperanzas que nunca la humanidad había tenido, y destruyó todas las ilusiones e ideales. En éste sentido el historiador inglés Hobsbawn escribe:

Los viejos mapas que guiaban a los seres humanos, individual y colectivamente, por el trayecto de la vida ya no reproducen el paisaje en el que nos desplazamos y el océano por el que navegamos. Un mundo en el que no sólo no sabemos adónde nos dirigimos sino tampoco donde deberíamos dirigirnos (Hobsbawn, 1998: 26).

Estas preocupaciones nos demandan transitar por dos caminos complementarios: hacer inteligible el mundo actual y vivirlo responsablemente. Comprender las nuevas realidades y participar en su construcción con nuestras propias decisiones, asumiendo que no existen más las certezas y que los otros tienen el mismo derecho a soñar que nosotros aunque nuestros sueños no se correspondan.

En este marco aparecen dos grandes construcciones culturales que han llegado a significar la posibilidad de crear un mundo mejor: la *democracia* y la *educación*. Sin embargo, hoy estas dos herramientas de civilidad se encuentran sumergidas en un horizonte de desesperanza y pesimismo.

Saramago, en el contexto de la Conferencia de inauguración del Foro Complutense 2005-2006, planteó que vivimos una situación de crisis social, educacional y de valores, que no es percibida como catástrofe, cuando mucho es vista como una “crisis que puede acabar convirtiéndose en una catástrofe si no hacemos algo para modificar la situación” (Saramago, 2010: 53). Al profundizar en el tema, Saramago citó una conversación personal con Umberto Eco, quien le señaló en alguna ocasión: “Tengo miedo del futuro por mi nieto”. Sobre este punto el escritor portugués comenta: “no creo equivocarme al decir que en las horas de soledad y de reflexión que cada uno tiene, habita un sentimiento de miedo en

relación con el futuro, pero ese miedo resulta sencillamente de no saber enfrentarnos a los problemas del presente” (Saramago, 2010: 53-54).

Saramago hace evidente los sentimientos de desencanto en los que están sumergidos amplios sectores de la población mundial, que se expresan como miedo hacia el futuro ante la incapacidad de no contar con respuestas a la pregunta de cómo encarar los problemas actuales. Frente a esta angustiante situación el autor voltea la mirada hacia la educación; demanda el *aprendizaje de la ciudadanía* dado que la democracia está “gravemente enferma” (Saramago, 2010:51).

A pesar de que la educación también está inmersa en este horizonte de desesperanza, Saramago retoma el carácter intencional de la educación como actividad social consciente dirigida a determinados fines. En este caso proyecta la educación para revitalizar a la democracia. Asume que la educación puede favorecer el aprendizaje de la ciudadanía.¹⁰

Los señalamientos de Saramago resultan particularmente relevantes dado que es frecuente encontrar que se hable de reformas educativas sin tener claro hacia dónde se dirigen éstas; parafraseando a Durkheim podemos decir que las características deseables de la generación joven no siempre son suficientemente claras. Sin embargo, los grandes cambios de fin de siglo y el ambiente cultural de desesperanza e incertidumbre que vivimos han generado un impulso importante para que desde diferentes ámbitos de la sociedad aparezcan señalamientos que buscan reorientar los fines de la educación de manera que responda a las interrogantes actuales, destacándose de manera especial el vínculo democracia-

¹⁰ Ciudadanía que debemos entender en sentido amplio y complejo ya que las sociedades democráticas no pueden basarse solamente en un conjunto de derechos y procedimientos otorgados por ciertas instituciones ya que también dependen de las cualidades y actitudes de sus miembros, que incluyen sentimientos de identidad, tolerancia, participación, responsabilidad y de su adhesión y compromiso con el sistema político, “...las sociedades democráticas necesitan ciudadanos que se conciben a sí mismos como miembros comprometidos con su comunidad y con el interés colectivo, y no simplemente como titulares de derechos y clientes acreedores a determinadas prestaciones” Peña, Javier (2000).

ciudadanía-educación, ya sea desde el ámbito de la cultura, como vimos en el caso del novelista Saramago, o también del trabajo de expertos del campo educativo, como Gimeno (2000), del sociólogo Touraine (1997) o de organismos internacionales especializados en la educación como la UNESCO en voz de Delors (1996).

Estos autores, cada uno desde su propia perspectiva, elaboran un *diagnóstico* de la situación mundial actual y a partir de ese encuadre avanzan hacia la formulación de propuestas de cómo la educación puede enfrentar los retos del presente desde una visión de futuro, teniendo como guía orientadora a la democracia.

Saramago: democracia enferma y aprendizaje de la ciudadanía en la universidad

Saramago planteó como tesis central, en el foro señalado, que la universidad debería comprometerse con el aprendizaje de la ciudadanía, dado que la democracia está gravemente enferma.

Según este autor, para identificar su enfermedad habría que asomarse al sistema representativo y ver el porcentaje de personas que votan, y posteriormente cómo se gestiona su voto, esto es, qué sucede con el sentido de lo que fue votado. Habría que ver también los resultados de esas votaciones en el plano de la vida diaria. “Basta mirar la calle donde vivimos y el país donde estamos y ver cómo funcionan las cosas” (Saramago 2010: 51).

Al profundizar en su *diagnóstico* señala que la forma sencilla de nombrar al sistema en que nos encontramos es el de plutocracia, esto es, el gobierno de los ricos.

El poder económico, escribe Saramago, es el poder auténtico. Puede suceder que países democráticos se encuentren en la *situación terrible* de tener que cumplir obligaciones impuestas desde arriba. Un gobierno democrático puede

terminar siendo rehén de organizaciones supranacionales con intereses que no son los de los votantes. Tenemos por tanto *un sistema democrático regido por un sistema no democrático*, el cual ha traído grandes dificultades para la población dada la implementación de sus políticas.

La solución a esta situación podría ser que nosotros seamos conscientes de que las circunstancias pueden cambiar, que la democracia puede ser diferente a *esta cosa limitada, condicionada, amputada, secuestrada*. Por lo tanto, se requiere que los ciudadanos, a través de la sociedad civil, encaren esta contradicción, que reclamen su soberanía y exijan transparencia a los representantes.

El día que nosotros agarremos los problemas con nuestras propias manos, en lugar de simplemente delegar, porque esto es tarea de representados y representantes, algo cambiará. La personas que elegimos para gobernar no son las únicas que tienen responsabilidad, también la tiene la sociedad, que puede expresarse sin desmayos (Saramago, 2010: 72-73).

A partir de esta situación Saramago plantea el *aprendizaje de la ciudadanía*. Dado que no lo vamos a encontrar afuera, la universidad puede hacerlo y debe hacerlo: “la universidad podría encontrar el espacio donde educar efectivamente en los valores cívicos” (Saramago, 2010: 51). Se trata de educar y no sólo de instruir, buscando repercutir en la sociedad. Por lo tanto, la universidad tiene que asumir su responsabilidad en la formación del individuo. No se trata sólo de formar un buen profesional, (un buen médico o un buen ingeniero), ésta, además, debe formar buenos ciudadanos.

Sin embargo, cabe preguntar a qué llamamos un buen ciudadano. Para el autor suele ser considerado por los poderes establecidos *buen ciudadano* a quien cumple las leyes, a aquel que no discute ni protesta. Sin embargo, el buen ciudadano trasciende esta situación de *cumplidor*. Saramago identifica como tal a

personas que tienen espíritu crítico, que no se resignan, que no aceptan que las cosas sean de tal o cual manera sólo porque alguien lo ha decidido (Saramago, 2010). Esta clase de ciudadanos tratan de mirar las cosas desde todas las perspectivas para averiguar qué hay detrás y actuar consecuentemente y con responsabilidad, en palabras de Saramago: *sin bajar la guardia* (Saramago, 2010: 60).

A partir de los señalamientos anteriores el autor plantea que se requiere un cambio de mentalidad para enfrentar la situación actual, la cual identifica como el final de una civilización; al respecto señala:

A veces digo que estamos llegando al final de una civilización, que vamos atravesando, sin darnos mucha cuenta de ello, el puente que une una civilización con otra, venimos de una que se puede estudiar, que la conocemos y vamos hacia otra que no sabemos cómo será y tal vez no vayamos pertrechados suficientemente para afrontar los retos que lleguen (Saramago, 2010: 54).

Por tanto desde su perspectiva el ciudadano es la única esperanza, ante el proceso de aceleración de la Historia que no controlamos, en la medida en que lo identifica como a la persona consciente y exigente, capaz de discutirlo todo.

Los señalamientos de Saramago plantean respuestas a los problemas en un aquí y en un ahora, apartándose decididamente de la noción de *utopía*. Ésta es desde su perspectiva, una proyección al futuro de un objetivo que consideramos bueno, pero que al no ser viable ahora sólo lo podrán alcanzar las futuras generaciones. Sin embargo, se pregunta:

¿Quién nos dice que lo que no podemos tener ahora va a ser deseado por las personas del futuro, que pasados doscientos años las personas de ese tiempo van a querer lo que nosotros les estamos soñando? ¿Por qué van a estar interesadas

en mi utopía esas personas, que ni siquiera sé cómo serán? ¿Cómo podemos decir que lo que ahora queremos lo van a querer ellos y esperar ansiosamente que los que viven en esa época realicen lo que hoy es para nosotros, una incapacidad o un anhelo o una frustración? (Saramago, 2010: 48).

Con base en estos cuestionamientos, postula que la única utopía viable es la que se ubica concreta y textualmente en “el día de mañana”, porque tal vez estemos vivos y en condiciones de hacer cumplir lo que necesitamos hoy.

A la búsqueda de un mundo mejor, desde su perspectiva, no debe llamársele utopía, dada la carga ideológica que encierra. Este manejo ideológico ha hecho daño a las personas que querían cambiar al mundo y que en cierto sentido lo han hecho, que se han sacrificado dando lo mejor de su vida en nombre de una utopía.

En este contexto, las reflexiones de Saramago nos invitan a formularnos una serie de preguntas, en algunos casos, vinculadas a su visión de la democracia y en otros al papel que debería jugar la escuela, en este caso la universidad, para el aprendizaje de la ciudadanía. ¿Si planteamos que la democracia está enferma, esto nos lleva a asumir que en algún momento de su historia no lo ha estado?, o por el contrario, ¿estamos en presencia de expectativas no cumplidas en el marco de la tensión existente entre lo que se ha denominado la democracia realmente existente y el ideal democrático? Y en este sentido, la apuesta por una ciudadanía crítica y activa como elemento diferenciador que trascienda su dimensión estrictamente legal como cumplimiento de la ley, ¿podrá impactar en la calidad de la democracia? Saramago asume que puesto que la enseñanza de la ciudadanía no se va a encontrar afuera, la universidad puede y debe hacerlo. Al respecto cabe preguntarse por los otros espacios donde potencialmente se puede enseñar y aprender la ciudadanía, ya sea desde el ámbito del Estado o de la denominada sociedad civil. ¿Hasta dónde por sí sola la universidad puede cumplir esta compleja tarea? ¿Está preparada para ello? Finalmente, las características de *buen ciudadano* definido como la persona consciente y exigente, capaz de discutirlo todo, ¿es el único conjunto de disposiciones con las cuales se le puede identificar?

Delors: la utopía orientadora

La Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI de la UNESCO, presidida por Delors, aprobó su informe final en enero de 1996. Dicho trabajo fue publicado en español bajo el título de *La educación encierra un tesoro* (1997). No era la primera vez que dicha organización mundial presentaba su visión acerca de la situación de la educación en el orbe. Ya anteriormente la UNESCO había elaborado en diferentes momentos estudios internacionales en los cuales examinaba prioridades y problemas de la educación en el mundo. En 1968 publicó la obra titulada *La crisis mundial de la educación, un análisis de sistemas* y en 1972 salió a la luz pública el informe de la comisión Faure titulado *Aprender a ser*.

En el caso de la comisión presidida por Delors, fueron elegidas seis orientaciones para cumplir con sus objetivos: educación y cultura; educación y ciudadanía; educación y cohesión social; educación, trabajo y empleo; educación y desarrollo, y educación, investigación y ciencia. Estas orientaciones fueron complementadas con tres temas transversales vinculados con el funcionamiento de los sistemas educativos: tecnologías de la comunicación; los docentes y la enseñanza, y funcionamiento y gestión (Delors, 1997).

En el informe referido se plantea que existen tres grandes desafíos para contribuir a un mundo mejor: el desarrollo humano sostenible, el entendimiento mutuo entre los pueblos y la renovación de la democracia efectivamente vivida; sin embargo, en las condiciones mundiales actuales, el principal riesgo está en que se genere una ruptura entre una “minoría capaz de moverse en ese mundo en formación” [y una] “mayoría que se sienta arrastrada por los acontecimientos e impotente para influir en el destino colectivo, con riesgo de retroceso democrático y de rebeliones múltiples” (Delors, 1997: 47). Ante estas condiciones desfavorables debemos tener una utopía orientadora que nos permita enfrentar retos colosales

[...] lograr que el mundo converja hacia una mayor comprensión mutua, hacia una intensificación del sentido de la responsabilidad y la solidaridad, sobre la base de aceptar nuestras diferencias espirituales y culturales” (Delors, 1997: 47).

Para lograr lo anterior, la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar en la realización de esa tarea universal: “ayudar a comprender el mundo y comprender al otro, para así comprenderse mejor a sí mismo” (Delors, 1997: 47).

La educación es, según Delors, clave para enfrentar problemas graves tales como la exclusión, la ausencia de respeto a los derechos humanos y los desgarramientos sociales, así como para favorecer el desarrollo de la democracia cuya condición está constantemente amenazada. Si se pretende responder a esta situación, la educación debe asumir diversos retos: de manera especial estar suficientemente diversificada y concebirse de manera que no constituya un factor adicional de exclusión; por otro lado, socialización y desarrollo personal no deben ser dos factores antagonistas. Por lo tanto, hay que orientarse hacia un sistema interesado en articular las virtudes de la integración y el respeto a los derechos individuales.

Sin embargo, la educación no puede solucionar por sí misma los problemas que se generan a partir de la ruptura de los vínculos sociales; no obstante, puede esperarse de ella “que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos, factor básico de la cohesión social y de la identidad nacional” (Delors, 1997: 66). Integración y movilización de grupos minoritarios respetando su personalidad, así como iniciar la educación para formar una ciudadanía consciente y activa son tareas centrales para la escuela desde la perspectiva del autor.

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, Delors hace notar que la educación conforma una herramienta necesaria para que la humanidad pueda

progresar hacia ideales de paz, libertad y justicia social, “una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etcétera” (Delors, 1997: 9).

Es justamente a partir de estas expectativas que la educación se convierte en una utopía necesaria.

En el texto de la Comisión, se presenta un amplio marco prospectivo que da contexto a un conjunto de consideraciones sobre el papel que debe jugar la educación en nuestro tiempo.¹¹

Delors señala que parece dominar un sentimiento de desencanto que contrasta con las esperanzas nacidas inmediatamente después de la última guerra mundial. El informe indica que existe desilusión del progreso en el plano económico y social, con base en el aumento del desempleo y de los fenómenos de exclusión; así como de la perspectiva de un mundo mejor y pacificado como producto del final de la *guerra fría* y que actualmente la humanidad tiene más conciencia acerca de las amenazas que pesan sobre su medio ambiente, aunque todavía no se han dado los medios para remediar esta situación.

En el *La educación encierra un tesoro* se comenta que la mayoría de los países del mundo presentan una crisis aguda del vínculo social. Al respecto, señala que se pueden hacer una serie de observaciones. En primer lugar, el agravamiento de las desigualdades, así como el incremento de los fenómenos de pobreza y exclusión, no son sólo contrastes entre naciones o entre regiones del mundo, sino grietas profundas entre los grupos sociales, que incluye tanto a los países desarrollados como a los países en desarrollo.

Según Delors, el crecimiento de la población complica la posibilidad de aumentar los niveles de vida de los países en desarrollo; asimismo, otros fenómenos acentúan una crisis social que afecta a la mayoría de los países del

¹¹ Puesto que el trabajo es muy extenso nos vamos a circunscribir a temas vinculados directamente con la problemática de la ciudadanía y la democracia.

mundo, entre éstos tenemos: el desarraigo provocado por las migraciones o el éxodo rural, la dispersión de las familias, la urbanización desordenada, la ruptura de las solidaridades tradicionales que aíslan y marginan a muchos grupos e individuos. Esta crisis social mundial se combina con una crisis moral, así como con la intensificación de la violencia y la delincuencia. Un rasgo característico del final del siglo XX es el aumento impresionante del número de conflictos interétnicos como manifestación de la quiebra de los vínculos de proximidad. Asistimos a una impugnación de los valores integradores, en particular de dos conceptos, el de nación y el de democracia (Delors, 1997).

En el caso del concepto de democracia, hace notar Delors, encontramos que es objeto de un cuestionamiento que parece paradójico. Por un lado el concepto gana terreno y responde de manera plena a una reivindicación de autonomía individual que se difunde por todo el mundo. Por otro, su aplicación en forma de democracia representativa se enfrenta al mismo tiempo con una diversidad de problemas en los países que fueron sus promotores; entran a veces en crisis el sistema de representación política y el modelo de ejercicio del poder. Esta situación tiene diferentes expresiones: la distancia cada vez mayor entre gobernantes y gobernados, las reacciones emocionales excesivas y efímeras bajo la influencia de los medios de comunicación, la “política espectáculo” favorecida por la trasmisión de los debates en dichos medios, además de la imagen de corrupción del mundo político. Esto trae consigo un alejamiento creciente de los ciudadanos por los asuntos públicos, así como el riesgo de un “gobierno de los jueces” (Delors, 1997: 53).

Por otro lado, diversos países presentan una crisis de las políticas sociales que quebrantan las bases de un régimen de solidaridad que había sido capaz de armonizar democráticamente el ámbito económico, político y social bajo el amparo del Estado Benefactor.

El complicado panorama señalado por el informe, apunta en el sentido de que el ideal democrático está de cierta manera por *reinventarse*, o por lo menos hay que *vivificarlo*. Éste debe seguir siendo una de nuestras principales prioridades,

dado que –según la comisión– “no hay otro modo de organización del conjunto político y de la sociedad civil que pueda pretender sustituir a la democracia y que permita, al mismo tiempo llevar a cabo una acción común en pro de la libertad, la paz, el pluralismo auténtico y la justicia social” (Delors, 1997: 53).

Reconocer los problemas presentes no debe conducir al desaliento, ni convertirse en justificación para separarse del camino que conduce a la democracia, ya que se trata de una creación continua que exige la contribución de todos. Lo anterior resultará más positivo en la medida en que la educación haya inculcado en todos, al mismo tiempo, el ideal y la práctica de la democracia. Lo que se está jugando es la capacidad de cada persona para actuar de acuerdo con las prácticas democráticas

[...] conducirse como un verdadero ciudadano, consiente de los problemas colectivos y deseoso de participar de la vida democrática. Se trata de un desafío para el sistema político, pero también para el educativo, cuya función en la dinámica social conviene definir (Delors, 1997: 54).

En este sentido, es la calidad de la democracia lo que confronta y reta tanto al sistema político como a la educación.

El sistema educativo tiene la misión explícita o implícita de “dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad” (Delors, 1997: 59), lo cual implica que debe responder a las siguientes preguntas: ¿para qué vivir juntos?,¹² ¿con qué finalidad?, y finalmente, ¿para hacer qué?

¹² El informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI presidida por Delors, es ampliamente citada por su planteamiento respecto de que la educación debe estructurarse alrededor de cuatro aprendizajes fundamentales que en el trayecto de su vida serán los pilares del conocimiento de cada persona: “*aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y

La participación en un proyecto común, en las sociedades complejas actuales, desborda ampliamente el ámbito político: “cada miembro de la colectividad debe asumir su responsabilidad para con los demás en forma cotidiana, en su actividad profesional, cultural, asociativa y de consumidor... se tiene que preparar a cada persona para esa participación, enseñándole sus derechos y sus deberes, pero también desarrollando sus competencias sociales y fomentando el trabajo en equipo en la escuela” (Delors, 1997; 59-60).

La preparación para una participación activa en la vida ciudadana tiene varios niveles de intervención que, en una democracia moderna, deberían complementarse.

El primer nivel corresponde a la *concepción minimalista*. En este caso el propósito es únicamente aprender la función social con arreglo de códigos establecidos. La responsabilidad corresponde a la escuela básica, la exigencia es el de la instrucción cívica concebida como una *alfabetización política elemental*. Sin embargo, no se trata de adoctrinar en el sentido de enseñar preceptos a manera de códigos rígidos, sino de hacer de la escuela

[...] un modelo de práctica democrática que permita a los niños entender a partir de los problemas concretos cuáles son sus derechos y deberes y cómo el ejercicio de su libertad está limitado por el ejercicio de los derechos y la libertad de los demás (Delors, 1997: 60).

Otro nivel corresponde a la participación comunitaria. Dado que la enseñanza de la ciudadanía y de la democracia no se circunscriben al espacio y el tiempo de la educación formal, es necesario que las familias y demás integrantes de la comunidad participen en forma directa.

cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1997: 91).

Cabe señalar que la educación cívica incluye a la vez la adhesión a valores, la obtención de conocimientos y el aprendizaje de prácticas de participación en la vida pública. Ésta no debe ser considerada neutra desde el punto de vista ideológico, por lo tanto, se plantean al alumno necesariamente problemas de conciencia.

Con el propósito de salvaguardar esta conciencia, desde la infancia y durante toda la vida, la educación debe formar una capacidad crítica que permita un pensamiento libre y una acción autónoma.

Cuando el alumno se convierta en ciudadano, la educación actuará como guía permanente en un camino difícil en el que tendrá que conciliar el ejercicio de los derechos individuales, basados en las libertades públicas, y la práctica de los deberes y de la responsabilidad para con los otros y las comunidades a las que pertenecen (Delors, 1997: 60).

La educación permanente se articula como un tercer nivel en la preparación de los sujetos, ya que si se busca vincular la educación y la práctica de una democracia participativa, adicionalmente a la preparación de cada individuo para el ejercicio de sus derechos y deberes, resulta necesario recurrir a la educación permanente para construir una sociedad civil activa que, “entre los individuos dispersos y el poder político lejano, permita a todos asumir su parte de responsabilidad en la sociedad, al servicio de una auténtica solidaridad de destino” (Delors, 1997: 61). La educación de cada ciudadano debe extenderse durante toda la vida, para llegar a ser un eje de la sociedad civil y de la democracia activa. Educación y democracia activa se confunden cuando todos participan en la construcción de una sociedad responsable y solidaria, que sea capaz de respetar los derechos fundamentales de cada individuo.

Delors asume que es necesario contar con una *utopía orientadora* que nos permita enfrentar los enormes retos que tenemos en el mundo, y ante los cuales

domina un sentimiento de desesperanza que surge de un conjunto de expectativas no cumplidas, generadas al final de la Segunda Guerra Mundial y de la *guerra fría*. Además, argumenta en este marco que la educación debe trabajar en la construcción de dicha utopía.

La noción de *utopía* resulta problemática ya que como ha sido planteada, la acción de la sociedad sobre sí misma no puede basarse en un pensamiento utópico, si atendemos el sentido primario del concepto, esto es, un lugar rígidamente prefijado que no existe, un mundo feliz al cual deseamos acceder. Sin embargo, no podemos pasar por alto la preocupación de Delors de buscar que la educación participe en la búsqueda de un mundo mejor, asumiendo que vivimos en un mundo globalizado en el cual se han generado, como nunca antes, vínculos mundiales cada vez más estrechos en los diversos ámbitos de la vida social (economía, comunicaciones, política, etc.) y en el cual, al lado de algunos circuitos internacionales que monopolizan la riqueza, afrontamos escenarios impresionantemente complejos de pobreza, violencia, exclusiones y deterioro ambiental. En este sentido, la pretensión democrática de *poder vivir juntos*, más que un elemento utópico, es una necesidad de sobrevivencia y de defensa ante la posibilidad de autodestrucción planetaria (Moran, 1999).

Una de las principales prioridades para Delors, es reinventar o por lo menos vivificar, el ideal democrático, necesidad que surge de una situación en la que por un lado el concepto de democracia gana terreno, pero por otro, la práctica de la democracia como sistema de representación política o modelo de ejercicio de poder, en ocasiones entran en crisis. Por tanto, la calidad de la democracia confronta al sistema político y a la educación. Ante este escenario de desaliento, los señalamientos de Delors van en el sentido de que la escuela necesita impulsar tanto el ideal como las prácticas democráticas. Al respecto cabe preguntar si en el seno de sociedades autoritarias puede existir una educación democrática, o por lo menos contra tendencias de orientación democrática que puedan fungir como gérmenes de futuro. ¿Qué condiciones políticas, culturales y económicas deberán estar presentes para que la educación democrática sea una realidad en la vida

escolar y que efectivamente se capacite a cada persona para que actúe de acuerdo a las prácticas democráticas?

Gimeno: la ciudadanía como metáfora de la educación

Un punto central en la perspectiva de Gimeno (2002) es la relación entre educación y utopía. Parte de una serie de consideraciones para argumentarlo. En primer lugar, destaca el hecho de que las personas percibimos el mundo incluyendo nuestros proyectos y deseos, además de esquemas mentales y experiencias pasadas. En esa dirección encuentra que la utopía continúa dando sentido a la vida y a la educación, a partir de ella generamos un sentido y le damos valor al mundo. Un siguiente elemento a tomar en cuenta es que la educación ha sido considerada como un importante motor para la realización de visiones utópicas respecto del destino, tanto del ser humano como de la sociedad. Por tanto, la caída de las visiones utópicas arrastra consigo la esperanza en la educación.

El autor plantea la necesidad de generar un discurso utópico *en el mejor de los sentidos* para descubrir nuevos significados del progreso, a contra corriente de un ambiente en el que parecen agotados los discursos, las políticas educativas carecen de ambición y los movimientos sociales generados por los interesados en la educación se circunscriben a asegurar lo anteriormente conseguido sin llegar a comprender que lo alcanzado se devalúa frente a los retos del presente.

Frente a estos retos la noción de utopía requiere una reformulación que se aparte de una imagen de futuro prefijada, lineal y encerrada en sí misma; al respecto comenta:

Hoy no podemos ver en la utopía una visión apriorística de una realidad totalmente configurada a partir de un modelo definitivo, sino la pulsión críticamente sostenida que nos ilumina en los pasos que damos en cada momento y en cada

circunstancia [...] El futuro no está nunca determinado, sino que se abre en cada momento como posibilidades entre alternativas que ofrece el presente [...] La construcción del futuro del individual y colectivo, se guía en alguna medida y manera por una especie de proyecto de existencia a alcanzar, donde juega un papel importante la imagen de lo que queremos ser (Gimeno 2002: 13-14).

La necesidad de participar en la construcción de un proyecto y una imagen de lo que *queremos ser* conduce al autor a plantear la ciudadanía como metáfora de la educación.

Para Gimeno (2002) la posición del individuo en sociedad en su condición de ciudadano ha sido uno de los propósitos fundamentales de la educación moderna para una sociedad democrática y una de las metáforas más fuertes para comprender la relación entre las responsabilidades que éste tiene como miembro de redes sociales organizadas ampliamente y el desarrollo de la libertad y autonomía individuales.

En el presente, desde el punto de vista político, la ciudadanía está de actualidad dado que lo está también la democracia. Existen varias razones –según Gimeno– para que esto suceda: por un lado, porque existen preocupaciones por su debilitamiento, al tiempo que se le reconoce como el único régimen político y de organización válido; además, han surgido circunstancias que afectan su marco político y cultural, de manera particular, los derechos sociales se han erosionado como resultado de la regresión en las últimas dos décadas del estado de bienestar, como producto de las políticas económicas neoliberales que han generado que se acentúen las desigualdades. Este complejo panorama, comenta Gimeno, nos ha hecho más conscientes de la necesidad de revitalizar los derechos de los ciudadanos. Dado que la democracia como forma de gobierno de los asuntos públicos pierde legitimación, presenciamos el declive de la participación, la desconfianza y el desinterés de cada vez más individuos; todo esto, ante la desvinculación de la política de los problemas que afecta cotidianamente a las personas.

En este marco, Gimeno comenta que aparecen movimientos sociales –como el feminista– que resaltan reivindicaciones que denuncian el incumplimiento de los derechos básicos de los grandes colectivos.

La ciudadanía demanda una atención renovada dada la desestabilización que están experimentando sus bases ante realidades nuevas y ante problemas no resueltos de manera adecuada tales como: las dificultades de integración cultural como resultado de las migraciones, las esperanzas de liberación y de progreso generadas por la caída del denominado socialismo real. Los escenarios no previstos para el ejercicio de los derechos de los individuos pertenecientes a estados nacionales que se integran en organizaciones más amplias, como es el caso de la Unión Europea. En otro sentido aparecen reclamos nacionalistas de minorías que demandan reconocimiento para desarrollar su personalidad.

A partir de lo anterior, Gimeno declara su interés por conocer cómo afectan a la educación algunos de estos fenómenos y cómo desde la *lectura metafórica*¹³ de los problemas que afectan a la ciudadanía, es posible concebir la función educativa para dotarla de contenidos en las condiciones cambiantes actuales. (Gimeno, 2002:13).

Tomando en cuenta esta compleja situación, el autor considera que el tema de la ciudadanía permite, desde la perspectiva de la educación, articular un conjunto organizado de problemas fundamentales

[...] la ciudadanía constituye un gran proyecto a partir del cual surge una agenda de problemas para considerar desde la educación, dando pie al despliegue de un programa sugerente de temas para abordar las finalidades y contenidos de los

¹³ Gimeno entiende por *lectura metafórica* el hecho de que el conocimiento sobre la educación se construye metafóricamente, esto es, que se ha elaborado a partir de concepciones prestadas, por ejemplo, de la psicología, el psicoanálisis, o la teoría de la comunicación. A partir de este planteamiento general precisa que “De la actualidad, pertinencia y potencia de las metáforas elegidas dependerá la capacidad de respuesta que podamos dar a los desafíos que la educación tiene en nuestro tiempo”. En este marco, su planteamiento general consiste en tomar dos *grandes* metáforas: cultura y ciudadanía (Gimeno, 2002: 21).

currícula, de las prácticas educativas, la micropolítica de las instituciones escolares y de la política educativa en general (Gimeno, 2002: 154).

Por tanto la educación para la ciudadanía debe entenderse como una amplia perspectiva de cómo debe pensarse, diseñarse y desarrollarse la escolarización, en el entendido de que de esta manera se contribuye a reconstruir y mejorar la sociedad. La educación puede colaborar en la construcción del ciudadano “estimulando en éste las condiciones personales para el ejercicio activo y responsable de su papel como miembro de la polis” (Gimeno, 2002: 154). Entre estas condiciones personales encontramos: la racionalidad, la autonomía del pensamiento y de las virtudes cívicas, el pensamiento crítico, la sensibilidad hacia los que son diferentes, la cooperación, la capacidad de diálogo para resolver conflictos, la comprensión de la interdependencia en un mundo globalizado y la preocupación por los derechos humanos.

Gimeno sistematiza lo que desde su perspectiva son elementos de la ciudadanía, señalando las consecuencias que tendría para una educación que pretenda participar en su edificación; por ejemplo, ante el reconocimiento de los derechos, la actividad educativa tendría que aparecer como un instrumento y requisito de inclusión; asimismo, también debería favorecer la capacitación necesaria para poder ejercitarlos. Por otro lado, si la ciudadanía es entendida como un espacio de expresión de libertad, autonomía y capacidades de los sujetos, en la escuela deberá generarse un clima de libertad que permita la autonomía y la expresión de los sujetos, así como la comprensión de la cultura propia y la apertura a otras culturas. Finalmente, si la ciudadanía es reconocida como un espacio de construcción de vínculos sociales, las escuelas han de vislumbrarse a manera de microespacios de relaciones sociales generadoras de ciudadanos, lo cual incluye tanto a su organización como a las relaciones sociales que en ellas se forman (Gimeno, 2002).

Resulta necesario puntualizar que un aspecto clave de la perspectiva de Gimeno consiste en identificar la cuestión de la ciudadanía como orientadora de la educación, conformando un gran proyecto que permita estructurar una agenda de problemas. De esta manera la ciudadanía estaría en condiciones de convertirse en un faro que guíe las finalidades educativas, sus contenidos, sus prácticas, la micropolítica de sus instituciones, así como también a la política educativa general. Gimeno responde así a la dimensión teleológica de la educación, focalizándose en la pregunta referida a el para qué sirve, como actividad intencional dirigida a fines.

Gimeno identifica el *debilitamiento de la democracia* como resultado de un contexto en el que destacan la regresión del Estado de bienestar y la erosión de los derechos sociales, que han generado que la democracia pierda legitimidad y que se abra un escenario de declive de participación, desconfianza y desinterés en la política. A este de por sí complejo diagnóstico el autor incorpora la presencia de nuevas realidades y problemas no resueltos tales como: dificultades de integración cultural, expectativas de liberación y progreso producto de la caída del *socialismo real*, además de condiciones no previstas para el ejercicio de derechos individuales y colectivos generados por los procesos de conformación de la Comunidad Europea, entre otros.

La perspectiva de Gimeno resulta sugerente ya que transita con claridad desde un diagnóstico muy puntual de las tensiones por las que atraviesa la democracia y los retos que enfrenta la sociedad (en este caso centrando su análisis en la conformación de la Comunidad Económica Europea), hasta la función que puede jugar, en la construcción de la democracia, una educación orientada, por lo que denomina la *metáfora* de la ciudadanía, y que concreta en una agenda educativa.

Asumiendo las expectativas que genera el ideal democrático, cabe preguntar si la propuesta de agenda presentada por este autor corresponde a las necesidades de desarrollo de la democracia en realidades diferentes a las que Gimeno tiene como referente, por ejemplo, el caso de los países latinoamericanos.

Touraine: democracia y escuela del sujeto

Touraine fue invitado por la Unión Interparlamentaria (UIP)¹⁴ a participar con un grupo de personalidades y expertos en la realización de los trabajos que tuvieron como propósito la formulación de la *Declaración Universal sobre la Democracia*. Esta declaración fue adoptada en el Cairo en septiembre de 1997 por el Consejo Interparlamentario (UNESCO). En el documento final, que incluye la *Declaración*, titulado *Democracia: Principios y Realización*, se establece, entre otros aspectos importantes, que para que una democracia sea duradera, resulta necesario “un clima y una cultura democrática nutridos constantemente y reforzados por la educación y otros medios culturales y de información [por lo tanto una] sociedad democrática debe comprometerse en beneficio de la educación, en el sentido más amplio del término, y en particular con la educación cívica y la formulación de una ciudadanía responsable” (Unión Interparlamentaria, 1998: vii).

En aquella ocasión Touraine presentó un trabajo titulado “Las condiciones, los enemigos y las oportunidades de la democracia”. En este texto el autor sintetiza su perspectiva sobre la democracia, enmarcándola en un análisis crítico de la modernidad. Por otro lado, la educación y la escuela es un tema recurrente en las reflexiones de Touraine en sus diferentes publicaciones; sin embargo, es en su trabajo titulado *¿Podremos vivir juntos?* (1997) donde desarrolla de manera más amplia sus puntos de vista acerca de lo que denomina la *escuela del sujeto*.

¿Podremos vivir juntos?, es un texto en el cual Touraine plantea lo que él llama una *discusión pendiente*: El destino del hombre en la aldea global. Según el autor, en esa pregunta clave se concreta la problemática de nuestro tiempo: el cambio, la diversidad, la democracia, el respeto a sí mismo y los demás, la sociedad de la

¹⁴ La UIP tiene estatuto de observador permanente ante la ONU, y derecho a distribuir sus documentos en la Asamblea General. Trabaja con estrecha relación con la ONU y sus organismos especializados como PNUD, ACNUR, OACDH, ONUSIDA, UNICEF y UNDAN. También edita libros sobre democracia parlamentaria y prácticas parlamentarias. (Oficina del observador Permanente de la Unión Interparlamentaria ante las Naciones Unidas).

información, la mundialización, la entrada en una nueva modernidad, etc.¹⁵ Si bien la obra de este autor es vasta, retomamos en esta ocasión los textos señalados para acercarnos al pensamiento de Touraine; reflexiones críticas acerca de la democracia en el primer caso y sus planteamientos respecto de lo que debería impulsarse como la escuela del sujeto en el segundo.

Para Touraine, resulta muy importante tomar distancia de dos posturas ampliamente conocidas en el debate acerca de la democracia: por un lado, aquella que identifica a la democracia con el triunfo de la economía de mercado, y por otro, la que autodenomina como *democráticos* los regímenes políticos autoritarios producto de un voluntarismo político. Sin embargo, considerando el momento histórico actual que se abre a partir de la caída del sistema Soviético, y que es interpretado como la derrota del *comunismo* y la *victoria de la democracia*, ésta se ha celebrado en general como el “fin de los obstáculos al libre comercio, la disminución de la voluntad política y el triunfo del poder económico”. Enfoca su atención a la crítica de esta postura ya que, desde su perspectiva, la base principal de la idea democrática es “la afirmación de un orden de libertad, creado voluntariamente y situado por encima del orden económico y social, por naturaleza desigual” (Touraine, 1998: 89). Por tanto, la identificación entre triunfo de la economía de mercado y democracia es inaceptable cuando se reflexiona respecto de las condiciones de la libertad política y de la lucha contra la desigualdad y la exclusión así como, y sobre todo, del autoritarismo que, por cierto, ha resultado buena pareja con el liberalismo económico.

Ante este escenario, se pregunta con preocupación respecto de las oportunidades reales de la democracia. Para poder contestar esta pregunta, requiere primero fijar su postura, especificando su noción de democracia, para lo cual parte de una idea general, de un principio central y, finalmente particularizar en la democracia como régimen político.

¹⁵ Según Touraine, de entre los “pilares” de la educación que definió (aprender a vivir juntos, a conocer, a hacer y a ser) la Comisión de la UNESCO sobre la educación, presidida por Jacques Delors, considera el primero como el más importante (Touraine, 2006: 288).

El autor toma como punto de partida una definición general de democracia: *la democracia es el poder del pueblo*, eje central en la formulación de diferentes autores como Rousseau, Lincoln, etc. En ésta identifica una realidad social: el pueblo, y una realidad política, el poder. A continuación, señala el principio central de la democracia: la “capacidad de las instituciones políticas para articular la diversidad de intereses u opiniones con la unidad de la ley y del gobierno”, y finalmente especifica que la democracia es “el régimen político que permite que vivan bajo las mismas leyes individuos de intereses y creencias distintos, que nos permite vivir juntos con nuestras diferencias” (Touraine, 1998: 90).

Existen tres condiciones de existencia de la democracia que forman parte sustancial del proceso democrático: limitación del poder del Estado, actores sociales representativos que posean cierta conciencia de sus intereses comunes y finalmente, conciencia de ciudadanía.

En cuanto a la limitación del poder del Estado, Touraine reflexiona en torno a que un poder absoluto no es capaz de tomar en cuenta la multiplicidad de intereses y opiniones de los individuos, además de que se limita a inventar la imagen de un pueblo que a manera de espejo es sólo la imagen del propio Estado. Son instrumentos indispensables de esta limitación, el principio de mayoría y el conjunto de democracia de procedimiento. Por otro lado, se requiere de actores sociales representativos que posean cierta conciencia de sus intereses comunes. Por último, la conciencia de ciudadanía que, de acuerdo con el autor, ocasiona el reconocimiento de la sociedad política y de sus instituciones representativas que son propiamente políticas, esto es, que no se confunden con la expresión de intereses sociales y económicos (Touraine, 1998). Estos tres elementos o manifestaciones principales de la democracia no se suman, son elementos del proceso democrático. Son la mediación entre los intereses sociales y la decisión política.

A partir de los señalamientos anteriores se desprende junto con Touraine que no es posible hablar de democracia cuando: a) un sistema político simplemente es

un mercado político competitivo, o más exactamente oligopolista,¹⁶ b) un régimen político ha elevado el nivel de vida de educación y salud, sin efectiva libertad de elección política y, c) tampoco puede hablarse de democracia liberal si grandes intereses económicos pesan de manera decisiva en las opciones de los electores (Touraine, 1998).

Es necesario añadir a la definición general y a la formulación de los tres elementos previamente señalados, un principio no social que denomina *moral*. Consiste en reconocer en cada individuo, cualesquiera que sean sus características biológicas, económicas y sociales, la presencia de un derecho de igualdad. Este tema –según Touraine– está presente en autores como Tocqueville, Hobbes y Rousseau.

El derecho a la igualdad integra los elementos del proceso democrático y es todavía más central:

[...] la limitación por la ley de todas formas de poder, la representatividad social de los agentes políticos, la conciencia de ciudadanía y por encima de estos tres principios, el que es todavía más central y los une, un concepto universalista del sujeto humano que une a la vez la limitación del poder, la idea de ciudadanía y la defensa de la pluralidad de intereses y opiniones¹⁷ (Touraine, 1998: 92).

¹⁶ Para Touraine no basta con que los ciudadanos tengan que elegir entre dos o cinco candidatos; sin embargo, el sufragio universal es la condición *mínima* de la democracia.

¹⁷ En textos posteriores Touraine desarrolla de manera más profunda su concepción de *Sujeto* al grado que llega a ser la categoría central de su perspectiva. Al respecto señala "...la noción de sujeto reemplaza a la idea de ciudadanía propia de nuestro pasado más reciente y a la idea de santidad propia de las religiones salváticas, como aquello que da sentido a la vida. El sujeto ya no es exterior, ya no es la sociedad ideal. La utopía era el culto de la sociedad. Hoy nuestro ideal es liberar el sujeto personal de los imperativos impuestos por el poder económico y las nuevas tecnologías, por los cambios incesantes en la vida profesional o por el paro [...] El ciudadano es un ser universal, el trabajador es también un ser general. Por el contrario, la defensa de los derechos culturales es la defensa de la singularidad, de la particularidad de cada cual, porque nosotros queremos ser seres singulares, y que todos lo sean (Touraine y Kosrojavar, 2002: 31, 56 y 112).

Otro tema presente en el análisis de Touraine es la relación existente entre el desarrollo económico y la democracia. Al respecto cuestiona todas las formas de evolucionismo que reducen a la democracia a un subproducto o consecuencia natural del crecimiento económico. En contraposición con esta postura, plantea que lo que corresponde hacer es interrogarse sobre las características de nuestro tipo de sociedad que son favorables o desfavorables a la democracia. Ni el crecimiento económico, ni una división del trabajo cada vez más compleja o incluso un nivel de vida más alto, crean por sí mismos las condiciones favorables para la democratización (Touraine, 1998: 93).

El riesgo principal que amenaza la democracia es la separación creciente de los intereses sociales y la gestión política. Esta última pasa a ser cada vez más gestión económica y la adaptación de una sociedad nacional o local a la apertura creciente de la economía mundial y al desarrollo acelerado de nuevas tecnologías. Lo anterior debilita el orden político y de las instituciones sociales y refuerza la pertenencia a conjuntos culturales, étnicos, nacionales e incluso religiosos en sustitución de la ciudadanía.

Entre una economía mundializada e identidades culturales fragmentadas, el orden político y social se debilita, se descompone o se paraliza. Ello elimina todo contenido a la democracia (Touraine, 1998: 93).

En estas condiciones, se presentan dos situaciones que no favorecen a la democracia: por un lado, el dominio económico parece escapar a todo control (social y político), y los que lo ejercen sueñan con un mercado autorregulado, que escape a toda intervención no utilitaria; por otro, los actores sociales se transforman en “actores culturales, que piden el reconocimiento de su identidad más que derechos de alcance universal. Por lo tanto, desaparecen la autonomía del sistema político y el individualismo universalista que le daba su legitimidad” (Touraine, 1998: 93-94).

Touraine se pregunta si no hemos entrado en una época posdemocrática porque es postpolítica. Esta interrogación del autor no le permite respuestas demasiado fáciles. Sin embargo, la respuesta tiene que ver con el principio moral individualista (sin el cual la democracia no tiene base). Este principio se ha transformado de un tipo de sociedad a otro. Primero ha adoptado la forma de un llamamiento a una naturaleza común de todos los seres humanos definidos como criaturas de Dios, ciudadanos, o como trabajadores. “[...] en nuestra sociedad este principio moral individualista se ha reducido o extendido transformándose en la defensa del derecho de cada uno a crear su vida individual [...] es el derecho a la individuación” (Touraine, 1998: 94).

Debido a que en la actualidad estamos dominados por el cambio más que por el orden, no podemos apelar a un orden superior,¹⁸ debemos, por el contrario, apelar contra un cambio parcial sufrido y pedir un cambio más completo y más voluntario, esto es, la invención de una historia de vida personal [...]. El único principio universalista que podemos oponer a las fuerzas económicas o culturales que nos dominan es nuestro derecho subjetivo, nuestro derecho a seguir conductas a las que les damos valor (Touraine, 1998: 94).

La democracia no es la imagen de una sociedad ideal, o la sociedad en la que cada uno recibirá de acuerdo a sus necesidades. Es, por el contrario “el conjunto de las garantías constitucionales que dan a cada uno la libertad de vivir como un Sujeto y de crear así una vida individualizada” (Touraine, 1998: 95). Es también una sociedad en la que

[...] el Otro es reconocido por las instituciones pero también por mí mismo como Sujeto, esto es, como una persona que combina en su historia de vida personal la acción técnica y la memoria colectiva o la personalidad individual (Touraine, 1998: 95).

¹⁸ Contra el Rey se apelaba a Dios, contra el capitalismo al Rey, es decir al Estado (Touraine, 1998).

El cambio que vivimos actualmente afecta a todos los compartimientos de nuestra existencia, los bienes culturales han adquirido un carácter más central que los bienes materiales. En esta situación, la democracia, en lugar de reivindicarse como la “construcción colectiva de un orden y la expresión de una voluntad general”, pasa a ser la “protección de proyectos y memorias personales”, esto es, de la diversidad. Vivimos por tanto, también un cambio de imagen de la democracia.

Anteriormente la democracia nos mostraba lo que tenemos en común por encima de nuestras diferencias, hacía evidente lo que es igual para todos, nuestra ciudadanía.

Al plantear que la democracia no es la imagen de la sociedad ideal, el autor explicita sus cuestionamientos respecto de la noción de utopía, que implica buscar la perfección “en blanco o negro” (Touraine y Khosrokhavar 2002: 207). Desde su perspectiva, la democracia es antiutópica, ya que a diferencia de las utopías que constriñen la realidad social a un principio único, que más de las veces fue el triunfo de la razón, aquella consiste en dar la palabra final a la mayoría, que es cambiante por definición, “para elegir una combinación –siempre modificable– de exigencias o principios opuestos, como son la libertad y la igualdad, o lo universal y lo particular” (Touraine, 2006: 276). Y ante los señalamientos de que la utopía ha abandonado a las sociedades profundamente desencantadas y que vivimos una época desilusionada, Touraine responde que “desilusión quiere decir que cada vez confiamos menos en agentes de gestión y de transformación de la sociedad: los sacerdotes, los soldados, los capitalistas, los ministros o los sindicalistas (Touraine y Khosrokhavar, 2002).

En su obra Touraine enfatiza que es necesario concretar la imagen de democracia, articulando lo institucional con los diferentes campos presentes en la vida social, por tanto, señala lo siguiente:

Definir la democracia como el medio institucional favorable a la formación y la acción del sujeto no tendría un sentido concreto si el espíritu democrático no penetra en todos los aspectos de la vida social organizada, tanto la escuela como el hospital, la empresa como la comuna (Touraine, 2006: 212).

El autor se pregunta ¿cómo podremos combinar la libertad del sujeto personal, el reconocimiento de las diferencias culturales y las garantías institucionales que protegen esa libertad y esas diferencias? Parte de la premisa de que el espíritu y la organización de una sociedad se manifiestan con mayor claridad en sus reglas jurídicas y programas educativos, por lo tanto, si reflexionamos en relación con el mundo en que vivimos se hace obligatorio proponer una nueva concepción sobre educación; tarea por demás compleja dado que, en palabras de Touraine, “las sociedades en crisis no se atreven a hacer proyectos” (Touraine, 1997: 294).

Para el autor, las ideas no carecen de consecuencias, ya que no se trata de hacer solamente un conjunto de consideraciones sobre la sociedad y su crisis, sino que se debe intentar hacer una teoría de las prácticas y de la manera posible de transformarlas (Touraine, 1997: 294). Para lograr lo anterior se requiere combatir la inmovilidad que genera el pesimismo extremo, propiciar ideas innovadoras y crear escuelas y centros educativos experimentales, forzando al Estado a hacerlos funcionar.

Lo anterior es doblemente urgente dado que la cultura escolar actual está en crisis. Por tanto, si se plantea la problemática desde la escuela del Sujeto, no se puede aceptar que ésta sea solamente un servicio administrativo que aumente la desigualdad, y que los docentes y educandos sigan siendo cada vez más ajenos. Por el contrario, se trata de reubicar a la escuela en el centro de la vida social, y esto solamente puede suceder si se estimula la iniciativa de los equipos docentes.

La importancia de la educación para Touraine es fortalecer las posibilidades de los individuos de ser los sujetos de su existencia. Sus planteamientos incluyen críticas al modelo actual y propuestas alternativas para el futuro. Se resiste a

asumir que hay solamente dos alternativas: nostalgia por el orden del pasado o aceptación incondicional del desorden del presente. Son elementos centrales en su formulación de la escuela del sujeto los siguientes aspectos: actitud crítica ante el mercado de trabajo actual; asumir que el porvenir profesional de los estudiantes es poco previsible; que la escuela debe orientarse hacia tres principios: libertad del sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios. La escuela, desde la perspectiva de Touraine, debe comprometerse con la diversidad histórico-cultural de los alumnos, con hacer esfuerzos para corregir la desigualdad de sus situaciones y oportunidades, y con el laicismo. Por otro lado, a la escuela del sujeto le corresponde trabajar en la recomposición de la personalidad de los estudiantes a partir de sus expectativas y proyectos personales; buscar la unidad de la enseñanza general y la enseñanza particular, así como reconocer la pluralidad de sus funciones. Finalmente, la escuela debe visualizarse como la escuela de la comunicación y la democracia.

Se debe formar y fortalecer la libertad del sujeto personal, por tanto, es necesario pasar de la educación de la oferta a la educación de la demanda, esto implica que se debe pensar en la individuación de la enseñanza.

No se puede hablar de escuela del sujeto sin defender la escuela de la comunicación. Según el autor, tradicionalmente la escuela se definió por sus mensajes y no por su comunicación. No se centraba en su público sino en la sociedad entendida como “conjunto de valores, normas, jerarquías y prácticas que constituyen el orden social” (Touraine, 1996: 283). Del estado de la comunicación dependen en buena parte los resultados de la escuela, (deserción escolar, repetición o reducido promedio en los exámenes) así como también el estallido de la violencia. Se deben establecer comunicaciones activas entre docentes, con sus alumnos y con los responsables administrativos.

En cuanto al tema de los docentes, Touraine reflexiona en el sentido de que necesitan prepararse para la escuela del sujeto, esto es, que deben formarse tanto en el dominio académico, en los aspectos didácticos de la disciplina, como en la escuela de la comunicación. Se requiere responder a dos preguntas clave: ¿hay

que oponer necesariamente el mensaje a la comunicación?, y, ¿es posible esforzarse por enseñar, es decir por comunicar, sin preocuparse por las características personales y sociales del receptor? (Touraine, 1997: 289).

Por otro lado, Touraine enfatiza la idea de que la escuela tome la iniciativa en dos debates públicos: sobre su funcionamiento y sobre los grandes problemas de la sociedad. A partir de esto se deben tomar decisiones cuando esté en juego la organización de la vida escolar. Tanto las formas de enseñanza como la vida escolar requieren de un debate democrático, lo cual implica la toma de decisiones locales con la mayor frecuencia posible. Es en este nivel donde corresponde definir los objetivos y las formas de la vida escolar, sin que lo anterior quiera decir que no esté presente la mirada de la opinión pública como sistema de evaluación central (Touraine, 1997: 292-293).

Touraine retoma el tema educativo como consecuencia de sus reflexiones acerca del mundo actual. A partir de su crítica a la modernidad, de su defensa de la democracia y de poner en el centro de su construcción teórica la noción de sujeto, plantea la necesidad de proponer una nueva concepción de la educación. De manera particular la denomina *la escuela del sujeto*. Concreta de esta manera diversos aspectos que integran su perspectiva: en principio su rechazo al pesimismo extremo de la época, asumiendo que a pesar de que las sociedades en crisis no se atreven a hacer propuestas, el análisis de la sociedad nos demanda, según el autor, preguntarnos acerca de qué hacer con ella. Por otro lado, su preocupación por la educación surge del planteamiento de que es en el ámbito de las reglas jurídicas y los programas educativos en donde se manifiesta con mayor claridad el espíritu y la organización de una sociedad.

La democracia como ideal y como realidad: educar en la ciudadanía

Podemos pensar en la presencia de encuentros y desencuentros entre los autores que hemos comentado a lo largo de este texto. En primer lugar, cabe comentar que tanto Delors como Gimeno parten en principio del campo educativo; ambos tienen una amplia trayectoria intelectual y profesional alrededor del estudio de los problemas educativos. Resulta particularmente interesante observar cómo ellos proponen cimentar algunos ejes fundamentales de la práctica educativa a partir de las enormes dificultades por las que atraviesa la democracia en nuestras sociedades, problemática que se presenta tanto desde la perspectiva de la democracia real como del ideal democrático; hablan de la utopía necesaria y de la metáfora de la ciudadanía. Por su parte, Saramago y Touraine parten de preocupaciones y elaboraciones conceptuales globales; el primero es una figura internacionalmente conocida como novelista, ensayista y activista social, y el segundo es un sociólogo y filósofo con gran presencia e influencia a nivel mundial desde hace algunas décadas. Tanto Saramago como Touraine, a partir de los *diagnósticos* del mundo actual que han elaborado a través de su obra, concluyen que la educación debe colaborar de manera significativa en la construcción de la democracia, en su caso plantean la enseñanza de la ciudadanía y la escuela del sujeto. A partir de unos y otros recorridos intelectuales podemos concluir que se busca un encuentro recursivo, entre la democracia y la educación; desde la educación se busca a la democracia, y desde la democracia se busca a la educación. En ambos casos la ciudadanía (plena, activa, crítica, responsable, etc.) aparece como una mediación fundamental.

En todos los autores comentados está presente la dimensión teleológica de la educación como actividad social orientada a fines, éstos intentan dar respuesta a la pregunta de para qué sirve la educación como fundamento a la interrogación de cómo educar. Encontramos de esta manera que en general la democracia, y en particular la ciudadanía, dan contenido y dirección al proceso.

En el campo de los desencuentros encontramos el concepto de *utopía*, asumido sin ninguna distancia por Delors, redefinido por Gimeno y fuertemente cuestionado por Saramago y Touraine. Al respecto, cabe preguntarse con

autonomía de las posturas más condescendientes respecto de esta noción, si las propuestas puntuales de fines y medios educativos orientados por la democracia y la ciudadanía, más que un asunto de *utopía necesaria* es un tema de necesidad de sobrevivencia individual y colectiva como lo ha apuntado Morin (1999), que *realistamente* en la perspectiva de un pesimismo acotado, puedan formar parte de contracorrientes que incluyan gérmenes de futuro que de desarrollarse estén en condiciones de cambiar el curso de los acontecimientos.

Algunas consideraciones hacia el análisis del caso mexicano

Ante los grandes desafíos del porvenir, la educación aparece como un importante instrumento de construcción del futuro en un ambiente cargado de desencanto y pesimismo. El siglo XX concluyó con una estela de incertidumbre y miedo respecto de nuestro futuro y el de las siguientes generaciones. La doble pregunta respecto de hacia dónde nos dirigimos y hacia dónde nos deberíamos dirigir plantea un campo de reflexiones complejo, impregnado de perspectivas contradictorias en un sentido y complementarias en otro. Podemos ver el futuro como fenómeno inconsciente que funciona como un mecanismo al margen de nuestras voluntades, o podemos visualizarlo como un hecho social en el cual intervienen nuestras representaciones e intenciones; podemos asumir el pesimismo de la época como producto del desencanto generado por las expectativas incumplidas por la modernidad, o tomar partido por un pesimismo acotado que busque abrirse paso por la acción de los sujetos individuales o colectivos, asumiendo con Touraine que nuestra sociedad es producto tanto de sus técnicas como de la conciencia que tiene de sí misma y llegar al punto de plantear que nuestro mundo no es impotente sino responsable (Touraine, 2002).

La educación para la ciudadanía y la democracia¹⁹ aparece en este entramado de reflexiones como una opción especial aunque no la única para impulsar la construcción de un mundo diferente, más humano. La educación como *aprendizaje de ciudadanía* es vista por los autores que hemos comentado como un hecho portador de porvenir; sin embargo, en todos los casos se parte de escenarios complejos, desoladores y de alto riesgo para la convivencia social; la apuesta por la educación actúa como contracorriente del pesimismo exacerbado, y la perspectiva de la democracia le da orientación al cambio.

De esta manera se intenta responder la pregunta de hacia dónde debemos ir. No obstante, esta orientación sólo marca el plan de ruta, como se planteaba ya desde el lejano 1972 por Faure en el memorable informe *Aprender a ser: la educación del Futuro*; nuestras sociedades enfrentan excepcionales dificultades o *atolladeros* para impulsarla. A la demanda de educación sin precedentes y a las tareas inéditas y funciones nuevas, que en ese entonces se señaló, hay que agregar las nuevas realidades que se presentan en el cambio de siglo. A las grandes limitaciones económicas con que se enfrentan diversos países para enfrentar las necesidades de educación, hay que añadir la ausencia de compromisos por parte de las élites políticas para hacer realidad las potencialidades de cambio que la educación encierra.

La transformación de una sociedad autoritaria como lo ha sido la mexicana, no es sólo un asunto de mecanismos electorales, es también una problemática de valores, actitudes y formas de relación. Esto significa que no es únicamente en el terreno institucional-formal donde se requiere atender la formación de los futuros ciudadanos, sino también en la capacidad de los individuos para dar respuestas conscientes y responsables a los acontecimientos de carácter público, aspecto en el que coinciden los autores revisados en este trabajo.

¹⁹ Para Bilbeny el sujeto de la democracia es el *ciudadano*, “la persona que está ligada con tal o cual grupo, identificada con tal o cual pueblo, pero que tiene capacidad para elegir por sí misma y para exigir derechos y asumir deberes, coincidan o no con los de la colectividad” (Bilbeny, 1999: 41).

La vida pública en nuestro país articula diversas problemáticas complejas. En México se han producido, en las últimas cuatro décadas, cambios en su modelo de desarrollo, en su sistema político, en sus pautas culturales, así como en sus características sociodemográficas. Estos cambios sintetizan su historia particular en el marco del sistema mundial.

Vivimos en una sociedad con problemas económicos y sociales básicos exacerbados (Legorreta, 2008), una transición política inconclusa (Aziz, 2009) y una población diferenciada y demandante que experimenta sentimientos de incertidumbre respecto del futuro. Frente a estos fenómenos, el tema de la democracia y la ciudadanía han cobrado cada vez más relevancia en los inicios del siglo XXI. La democracia vista no sólo como una forma de enfrentar los abusos del poder (Sartori, 2009) y regular los conflictos sociales, sino fundamentalmente como un modo de vida que incluya representatividad política y un profundo respeto por los derechos humanos. La ciudadanía entendida como personas informadas de sus derechos y obligaciones, dispuestas a exigir a sus gobernantes y funcionarios públicos que cumplan con sus tareas. Ser ciudadano es sentirse responsable del buen funcionamiento de las instituciones que amparan los derechos del país (Touraine, 2006).

Según Conde (2006), la educación ciudadana en nuestro país ha ganado espacios en la agenda pública en los últimos años. En este proceso han participado la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Federal Electoral (IFE), las instituciones de educación superior y algunos organismos de la sociedad civil, los cuales han intentado desarrollar en la ciudadanía las competencias que le permitan participar en la construcción y fortalecimiento de la democracia.

En las escuelas se han aplicado programas de estudio y se han impulsado la formación docente, así como la formación de alumnos de distintos niveles, servidores públicos y sociedad civil. Sin embargo, la educación en las escuelas no ha cambiado. En su interior encontramos prácticas verticales, poco críticas, desvinculadas de la realidad social y política, e incluso autoritarias. Finalmente, los

resultados están lejos de marcar las prácticas ciudadanas concretas (Conde, 2006: 81).

Existen tareas pendientes y desafíos para avanzar hacia la formación de ciudadanos críticos, activos, comprometidos y conscientes, pendientes de un gobierno eficaz y eficiente que escuche, rinda cuentas y represente al pueblo ciudadano.

En este contexto, se plantea que la escuela debe contribuir a la formación ciudadana sentando las bases de una ciudadanía que se consolidará fuera de las aulas. Esto es así porque la educación formal tiene importantes limitaciones para ofrecer una práctica real de la vida democrática. Las tareas de la escuela requieren el complemento de procesos educativos que se generen más allá de las aulas, en la sociedad entera. No obstante lo anterior, la escuela puede intervenir en este campo en la promoción de una subjetividad democrática, de una cultura política democrática y en el desarrollo de competencias específicas para vivir y participar en democracia.

Para concluir queremos enfatizar que la democracia no debe ser vista como una sociedad ideal utópica (Touraine) ni una realidad acabada (Bilbeny), es algo que está siempre haciéndose. Es un instrumento que sirve para todos pero que para funcionar requiere de un compromiso con unos valores fundamentales, por lo tanto, la democracia depende también de todos; toca a la escuela como representante de la sociedad organizada asumir su papel como actor de primer orden en su construcción.

4.- La población investigada: estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza)

¿Qué es una comunidad? Un territorio trabajado por la historia, una sociedad tributaria del espacio. Esta sociedad no debería considerarse solamente como una población. Se trata de un organismo que dispone de una politeia, es decir, de instituciones y de una vida pública.

EDGAR MORIN
Sociología

Nuestra investigación se realizó con estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza; esta población debe visualizarse como una comunidad, como una unidad compleja particular²⁰ que evoca algo más que la suma de individuos con características comunes, tiene una historia propia, es parte constitutiva y constituyente de una institución singular; y por otro lado, los alumnos de la FES Zaragoza forman parte del estrato social de los estudiantes de educación superior mexicano, el nivel educativo más alto del sistema educativo de nuestro país.

Para identificar algunos elementos de esta unidad compleja que es al mismo tiempo una célula del gran cuerpo social de la sociedad mexicana, pasaremos a continuación a retomar la historia de la FES Zaragoza así como algunos datos particulares relevantes de su composición interna para caracterizar a su población estudiantil.

Surgimiento de las ENEP: Programa de descentralización de estudios profesionales de la UNAM

²⁰ La perspectiva de visualizar en el trabajo de campo a las poblaciones como comunidades y a éstas como unidades complejas y células de un cuerpo social, es desarrollada por Morin particularmente en el texto titulado *Sociología*, que incluye diversos trabajos de investigación realizados por este autor (Morin, 2000).

La principal causa que origina la fundación de las ENEP²¹ fue la explosión de la demanda de la educación superior. En la década de los setenta esta situación condujo a que se planteara la descentralización como una política de desarrollo educativo.

En la UNAM ya existían antecedentes de descentralización como es el caso, por un lado, de la creación de Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), y por otro la creación del sistema de enseñanza abierta, la Universidad Abierta, ambos proyectos impulsados por el doctor Pablo González Casanova en 1970 (Granados Chapa, 1981).

De 1954 a 1972 la población de la UNAM pasó de 33,600 a 167,900 alumnos;²² el bachillerato tuvo un crecimiento importante, en primer lugar por la expansión de la Escuela Nacional Preparatoria y posteriormente con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971 (UNAM, 1980).

Dada la necesidad de resolver el problema de sobresaturación de las instalaciones de Ciudad Universitaria (CU), y para que la UNAM pudiera satisfacer la demanda de primer ingreso a estudios profesionales en 1974, se construyeron nuevas instalaciones fuera del *campus* CU, tomando en consideración una descentralización física, académica y administrativa, cuya base fue el Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM.

Este programa propuso redistribuir los servicios educativos de la UNAM dentro del área metropolitana de la Ciudad de México; contempló la construcción de instalaciones en las zonas de donde eran originarios un número significativo de alumnos, así como personal académico y personal administrativo, e identificó que el crecimiento de la ciudad planteaba una fuerte expansión hacia el Norte, Noreste y Oriente.

²¹ Estos centros educativos iniciaron su existencia como Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales. En la medida en que se crearon formalmente posgrados en las dependencias se convirtieron en Facultades de Estudios Superiores.

²² En la actualidad la UNAM cuenta con una matrícula en el nivel licenciatura de 187,195 estudiantes, correspondiendo 165,786 al Sistema Escolarizado y 21,409 al Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Ver UNAM, Agenda Estadística, 2012.

Al respecto se diseñaron los nuevos centros para dar atención a una población de entre 10,000 y 20,000 alumnos cada uno.

La creación de nuevos centros educativos fue considerada como una oportunidad para incorporar innovaciones tanto en la organización académica como en la administrativa. El programa señaló asimismo la necesidad de desarrollar posteriormente los estudios de posgrado y las tareas de investigación con el propósito de impulsar las labores multidisciplinarias.

Las ENEP comenzaron sus actividades ofertando las carreras de mayor demanda de la UNAM, con los planes y programas de estudio vigentes en CU en ese momento. Posteriormente, las Escuelas, en la medida en que se fueron consolidando, generaron sus propios planes y programas.

El Consejo Universitario aprobó el Programa de Descentralización a principios de 1974; en el marco de éste, fue aprobada la creación de cuatro Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales: Cuautitlán (el 19 de febrero de 1974); Acatlán e Iztacala (el 13 de noviembre de 1974); y Aragón y Zaragoza (el 7 de agosto de 1975). Estos centros iniciaron sus actividades los años lectivos de 1974, 1975 y 1976 respectivamente.

Se organizaron tres núcleos de escuelas: en el Noreste las ENEP Acatlán, Cuautitlán e Iztacala; en el Oriente las ENEP Aragón y Zaragoza y en el Sur las facultades y escuelas localizadas en Ciudad Universitaria y las escuelas nacionales de Artes Plásticas, Música y la de Enfermería y Obstetricia.

La ENEP Acatlán se organizó con carreras de las ciencias sociales y económicas, de las humanidades y de las ciencias físico-matemáticas, la ENEP Cuautitlán incluyó disciplinas de las áreas de ingeniería, la química, la administración, la contaduría y las ciencias agropecuarias, y la ENEP Iztacala se organizó con carreras del área biomédica; en el Oriente la ENEP Aragón incluyó las carreras de Ingeniería, de Arquitectura, y de las ciencias sociales y económicas; y la ENEP Zaragoza se organizó teniendo como eje el área de la salud y de las ciencias químico-biológicas. En su inicio la ENEP Cuautitlán incluyó las Carreras de Derecho, Ingeniería Civil y Cirugía Dental, posteriormente las dos

primeras pasaron a ser parte de la ENEP Acatlán y la última pasó a la ENEP Iztacala (véase Cuadro 6).

Cuadro 6
Integración de las carreras de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales

NUCLEO NOROESTE			NUCLEO ORIENTE	
ENEP ACATLÁN ²³	ENEP CUAUTITLÁN ²⁴	ENEP IZTACALA ²⁵	ENEP ARAGÓN ²⁶	ENEP ZARAGOZA
Derecho.	Ingeniero Químico.	Biología.	Arquitectura.	Biología.
Sociología.	Químico.	Medicina.	Diseño Industrial.	Ingeniería
Ingeniería Civil.	Ingeniería de	Odontología.	Ingeniería	Química.
Actuaría.	Alimentos.	Psicología.	Mecánica y	Químico
Arquitectura.	Químico	Enfermería.	Eléctrica.	Farmacéutico
Ciencia Política y	Farmacéutico		Ingeniería Civil.	Biólogo.
Administración	Biólogo.		Ciencias de la	Psicología.
Pública.	Licenciado en		Comunicación.	Enfermería.*
Relaciones	Administración.		Sociología.	Medicina.
Internacionales.	Licenciado en		Relaciones	Odontología.
Ciencias de la	Contaduría.		Internacionales.	
Comunicación.	Ingeniería		Pedagogía.	
Economía.	Mecánica y		Economía.	
Filosofía.	Eléctrica.		Derecho.	
Historia.	Ingeniería Agrícola.			
Lengua y	Medicina			
Literatura	Veterinaria y			
Hispanicas.	Zootecnia.			
Pedagogía.				

Fuente: *Universidad en marcha, 1980* *La ENEP Zaragoza inició actividades en enero de 1976 con la carrera de Enfermería a nivel técnico y las seis restantes con nivel de licenciatura.

²³ Actualmente en la FES Acatlán, además de las anteriores carreras, se imparte: Diseño Gráfico, Enseñanza de Alemán, Español, Francés, Inglés e Italiano como lenguas extranjeras, Enseñanza de Inglés y Matemáticas Aplicadas y Computación (UNAM, 2014).

²⁴ Actualmente en la FES Cuautitlán, además de las anteriores carreras se imparte: Bioquímica Diagnóstica, Diseño y Comunicación Visual, Farmacia, Ingeniería en Telecomunicaciones, Sistemas y Electrónica, Ingeniería Industrial, Química, Química Industrial y Tecnología (UNAM, 2014).

²⁵ Actualmente en la FES Iztacala además de las anteriores carreras, se imparte: Optometría (UNAM 2014).

²⁶ Actualmente en la FES Aragón además de las anteriores carreras se imparte: Ingeniería Eléctrica Electrónica, Ingeniería en Computación, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica y Planificación de Desarrollo Agropecuario (UNAM, 2014).

En la actualidad, a 38 años de su creación, las Unidades Multidisciplinarias atienden a 73,358 alumnos que corresponden al 40.9% de la población estudiantil de la UNAM. Del total de inscritos en las FES, Acatlán absorbe al 27.9%, Aragón al 24.1%, Cuautitlán al 18.2 %, Iztacala al 16.5% y Zaragoza al 13.3% (véase Cuadro 7).

Cuadro 7
Distribución de estudiantes de licenciatura por unidad multidisciplinaria (2010)

Dependencia	Matrícula	% UNAM	% Unidades Multidisciplinarias
Total UNAM	179,052	100	
Total Unidades Multidisciplinarias	73,358	40.9	100
FES Acatlán	20,523	11.5	27.9
FES Aragón	17,689	9.9	24.1
FES Cuautitlán	13,322	7.4	18.2
FES Iztacala	12,069	6.7	16.5
FES Zaragoza	9,755	5.4	13.3

Fuente: *Agenda estadística UNAM, 2010*. Dirección General de Planeación UNAM, 2010.

FES Zaragoza: oferta educativa, matrícula y perfil de los estudiantes

En la ENEP Zaragoza se planteó, en el marco de las propuestas de innovación académica, la creación de un sistema de enseñanza efectivo y activo en el que participaran docentes y alumnos, teniendo como base la estructura modular, la cual tendría entre sus principales objetivos la integración docencia-servicio y la educación inter y multidisciplinaria.²⁷

En las carreras del área de la salud estos objetivos se implementarían en las clínicas periféricas de la Escuela, en las cuales concurren estudiantes de medicina, enfermería, odontología, psicología, químico farmacéutico biólogo para practicar las actividades que posteriormente desempeñarían en su vida profesional. Estas clínicas son: Aurora, Benito Juárez, Estado de México, Los Reyes, Reforma, Tamaulipas y Zaragoza.

Por su parte, las carreras del área químico-biológica desarrollarían los objetivos de enseñanza modular a través de convenios con otras instituciones y la industria. La ENEP Zaragoza contó desde sus inicios con laboratorios y una planta piloto para la implementación de los proyectos y de los programas de docencia-servicio.

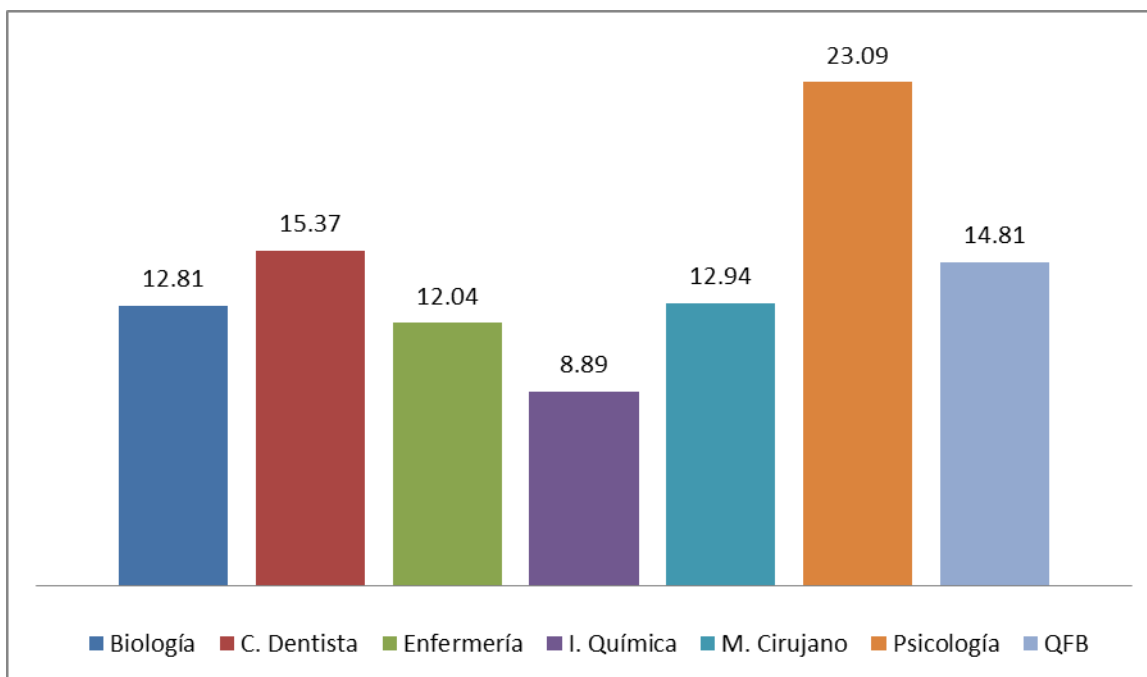
La ENEP Zaragoza se convirtió en Facultad en mayo de 1993, al implementarse el Doctorado en Ciencias Biológicas (FES Zaragoza, 2011).

Actualmente²⁸ la FES Zaragoza cuenta con una población escolar de 10,892 alumnos de los cuales 12.81% corresponden a la carrera de Biología, 15.37% a Cirujano Dentista, 12.4% a Enfermería, 8.89% a Ingeniería Química, 12.94% a Médico Cirujano, 23.09% a Psicología y 14.81% a Química Farmacéutico Biológica (véase Grafica 1).

²⁷ El análisis de las características de la enseñanza modular en la FES Zaragoza rebasa los propósitos del presente trabajo; al respecto cabe mencionar que la discusión de esta temática, tanto de su perspectiva conceptual como de sus prácticas concretas, ha estado presente en diversos momentos de su vida institucional; ver Torres, H. Rosa Ma. (1984). "Análisis del Desarrollo del Sistema de Enseñanza Modular en la ENEP-Z", González-Aguilar, Fernando (1996). "Elementos para la Discusión de la Problemática de la interdisciplina en la FES Zaragoza: el caso de la Carrera de Psicología", y Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (2011), Plan de desarrollo institucional 2010-2014, entre otros.

²⁸ Se refiere al período en que se realizó el trabajo de campo de la presente investigación (2012-1).

Gráfica 1.
Población escolar por carrera. FES-Z 2012-0, 2012-1.



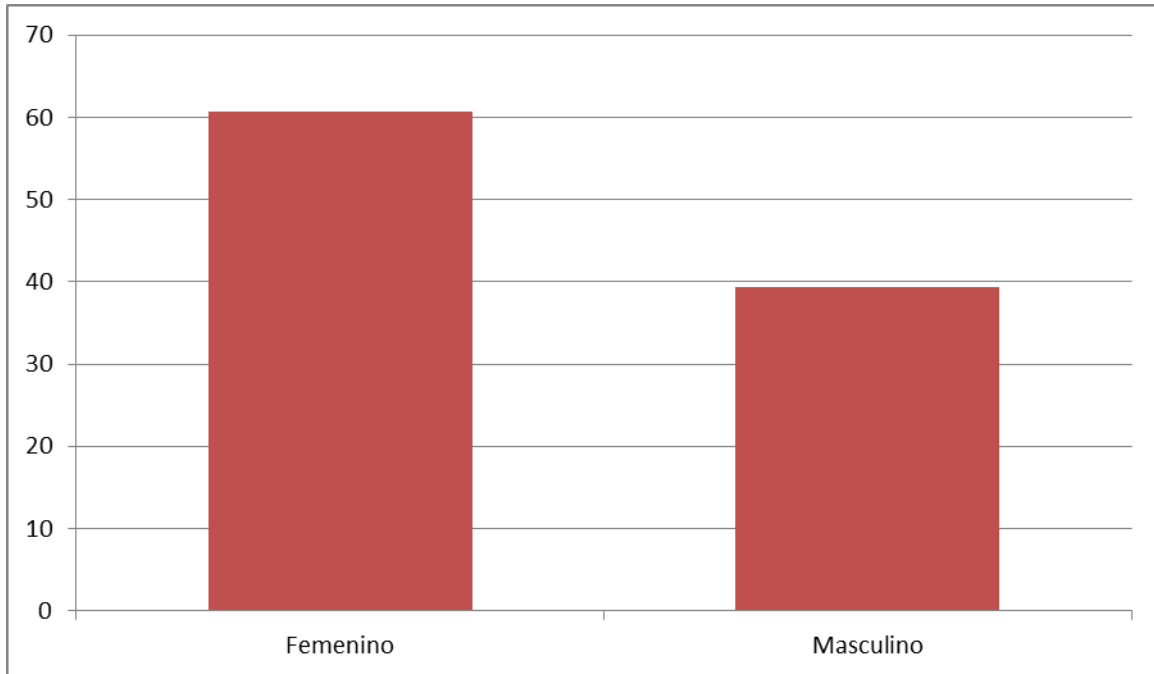
Fuente: FES-Z. Primer informe de actividades de la gestión 2010-2014.

En el *campus* Zaragoza se estudian cuatro de las 15 carreras de mayor población escolar en la UNAM (2011-2012). Por tamaño de matrícula son: Psicología, Cirujano Dentista, Biología y Químico Farmacéutico Biológica.²⁹

De la población total de alumnos de Zaragoza 60.69% son del sexo femenino y 39.30% del sexo masculino. Todas las carreras de la FES-Z son mayoritariamente de población femenina, a excepción de la carrera de Ingeniería Química (FES Zaragoza: Primer informe de actividades de la gestión 2010-2014). (véase Gráfica 2)

²⁹ Las 15 carreras de mayor población en la UNAM (65.4%), en orden de mayor a menor porcentajes, son: Derecho, Psicología, Médico Cirujano, Administración, Contaduría, Arquitectura, Ciencias de la Comunicación y Periodismo, Cirujano Dentista, Economía, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Relaciones Internacionales, Biología, Pedagogía, Ingeniería en Computación y Química Farmacéutica Biológica (UNAM, Agenda Estadística, 2012).

Gráfica. 2
Estudiantes de la FES-Z por sexo



Fuente: Elaboración propia.

Los señalamientos anteriores tuvieron como propósito ubicar a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y a sus estudiantes en un contexto histórico, focalizado en el Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM, identificar su peso numérico actual en el conjunto de la UNAM y de las FES como subsistema, así como describir a la población estudiantil respecto de dos aspectos fundamentales: su distribución por carrera y por sexo. No obstante, el estudio de una población como una *comunidad*, como una unidad compleja particular, debe ser considerado una tarea multidimensional, que incluya de manera significativa los conjuntos de significados que construyen colectivamente los actores acerca de diversos aspectos de la vida institucional, estos significados dan sentido a sus acciones, les permiten comunicarse con los otros y les generan identificaciones. Es en este marco que nos ha interesado estudiar las

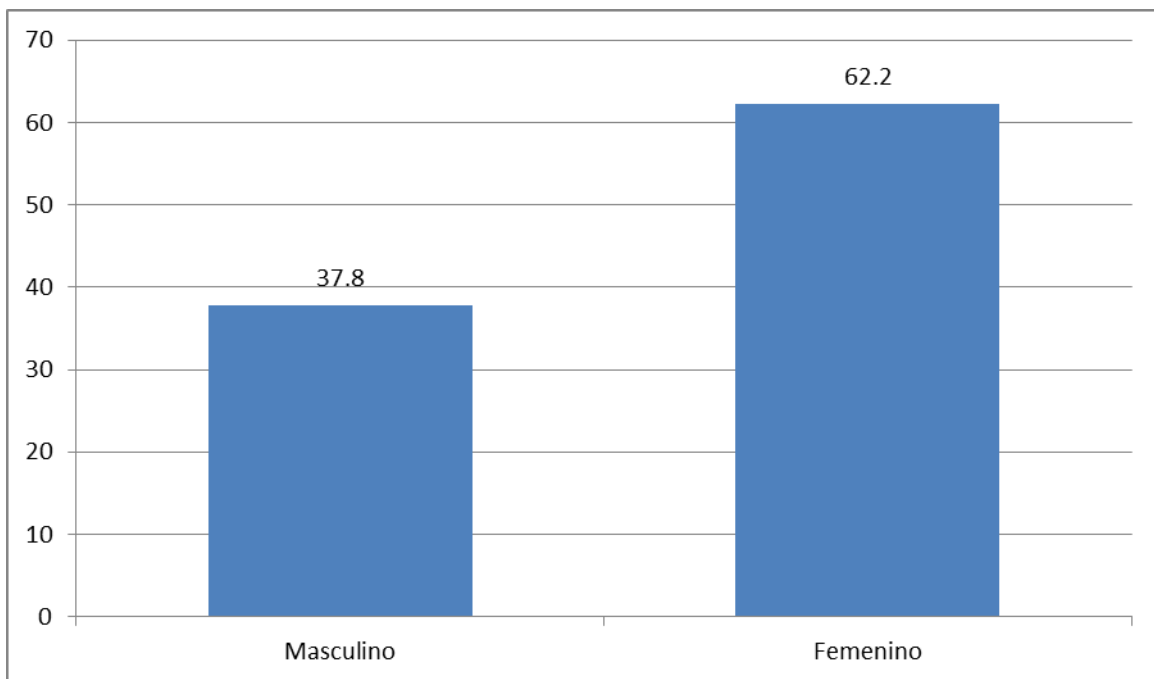
representaciones sociales que tienen los estudiantes de la FES Zaragoza acerca de la democracia y cuyos resultados serán presentados más adelante.

5.- Características socioeconómicas y educativas de la muestra

Este apartado tiene el propósito de describir algunos rasgos socioeconómicos y educativos centrales de los sujetos de la muestra investigada.

La muestra corresponde al 5.25% de los estudiantes matriculados en el semestre 2012-1 en la FES Zaragoza, de los cuales 37.8% son del sexo masculino y 62.2% del sexo femenino (véase Gráfica 3).

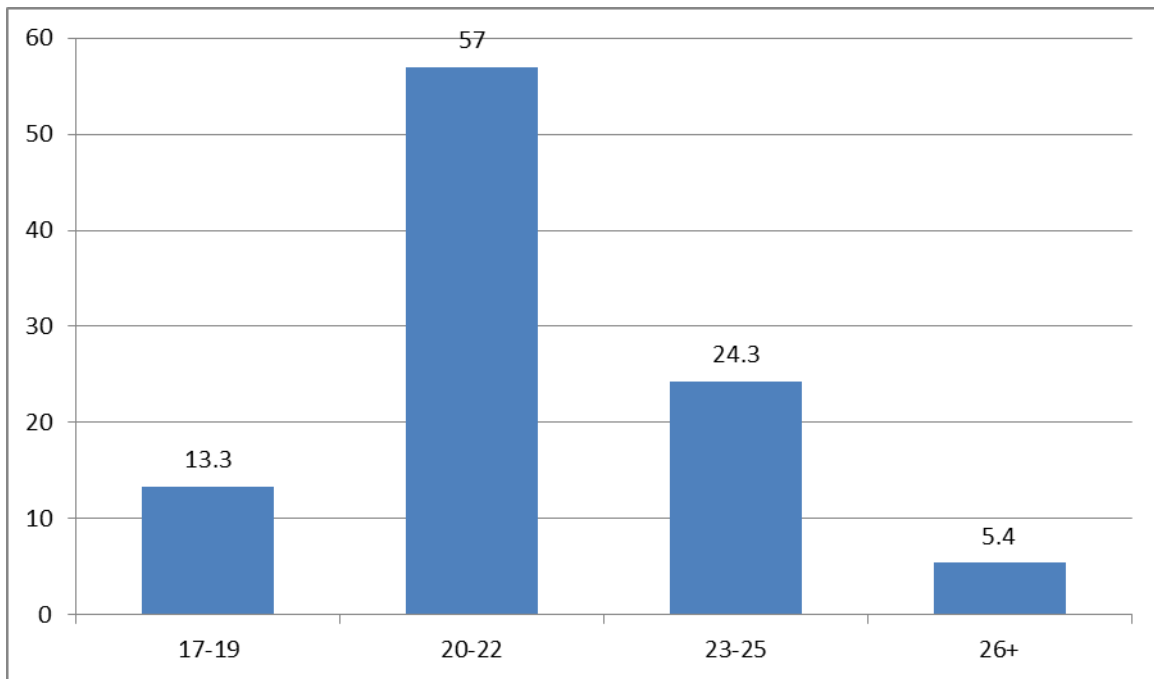
Gráfica 3
Sexo de la muestra de estudiantes de la FES-Z



Fuente: Elaboración propia.

El 57% de los estudiantes tienen entre 20 y 22 años; 24.3% están en el rango de 23 a 25 años; 13.3% está ubicado entre 17 y 19 años y, finalmente, 5.4% tienen más de 26 años (véase Gráfica 4).

Gráfica 4
Edad de la muestra de estudiantes de la FES-Z

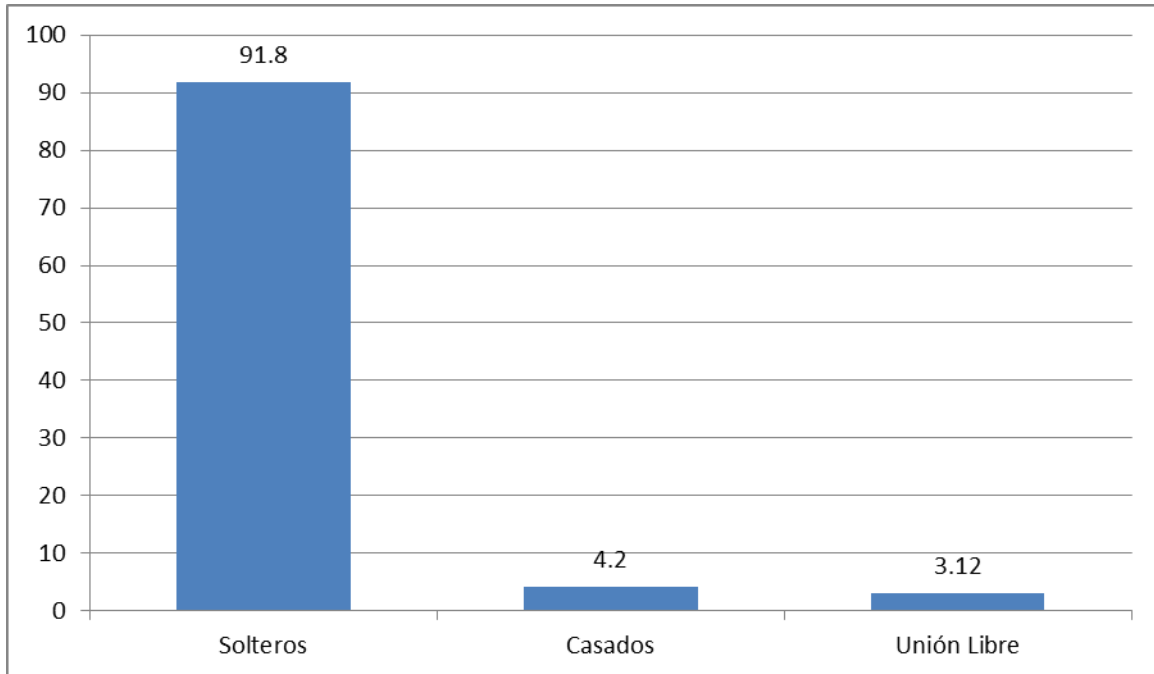


Fuente: Elaboración propia.

Respecto de su estado civil encontramos que 91.8% son solteros, 4.2% casados y 3.12% en unión libre (véase Gráfica 5).

Gráfica 5

Estado civil de los estudiantes de la muestra de la FES-Z

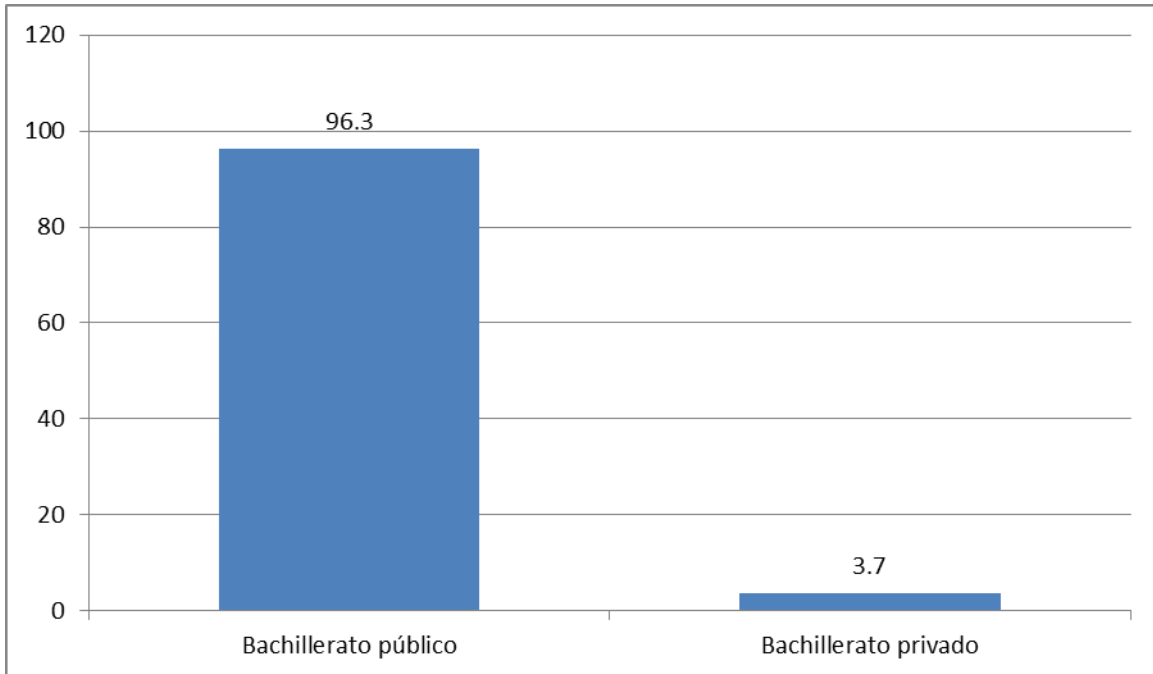


Fuente: Elaboración propia.

Con relación al tipo de bachillerato que cursaron los estudiantes, vemos que 96.3% estudió en el bachillerato público, mientras que sólo el 3.7% en el privado. Del total de jóvenes de escuelas públicas 62.4% forma parte del sistema UNAM (Preparatoria y CCH) (véase Gráfica 6).

Gráfica 6

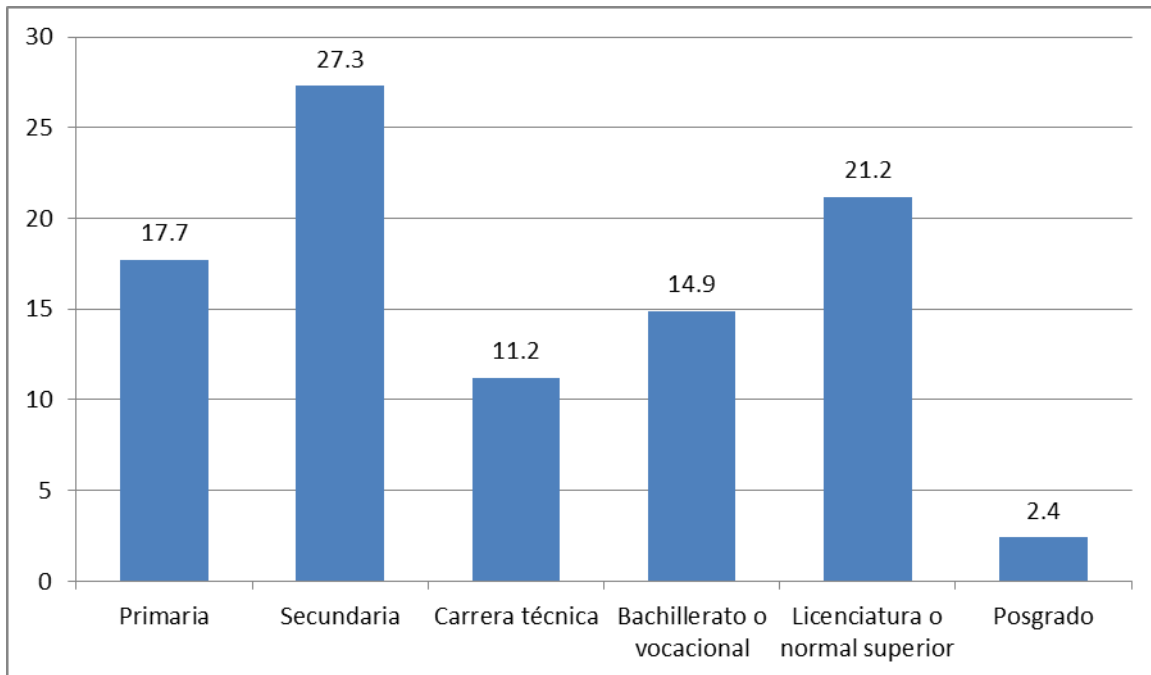
Tipo de bachillerato de la muestra de estudiantes de la FES-Z



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los estudios del padre encontramos que 17.7% estudió primaria, 27.3% secundaria, 11.2% carrera técnica, 14.9% bachillerato o vocacional, 21.2% licenciatura o normal superior, y 2.4% posgrado (véase Gráfica 7).

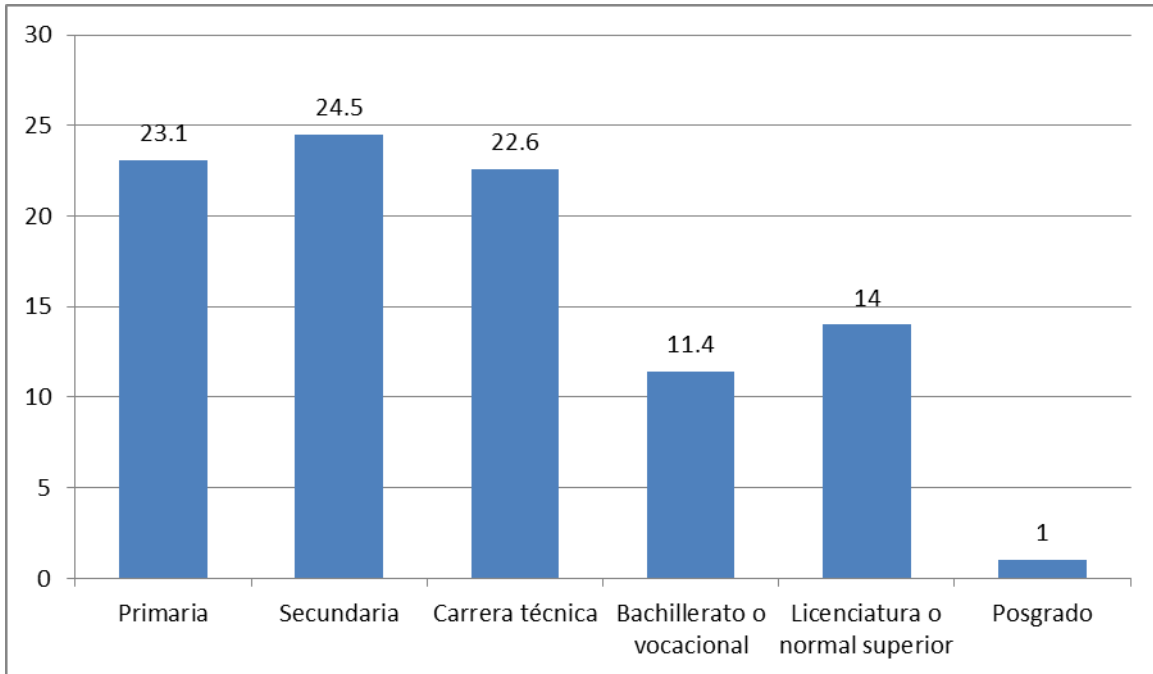
Gráfica 7
Nivel de Estudios del padre



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, respecto a los estudios de la madre tenemos que 23.1% realizó estudios de primaria, 24.5% secundaria, 22.6% carrera técnica, 11.4% bachillerato o vocacional, 14% licenciatura o normal superior, y 1% posgrado (véase Gráfica 8).

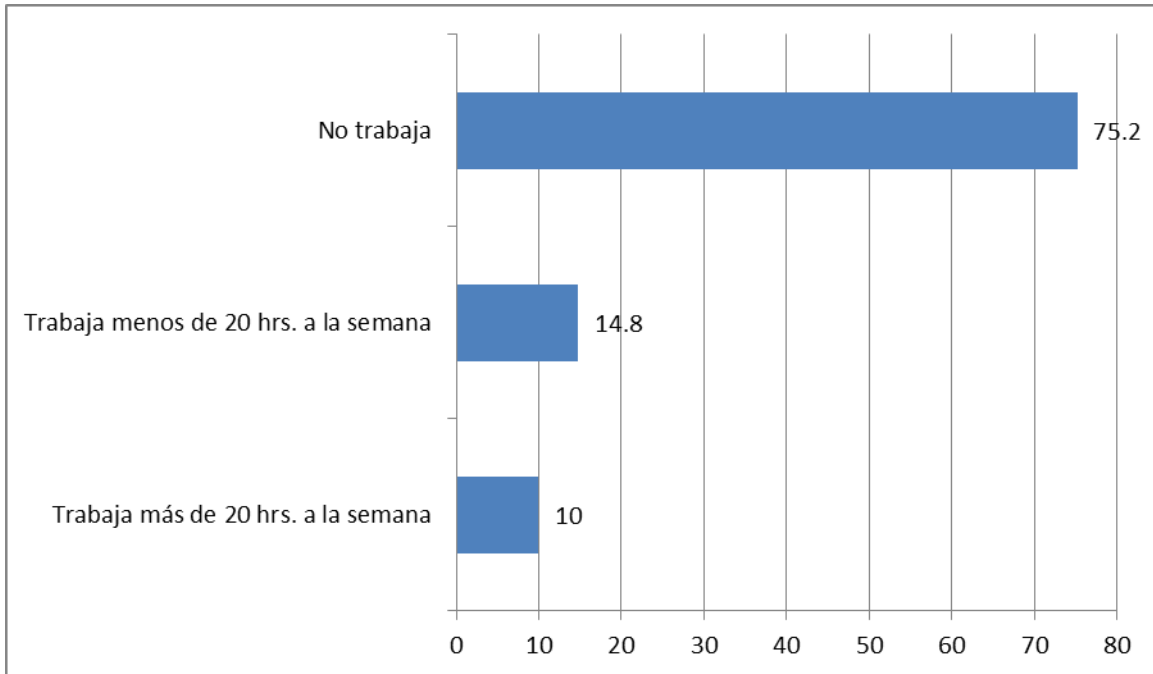
Gráfica 8
Nivel de estudios de la madre



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la situación laboral de los estudiantes, tenemos que 75.2% no trabaja, 14.8% trabaja menos de 20 hrs. a la semana, y 10% trabaja más de 20 hrs. a la semana (véase Gráfica. 9).

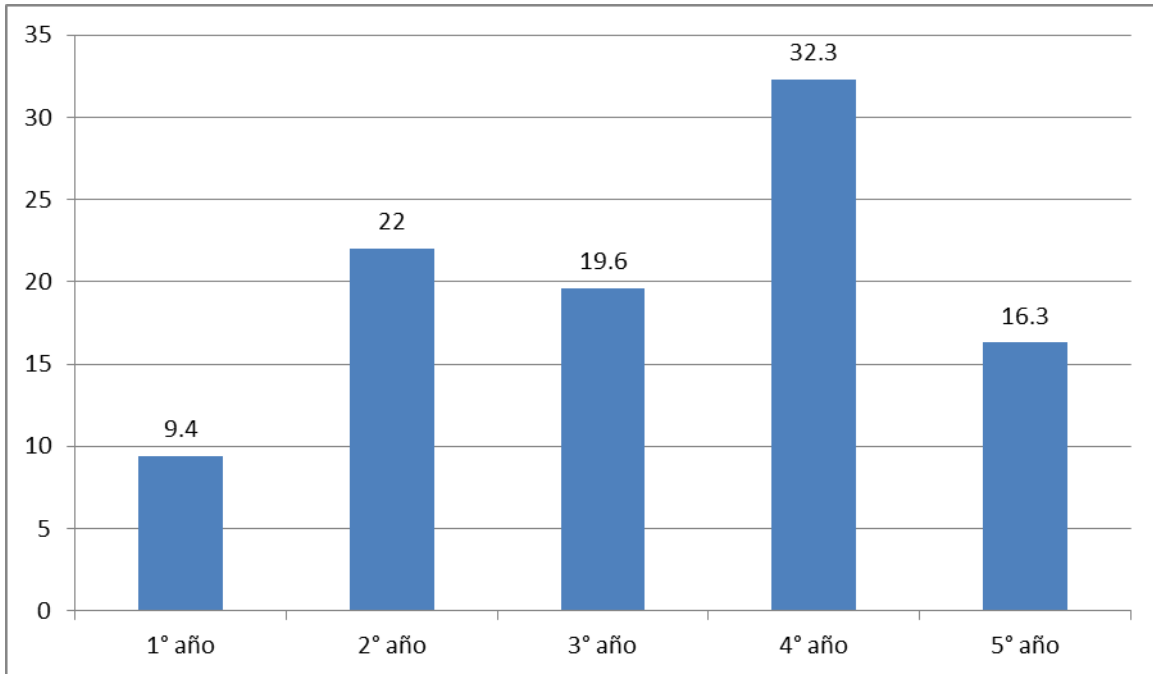
Gráfica 9
Situación laboral de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, 9.4% cursa el primer año de la carrera, 22% el segundo, 19.6% el tercero, 32.3% el cuarto, y 16.3% el quinto (véase Gráfica 10).

Gráfica 10
Año que cursan los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, a manera de síntesis, podemos señalar que en su mayoría los estudiantes tienen las siguientes características: son predominantemente del sexo femenino, están en el rango de entre 20 y 22 años de edad, son solteros, provienen del bachillerato público, el nivel de estudios de los padres es mayor al de las madres y en promedio menos de la quinta parte tiene estudios de licenciatura. Su condición laboral indica que no tienen actividades remuneradas. Por otro lado, cursan diversos años de sus licenciaturas siendo el cuarto año donde se ubica relativamente el mayor número de encuestados.

A continuación daremos paso a nuestro análisis de las estructuras representacionales de los estudiantes de la FES Zaragoza investigados.

6.- Estructuras representacionales y opiniones de los estudiantes de la FES Zaragoza

En este apartado pretendemos develar las múltiples facetas de la imagen que tienen los estudiantes acerca de la democracia, a partir de la teoría de las representaciones sociales. Para los propósitos de nuestro análisis destacamos de manera central las nociones de campo de representación (Moscovici, 1961) y la de *themata* (Moscovici y Viñeaux, 1994 y Marková, 2001).

En este marco, consideramos necesario plantear como eje del análisis un sistema complejo que incluye y articula dos categorías analíticas, éstas son: de qué se habla y desde dónde se habla acerca del objeto socialmente relevante,³⁰ aspectos que están vinculados de manera muy cercana a las funciones básicas de las representaciones sociales, esto es: la de la comunicación entre las personas y la de la comprensión del mundo (Abric, 2001).

El campo de representación: de qué se habla cuando se habla de democracia

¿De qué hablan los estudiantes cuando hablan de democracia?, o dicho en términos de Marková, ¿cómo tematizan a la democracia en su discurso público? Intentaremos responder estas preguntas a partir de la información obtenida a través de la asociación de palabras correspondiente a las redes semánticas naturales y con las respuestas a las preguntas abiertas con las cuales los estudiantes fundamentaron sus asociaciones.

De acuerdo con los pesos semánticos encontrados, observamos que en el núcleo de la red general, en primer lugar se habla de *igualdad*,³¹ como la palabra principal, seguida de *libertad*, *pueblo*, *justicia*, *gobierno*, *respeto*, *voto*, *elección*, *participación*, *derecho*, *sociedad*, *política*, *poder*, *equidad* y *corrupción* (Véase cuadro 8).

³⁰ Marková (2001) plantea las siguientes cuestiones: lo que se dice, por qué se dice, cómo se dice y en qué orden se dice.

³¹ Resulta importante señalar que en las investigaciones realizadas por Marková tanto en Europa occidental como en países que surgieron de la Unión Soviética, la primera palabra con la cual se asocia la democracia es con *libertad*. Éste sólo dato abre un amplio abanico de posibilidades para analizar las especificidades históricas de las sociedades que se investigan (Marková, 2001).

Cuadro 8
Núcleo de la red general*

No.	Palabras definidoras	Peso Semántico	Frecuencia	ICI** (% de 572)
1	igualdad	333	152	26.57
2	libertad	215	96	16.78
3	pueblo	195	84	14.69
4	justicia	137	66	11.54
5	gobierno	129	78	13.64
6	respeto	111	50	8.74
7	voto	98	51	8.92
8	elección	93	53	9.27
9	participación	92	43	7.52
10	derecho	92	42	7.34
11	sociedad	86	40	6.99
12	política	78	44	7.69
13	poder	74	33	5.77
14	equidad	71	37	6.47
15	corrupción	71	36	6.29

Fuente: elaboración propia.

Nota: *El núcleo de la red está constituido por las 15 palabras que obtuvieron los pesos semánticos más altos de la red general.

**El Índice de consenso interno corresponde al número de menciones que obtuvo una palabra entre el total de sujetos encuestados.

Este primer acercamiento nos permite visualizar, según Rouquette y Rateau (1998), un prediscurso que actualiza los esquemas de la representación. Aquí podemos identificar diversos focos de atención a través de los cuales los estudiantes piensan el tema de la democracia. El núcleo de la red conforma un recorte selectivo de las múltiples posibilidades de evocación y valoración, construido tanto por el número de ocasiones en que las palabras son referidas como por la importancia que se le da a cada una de ellas. Lo que se expresa en el núcleo es un “consenso funcional” a través de los valores modales más altos posibles en las asociaciones (Wagner y Hayes, 2011).

Con el propósito de profundizar en el conocimiento de las representaciones sociales tenemos que identificar, a partir de un ejercicio interpretativo, la estructura que les da significado con base en las relaciones existentes entre sus elementos cognitivos y afectivos. Las RS son “teorías de sentido común” que los individuos

tienen acerca del objeto representacional; se organizan como un todo estructurado que les da sentido. Su organización hace referencia a componentes del objeto socialmente significativos.

Un claro ejemplo de lo anterior lo tenemos en *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, la obra germinal de Moscovici (1979) quien encuentra que se puede delimitar el campo de representación del psicoanálisis a partir de los siguientes focos de atención: *la imagen del analista, la del analizado, la acción del psicoanalista y las prácticas con las cuales está relacionado*.

Por su parte, Síngery (2001) en un trabajo titulado *Representaciones sociales y proyecto de cambio tecnológico en empresa* organiza subconjuntos de elementos que denomina “dimensiones” que remiten a un mismo referente: *la tarea, las condiciones de trabajo y el contexto relacional*.

La construcción de las categorías con las cuales se identifica el campo representacional no surge de manera espontánea en el ojo del investigador, implica, por un lado, la recuperación de diferentes saberes construidos previamente alrededor del objeto de representación, y por otro, requiere del análisis sistemático y continuo de la información obtenida en las respuestas de los sujetos investigados a través de las diferentes técnicas utilizadas. Realizándose un reiterado juego deductivo-inductivo. En nuestro caso resultó fundamental el conocimiento de la obra de autores reconocidos en el campo de la ciencia política así como de investigaciones empíricas que abordan el estudio de la problemática de la democracia.

A partir de los señalamientos anteriores consideramos que los estudiantes hablan de democracia a partir de cuatro focos de atención. El primero corresponde a la dimensión de los valores democráticos, al ejercicio de éstos y a los antivalores. Los conceptos que la integran son, *igualdad, libertad, justicia, respeto, equidad, derecho y corrupción*.

Un segundo foco corresponde a los actores de la democracia, que se expresa en *pueblo, gobierno y sociedad*.

Encontramos también un centro de atención que identifica a los instrumentos o medios de la democracia, está constituido por las palabras definidoras *voto*, *elección* y *participación*.

Finalmente, se focaliza el contenido crítico de la democracia por medio de las palabras *política* y *poder*.³²

Estos focos de atención que organizan a las representaciones, pueden formularse en general, a manera de preguntas, de la siguiente manera: ¿cuáles son los valores de la democracia?, ¿quiénes son sus actores?, ¿qué instrumentos utiliza?, y, ¿cuál es su contenido crítico?³³

Tomando como referente los resultados de las redes semánticas aplicadas a los estudiantes, observamos que la dimensión de los valores-contravalores contiene las dos palabras con mayor peso semántico del núcleo de la red, y que sus componentes representan 46.66 % de este núcleo. Por otro lado tenemos a los *actores* y a los instrumentos o medios de la democracia con 20 % y al contenido crítico de la democracia con 13.33% respectivamente (véase Figura 2).

³² Hemos construido esta categoría a partir de *política* y *poder*, considerando que si bien forman parte fundamental del campo conceptual de la ciencia política, aparecen predominantemente en las representaciones sociales de manera alienada, con una connotación fuertemente negativa y como prácticas no consustanciales a la democracia.

³³ La identificación de estas dimensiones o núcleos temáticos se corresponde en gran parte a lo planteado por Guimelli (2004) con base en la organización del pensamiento social. Para este autor este pensamiento se estructura a partir de los siguientes elementos: fines, medios y actores. En nuestro caso los “fines” de la democracias corresponde a los valores; asimismo, están presentes en el campo de representación medios y actores.

Figura 2
Campo de representación de la democracia



Fuente: elaboración propia.

A partir de lo previamente señalado podemos concluir que el modelo de representación social de la democracia que construyen los estudiantes está constituido preferentemente por una dimensión valoral con un fuerte sentido del deber ser con el cual éstos se identifican. Un contenido crítico que incluye elementos substanciales de la democracia desde un horizonte de alienación. Por otro lado, están presentes los actores de la democracia como aquellas figuras sociales que participan de las acciones vinculadas a la democracia, así como un referente que incluye los instrumentos de la misma y en los cuales ésta se objetiva.

Por tanto, ante la pregunta ¿de qué se habla cuando se habla de la democracia?, podemos responder a manera de síntesis inicial, en términos de su significado global o razonamiento mínimo,³⁴ que:

Se identifica a la democracia por los valores de *igualdad, libertad, justicia y equidad*; los cuales son un *derecho* para todos; sin embargo, no llegan a realizarse por la *corrupción*; tiene como actores al *pueblo, al gobierno* y a la *sociedad*; los instrumentos para lograr sus propósitos son el *voto, la elección* y la *participación*; y su contenido criticado es el *poder* y la *política*.

*La democracia como igualdad*³⁵

Al observar el núcleo de la red y su interpretación como razonamiento mínimo, surge la pregunta acerca del significado particular que tiene a su vez la palabra *igualdad* en la medida en que obtuvo el mayor peso semántico en este contexto significativo.³⁶

Los estudiantes asumen que *igualdad* es uno de los valores más importantes de la democracia, ratificando de manera explícita el primer lugar que se le otorga

³⁴ El *significado global* o *razonamiento mínimo* es un concepto utilizado por Síngery (2001) con el cual se pretende resumir y condensar la manera en que los sujetos aprehenden y recortan el objeto representado, de esta manera incorporan lo que es para ellos este objeto, y cómo se posicionan respecto a él. La formulación anterior la construye el investigador y es el resultado de los contenidos claves de la representación. Es el punto de referencia a partir del cual organiza el conjunto de elementos cognitivos y afectivos que le resultan significativos al objeto.

³⁵ La información que se analiza en esta sección corresponde a las preguntas abiertas. Hay que recordar que en el instrumento una vez que se asociaban tres palabras al concepto inductor y se calificaban por orden de importancia, se pedía a los sujetos que argumentaran sus respuestas (ver Anexo B: Instrumento de obtención de información).

³⁶ *Igualdad* aparece como la palabra definidora más importante de la red, por encima de *libertad*, lo cual resulta relevante dado que en investigaciones realizadas en otras partes del mundo, en particular en países del ex bloque socialista y de Europa (Marcová, 2001), *libertad* está presente en las investigaciones como la asociación más representativa de la población.

en la red semántica general.³⁷ Como ejemplo tenemos las siguientes respuestas. La democracia se asocia con igualdad dado que es:

Uno de los valores más importantes con respecto a la democracia.... puesto que la igualdad es un valor base de la democracia (S79). [...] Desde mi punto de vista es una característica representativa de la democracia (S 81).

Una vez identificada la importancia de la igualdad, observamos que las respuestas presentan una estructura dicotómica, enmarcadas en la tensión entre el deber ser, como base ideal de la democracia, y el ser, la realidad, la existencia real; se tematiza la igualdad con su contrario, la desigualdad. Al respecto, un alumno lo expresa de la siguiente manera:

Se supone que con la democracia eso se logra, una igualdad de todos, pero la realidad es otra, ya que como lo vemos en la vida diaria, la palabra de algunas personas pesa más (S83).

De esta manera podemos ver que la igualdad es una *suposición*, un deber ser ideal; sin embargo, se asume que la realidad es otra: En los hechos está presente la desigualdad. Se concluye que la palabra de unos pesa más que la de otros.

La igualdad a la que se aspira

Quienes identifican a la democracia con la noción de *igualdad*, se ubican en el polo del deber ser, enfatizando el ideal por sobre la realidad. La aspiración a la igualdad, como un deber ser, como lo deseable, se manifiesta de diferentes maneras:

³⁷ A partir de este momento vamos a incorporar una selección de las respuestas que los estudiantes dieron para argumentar sus asociaciones de palabras, lo cual nos permitirá profundizar en sus significados. Al final de cada texto de los estudiantes se incluye su clave de identificación.

Debe existir en todas las razas, religiones, género, si no existe este valor no se puede hacer nada (S 186). [...] Todos deberíamos tener derecho a elegir y tomar decisiones sin importar edad, raza, sexo o género (S 215). [...] Ésta debe ser aplicada para que todas y todos tengan el mismo valor e importancia (S 486).

Este concepto aparece también como un principio igualitario al cual se aspira: “todas las personas son iguales”, “todas las personas tenemos”, “todos por igual”, “todos somos iguales”, “todo ciudadano tiene”. Entre las respuestas de los estudiantes encontramos:

Todas las personas tenemos la libertad de expresarnos de igual forma y no ser reprimidos por alguien sintiendo cierta inferioridad (S 453). [...] Todos merecemos igualdad debido a que somos iguales y no hay diferencias ni distinciones (S233). [...] Todos como ciudadanos cuando hay democracia hay igualdad (S424).

Cuando se habla de igualdad se le considera también como un derecho que debe ser respetado, una normatividad general que debe ser cumplida. Derecho a tener los mismos derechos, a elegir, a opinar; derecho a tener las mismas oportunidades, así como derecho a tener las mismas normas y a formularlas. Entre las respuestas de este tipo encontramos:

Es parte de todos, no sólo de unos cuantos y todos tenemos derecho (S223). [...] La democracia debe tener como uno de sus principales objetivos promover la igualdad entre los habitantes de determinado lugar ya que todos tenemos el mismo derecho a elegir a nuestros gobernantes (S225). [...] La democracia es un proceso por el cual cada uno de los participantes de la sociedad tiene los mismos derechos y responsabilidades y a cada una se les respeta su ideología siempre y cuando no atente contra el bien común (S247). [...] La igualdad es fundamental para el trato digno y la aplicación de derechos al igual que los deberes. Es el marco de

referencia para determinar las normas sociales y sobre todo morales de la democracia (S254).

La democracia nos iguala. La igualdad deseable, aspiracional, asumida como un derecho, tiene también una razón de ser. Todos somos iguales y así deben tratarnos, independientemente de un conjunto de características sociales o socio-personales que nos hacen diferentes. Los temas son diversos. Así encontramos que, somos iguales independientemente de nuestra condición de raza, religión, género, edad, estado de salud, preferencias sexuales, nivel socioeconómico, cultura, lengua, lugar de procedencia o apariencia personal:

Para que exista una democracia debe haber igualdad, todas las personas deben tomarse de igual forma (independientemente de) sus diferencias con base en religión o preferencias, sexo y edad, todos deben ser tomados en cuenta (S85). [...] Para mí la democracia es una cuestión que se debe dar tomando en cuenta la igualdad tanto en aspectos de género, socioeconómicos y culturales (S144). [...] Es la democracia la que nos hace iguales a todos, aunque seamos de lugares y culturas diferentes, dentro de un grupo social, si ésta se aplica (S161). [...] Yo pienso en igualdad ya que la democracia pretende que las personas tengan el mismo derecho tanto en libertad de expresión como en elegir a sus gobernantes (S365).

La igualdad es un derecho que debe estar presente entre las personas y frente al gobierno:

Para que exista una democracia debe haber igualdad, todas las personas deben tomarse de igual forma (independientemente de) sus diferencias con base en religión o preferencias, sexo y edad, todos deben ser tomados en cuenta (S 27). [...] Para que la democracia esté presente entre las personas de una comunidad, debe existir una igualdad, ante éstas, cada una de las personas debe ser tratada

de igual manera para tener una sociedad ideal (S35). [...] En la democracia, no importando el nivel socioeconómico, todos somos iguales ante el gobierno (S129).

Por tanto, resulta relevante observar cómo al interior del concepto de igualdad se identifican diferentes focos de atención en las respuestas. Se ratifica su papel como un valor central, apareciendo como un concepto dicotómico tematizado, como campo de tensión entre igualdad y desigualdad. Sin embargo, se enfatiza el polo aspiracional como principio igualitario que debe eliminar diferencias. Por otro lado, es un concepto que cuando se argumenta presenta articulaciones con la mayoría de las palabras integrantes del núcleo de la red, es la definidora que más relaciones establece; con el campo de los valores a través de *libertad*, *respeto* y *derecho*; con las tres palabras que identifican a actores de la democracia: *pueblo*, *gobierno* y *sociedad*; y con dos de los instrumentos democráticos: *elección* y *voto*.

*La democracia como corrupción*³⁸

La democracia es tematizada entre el deber ser y el ser; desde este horizonte hablan los estudiantes, establecen un diálogo en tensión entre el modelo aspiracional de igualdad y una realidad que se cuestiona. Alejada del modelo ideal, una realidad desigual se califica como fundamentalmente corrupta. Los estudiantes asociaron diversas palabras con las que se refieren a la democracia desde la perspectiva de observadores críticos de los hechos. Del total de palabras generadas en la red semántica, 31.86%, son abiertamente críticas a la democracia existente.³⁹ Un conjunto de las asociaciones identifican a las ausencias democráticas, las cuales los sujetos califican como: *inexistente*, *injusticia*, *desigualdad*, *deficiente*, *ineficaz*, *discriminación*, *incongruencia*, *inútil*,

³⁸ La corrupción es definida, en términos formales, como “la acción y efecto de corromper”; a su vez este verbo también es definido como “alterar y trastocar la forma de algo”, “sobornar a alguien con dádivas”. La corrupción entendida como “acción de corromper”, es utilizada en el campo del derecho con su siguiente acepción “En las organizaciones, especialmente en las públicas, práctica consistente en la utilización de las funciones y medios de aquellas en provecho, económico o de otra índole, de sus gestores” (Real Academia de la Lengua Española, 2012).

³⁹ Ver en su totalidad el Anexo C: Red semántica general.

inalcanzable, inequidad, etc. Otros cuestionan su validez con respuestas como: *mentira, fraude, robo, nula, falacia, engaño, farsa, máscara, fallida, etc.* Finalmente, cuando la democracia es asociada con *poder* y *política* estas categorías tienen una connotación negativa, expresándose una actitud igual de negativa.

En el núcleo de la red aparece la palabra definidora *corrupción*: De todas las expresiones abiertamente críticas se presenta como la más característica (con mayor peso semántico). Hay razones para suponer que contiene significados culturalmente presentes que abarcan e integran diversos elementos cognitivo afectivos críticos, anclados a prácticas arraigadas reconocidas por todos.

En primer lugar encontramos una democracia inexistente, falsa, trastocada o alterada que pierde su sentido originario.

No existe, la democracia es corrupta, se necesitaría trabajar mucho para que en México dejara de existir (S505). [...] Desgraciadamente, en nuestro país la democracia es una falacia, ya que los políticos hacen lo que quieren y no respetan las decisiones de todos los ciudadanos, y optamos por no opinar ya que nuestra opinión no es tomada en cuenta (S34).

Se presenta una nueva tención, esta vez entre los ciudadanos, por un lado, y los políticos, por el otro líderes de los partidos y todos aquellos quienes tienen poder; todos éstos son partícipes de la corrupción, identificada como actuar en beneficio propio, aprovechando su papel en la sociedad, al margen del interés general.

No hay honestidad sólo buscan beneficio propio (S441). [...] Las personas en el poder se venden al mejor postor en lugar de hacer su trabajo (S499). [...] En el sistema en que vivimos se observa que los que tienen el poder ven por su propio beneficio sin tomar en cuenta los daños que pueden causar debido a sus malas acciones que tomaron (S525).

Como síntesis de la representación de la democracia como *corrupción*, en términos de su significado global o razonamiento mínimo, podemos concluir que se expresa de la siguiente manera:

La democracia debería ser igualdad; sin embargo, se ha corrompido, llega a ser inexistente en la medida en que todos aquellos que detentan el poder se aprovechan de su situación en beneficio propio; lo anterior se expresa de diferentes formas: no se respetan las decisiones y quienes tienen poder se venden al mejor postor, por lo tanto, los ciudadanos dudan de las elecciones, no opinan y la participación es escasa.

En el marco del núcleo de la red, se observa que *corrupción* tiene vínculos significativos con diversas palabras definidoras. En el campo de los valores se vincula con *respeto* e *igualdad*; en el de los instrumentos democráticos con *votos*, *elecciones* y *participación*, y en el de su contenido crítico con *poder*. Dicho de otra manera: cuando se argumentan todas estas palabras definidoras se les relaciona con la *corrupción*.

Objetivación y medios de la democracia: voto, elección y participación

Desde la perspectiva de las representaciones sociales, la objetivación es el proceso por medio del cual se hace concreto algo abstracto. Las ideas, los conceptos se materializan en figuras; la complejidad se simplifica y se hace reconocible y tangible.

La democracia se objetiva en el triángulo voto-elecciones-participación, éste es su imagen más característica, en él se materializan valores, utopías, insatisfacciones, derechos, etc. De alguna manera es su signo palpable y sensible. Para ilustrar lo anterior presentamos las siguientes respuestas de los estudiantes:

La democracia se pone en práctica en la toma de decisiones; la manera más fácil de ejemplificarla es con el voto para elegir a nuestros gobernantes libremente (S74). [...] En eso (el voto) se resume la democracia (S220). [...] Con el voto se ejerce la democracia, es la manera en como participas en las elecciones y puedes opinar acerca de un suceso o persona (S226). [...] La democracia se refiere a la elección de representantes por el voto del pueblo (S292).

La democracia se practica cuando se toman decisiones, se opina y se elige a los gobernantes y a los representantes; ésta se vuelve tangible cuando se vota. El voto sintetiza a la democracia ya que cuando se vota se participa. La tensión ser-deber ser también está presente cuando se identifica a la democracia con *voto*, puesto que se critica la forma en que se hace efectivo ese derecho como medio de ejercer la democracia cuya práctica se cuestiona:

Mediante el [voto] elegimos nosotros como sociedad a nuestros gobernantes; *pero* es asquerosa la manera de ejercer este derecho, ya que los que se postulan como representantes son gente recomendada que simplemente busca enriquecerse a costillas del pueblo; sinceramente yo no creo en la “democracia” así como aquellos que piensan que los asuntos políticos son un reverendo asco (S38).

Con relación al conjunto de las palabras definidoras que integran el núcleo de la red, observamos que cuando se habla de voto se hace referencia a *sociedad, gobierno, derecho, pueblo, y libertad* ya sea desde una postura crítica en franca tensión ideal-real como en el ejemplo anterior, o desde voces que enfatizan un deber ser formal institucional.

El análisis elaborado a partir del discurso de los estudiantes nos ha permitido develar la *teoría de sentido común* que tienen los estudiantes acerca de la

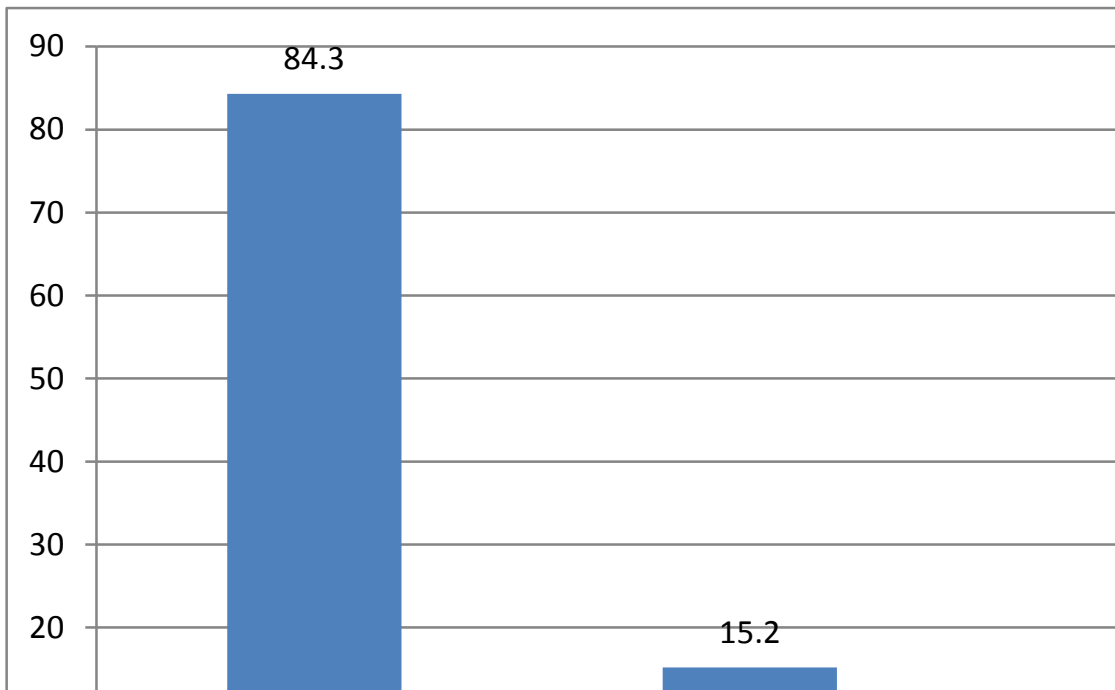
democracia. Esta teoría permite la comprensión de la democracia, hablar acerca de ésta y por medio de ésta. La democracia de la que se habla es a la vez ideal y corrupta; está organizada a partir de la tensión entre el ser y el deber ser. Al interior de la teoría podemos identificar en un campo de tensiones, los fines, los medios y los actores de la democracia. La democracia que se espera y lo que para los estudiantes realmente existe.

A continuación incorporaremos otra faceta del pensamiento social acerca de la democracia: un sistema de actitudes vinculadas a su representación y que hemos identificado a partir del eje optimismo-pesimismo.

Pertinencia reflexiva hacia la democracia: del optimismo al pesimismo

Resulta pertinente preguntar a los encuestados si vale la pena pensar acerca de la democracia, de esta manera se puede generar un tipo de conclusión o valoración global a partir del ejercicio reflexivo que conlleva el hecho de contestar un cuestionario sobre este tema, que favorezca la actualización de las estructuras cognitivas y afectivas presentes. En esta pregunta incluimos de manera dicotómica dos categorías de respuesta SÍ y NO, para luego demandar la argumentación de la respuesta. En cuanto a la primera parte de la respuesta, encontramos que una gran mayoría, 84.3%, contestó de manera positiva, es decir, que SÍ valía la pena, y sólo 15.2% contestó de manera negativa (véase Grafica 11).

Gráfica 11
Pertinencia reflexiva hacia la democracia



Fuente: Elaboración propia.

¿Vale la pena pensar acerca de la democracia?: los argumentos a favor y en contra.

Vale la pena es una pregunta valorativa de corte metafórico en lenguaje coloquial, que se usa para indagar si algo es lo suficientemente necesario, valioso, útil, etc., como para buscarlo de manera especial, correr riesgos o invertir recursos importantes para ello.

Por el contrario, indicar que algo no vale la pena significa que el asunto, tema o persona no es suficientemente bien valorado como para invertir, sufrir o tener pena, en el sentido de dolor o aflicción, como un costo necesario para lograr alcanzarlo.

Ya sea que se conteste de una u otra manera, es una valoración global y sumaria. Es una manera de decir que al final de cuentas estamos dispuestos a asumir, o no, un costo importante dado el valor del objeto.

En nuestro caso, preguntamos primero a los estudiantes si vale la pena o no pensar acerca de la democracia, posteriormente les pedimos que indicaran el porqué de su elección, esto es, que lo argumentaran. A continuación analizaremos los argumentos de los estudiantes que contestaron de manera afirmativa.

La tematización de la democracia en términos de la tensión entre ser y deber ser toma cuerpo en orientaciones generales o actitudes específicas. Los argumentos de los estudiantes que consideran que sí vale la pena pensar en la democracia, transitan del optimismo ideal al optimismo acotado. El optimismo ideal centra su atención en los valores de la democracia y en las prácticas democráticas. Algunas expresiones características de estas voces son las siguientes:

Vale la pena seguir un ideal por difícil que sea (S30). [...] Porque a partir de ella se abre el diálogo para tomar decisiones (S127). [...] al ser democrático se tiene la posibilidad de pensar en igualdad, en libertad, en honestidad y justicia para la gente que lo merece, pero las dos razones más destacables serían la libertad y la igualdad (S366). [...] Porque es una manera de crecer como país con el diálogo y tratando de solucionar los problemas sin violencia (S474).

El ideal democrático y la solución a los problemas, las funciones de la democracia.

La idea más característica que identificamos en las respuestas consiste en visualizar a la democracia como un medio para resolver problemas. Aquí el foco de atención principal está puesto en su papel instrumental. La democracia no es

un fin en sí mismo sino que es el medio para obtener resultados. De esta manera, algunos estudiantes consideran que vale la pena hablar de democracia porque:

[...] podría ayudar a resolver muchos de los problemas existentes, pero necesita de la participación de todos (S62). [...] Ya que a partir de esto podemos elegir situaciones para mejorar y solucionar problemas mejorando como sociedad y como individuos (S72).

Asumiendo que es un medio para resolver problemas, ¿cuáles son algunas de estas dificultades que se espera resolver con la democracia?

Eliminar políticos corruptos:

Para poder cambiar a México y desechar a todos los políticos corruptos que son mayoría (S43).

Mejorar la distribución de los recursos:

Porque al escuchar la voz real del pueblo la priorización de problemas, y por siguiente la jerarquización de soluciones e inversión o distribución de los recursos, sería diferente con el fin de favorecer a más personas (S101).

Para defender derechos de los gays:

Porque los gays valen mucho, el hecho de que les gusten otros machos no es malo, deben ser libres, poder expresarse, que sean tratados igualitariamente. ¡Defendamos nuestros derechos! (S134).

Para que se garantice la libertad de opinión:

De cierta manera garantiza el respeto a la libre opinión de cada ciudadano (S283).

Para que prospere el país:

Es una forma para lograr una hegemonía entre los ciudadanos, además de lograr un país más próspero y ayudar en los problemas sociales (S158).

Para cambiar la desigualdad de la riqueza:

[...] es un buen camino para poder ir cambiando un poco la situación actual, sobre todo por la desigualdad de la riqueza que existe [...] (S311).

Por tanto, vale la pena pensar en la democracia porque se espera que solucione los problemas del país, de los cuales se destaca la corrupción y la desigualdad de la riqueza. También porque es una garantía de la libertad de expresión y de los derechos de los gays.

La tensión entre lo que debe ser y lo que realmente sucede está presente claramente en el discurso de grupo de estudiantes que se manifiestan en términos de un optimismo acotado. Esta actitud se expresa de diferentes maneras.

Como una posibilidad en un tiempo remoto:

[...] pese a que en México exista un sistema ineficiente y corrupto, tal vez algún día pueda cambiarse y realmente ponerse en práctica (S 76).

Como una situación posible pero condicionada a que se practique de manera adecuada, por encima de intereses personales:

Porque es una buena alternativa para que la voz de la mayoría se escuche, siempre y cuando se practique de una buena forma y dando como prioridad el bienestar de la mayoría, no sólo de la propia (S51). [...] A través de ésta, el país podrá tener un futuro mejor siempre y cuando ésta sea realmente democracia y no sólo un teatro entre los políticos (S489). [...] Es un derecho para las personas siempre y cuando se respete, aunque es difícil en un país en el que sólo importan intereses personales de un sector sin importar la población (S555).

Como una situación utópica, a la vez realizable e irrealizable:

Pues es una alternativa aunque un poco utópica para mejorar las condiciones sociales del país, así como diversos factores económicos (S150). [...] Creo que es un tema utópico, vale la pena soñar con un país mejor dirigido por democracia; sin embargo, si considero que es sólo una utopía y por supuesto que vale la pena pensar en ella, necesitamos como nación pensar en cómo solucionar nuestros problemas sociales, económicos y políticos actuales (S210). [...] Aunque suene a utopía creo que es posible en la medida en que seamos conscientes de la situación en la que vivimos y necesitamos un cambio (S216).

Como una perspectiva proactiva de crítica y acción que incluya responsabilidades de las personas:

Sí vale la pena pero no sólo basta con pensarlo, hay que ponerlo en marcha, este país no tiene nada de democracia, nunca se nos toma en cuenta (S295). [...] Se pueden solucionar los problemas si todos hablamos y llegamos a un acuerdo tomando las responsabilidades y obligaciones que esto implica (S6). [...] Necesitamos como nación pensar en cómo solucionar nuestros problemas sociales económicos y políticos actuales, no se puede criticar y juzgar sin acción. (S210).

La democracia como esperanza del cambio a través de la acción

Porque como dicen, la esperanza muere al último y pues en lugar de quejarnos podemos hacer algo y no sólo quedarnos con las manos cruzadas (S71). [...] por lo menos debemos tener la esperanza de que se puede hacer algo aunque pareciera ser imposible (S74). [...] Si no hay esperanzas en que la situación mejorará no habrá la posibilidad, si ni siquiera tenemos la intención de mejorar (S103).

La democracia como cambio personal:

Para poder cambiar al país primero sería empezar a cambiar nosotros mismos y así las personas que se encuentran a nuestro alrededor, puede ser que se unan a esa idea y puedan cambiar, para finalmente llegar a ser un país democrático (S50). [...] Porque si yo lo pienso, lo tengo presente y hago el cambio, aunque no pueda cambiar al mundo, pero hay que empezar por uno mismo, así habrá respeto, mejores decisiones y libertad para expresarnos sin temor a represalias

(S58). [...] Eso tiene que venir desde el punto de vista individual y en lo que se puede hacer conciencia en los demás individuos para poco a poco cambiar al país y convertirlo en menos dependiente y menos desigual (S73).

Argumentos de los alumnos que contestaron que no vale la pena pensar en la democracia; el pesimismo extremo

Quienes señalan que no vale la pena pensar en la democracia, fundamentan su respuesta a partir de considerar que la democracia no existe o es imposible de alcanzar. Ante esta situación que hemos calificado como pesimismo extremo, no cabe ninguna posibilidad de esperanza, acción o de cambio. ¿Cuál es el sustento de este punto de vista? Para algunos la democracia ya pasó a la historia, para otros, aunque es un ideal, corresponde a una fantasía irrealizable. Los que asumen que es una condición imposible de alcanzar, argumentan que esto se da por la conveniencia del gobierno y las represalias contra activistas, así como por la imposibilidad de terminar con monopolios políticos, religiosos y empresariales.

La democracia pasó a la historia:

Realmente la democracia es un término que ya paso a la historia, aparentemente en México hay democracia; sin embargo, se puede ver que los políticos toman las decisiones del pueblo, y aunque según el pueblo opina, su opinión queda rebotada por las clases altas o por los que tienen influencia (S93).

La democracia como fantasía inexistente:

Parece que es una de esas cosas que no existen, algo así como los unicornios y dragones no existen pero todos los conocemos, incluso hay personas que aún creen en que sí existen o existieron, así es la democracia. Pero, aunque es algo

irreal, a todos nos gustaría que fuera real y además de todo que funcionara (S335). [...] Digamos que la democracia es algo que nos dicen que existe pero sin embargo algo que no se ve que se lleve a cabo, es como una utopía (S429).

La alternativa autoritaria ante la democracia inexistente:

Porque en México la democracia no existe y por la situación del país, yo creo que se necesitaría un gobierno totalmente autoritario (S229).

La democracia imposible:

Porque es algo que se ha ido perdiendo pero no por interés de la gente, sino por conveniencia del gobierno y altos mandos, que ha ido terminando con ella para su bienestar, y en general es imposible retomarla ya que se observa en todas partes las represalias contra activistas o gente que quiere democracia y una vida mejor (S21). [...] Porque es prácticamente imposible terminar con el monopolio político, religioso y empresarial que existe en el país. Es decir, políticos ricos (universidad privada) sin dar oportunidad a mejores estudiantes. Religiosos ricos (jugando con la creencia de gente que no sabe del todo de los temas). Empresarial (hijos de ricos engañando a sus empleados explotándolos dando beneficios a ellos. “Ricos más ricos/pobres más pobres” (S66).

Posición proactiva, vale más la pena actuar:

Valdría la pena si en lugar de pensar, mejor actuamos (S91). [...] Vale más la pena actuar para que la democracia realmente exista y no sólo sea un “nombre” o “concepto” (S202). [...] sólo pensarla no, se debe tomar acciones (S257).

Preguntar si vale la pena pensar acerca de la democracia nos permitió identificar las actitudes concretas de los estudiantes acerca de la democracia. En quienes respondieron de manera afirmativa esta pregunta, está presente una orientación optimista, que transita de un optimismo ideal hacia un optimismo acotado, que plantea el tema democrático en términos de posibilidad, de hipótesis remota en muchos casos condicionada, destacándose en su discurso frases tales como: tal vez, siempre y cuando, o sin embargo. En este grupo ampliamente mayoritario la democracia se valora por su finalidad; destaca la imagen de herramienta para resolver los problemas del país.

Quienes respondieron de manera negativa a la pregunta, manifestaron fundamentalmente un pesimismo extremo. El argumento orientador es que la democracia no existe o es imposible que exista.

Dimensiones de la democracia: opiniones de los estudiantes en el marco de sus representaciones sociales

Como hemos comentado en el capítulo dos, nos interesó retomar preguntas utilizadas en los informes de la Corporación Latinobarómetro (2009, 2010, 2011 y 2013) con un doble propósito: comparar los resultados globales del Latinobarómetro con lo encontrado en nuestra muestra, y articular estos hallazgos con la información obtenida a partir de la perspectiva teórica-metodológica de las representaciones sociales. En particular, en este trabajo presentamos los resultados a las preguntas de *adhesión democrática*, *confianza en las instituciones* y la *autoeficacia ciudadana*. Asimismo, con el propósito de articular diversos

niveles del pensamiento social, incorporamos también la pregunta sobre lo que hemos denominado *pertinencia reflexiva hacia la democracia*.⁴⁰

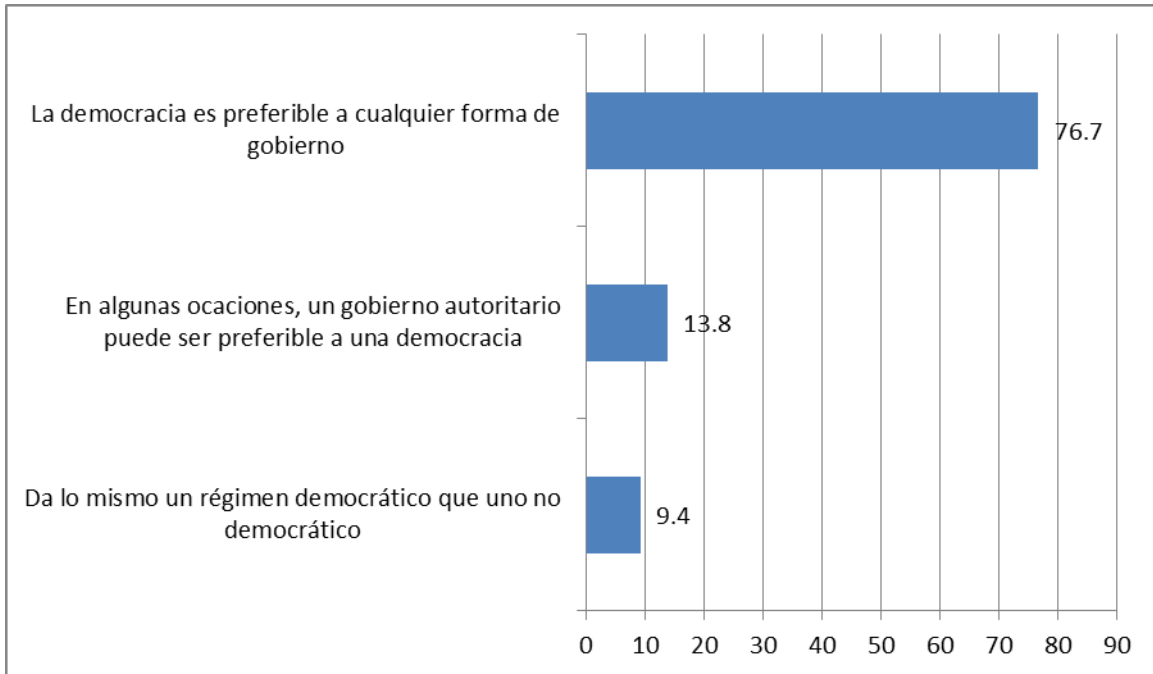
Adhesión democrática

Esta pregunta formulada por Linz y Morlino es históricamente la más utilizada para medir la democracia. Contiene tres alternativas: apoyo a la democracia, apoyo al autoritarismo e indiferencia respecto del tipo de régimen.

En el caso de la FES Zaragoza encontramos que la gran mayoría de los estudiantes encuestados (76.7%) contestaron que *prefieren a la democracia a cualquier forma de gobierno*; seguido de 13.8% que está de acuerdo en que *en algunas ocasiones es preferible un gobierno autoritario*, y finalmente 9.4% que considera que *da lo mismo un gobierno democrático a uno no democrático*. Estos resultados están dentro del parámetro de lo que Flisfisch (1987) ha denominado “consenso democrático”, en el cual solamente 25% o menos de la población no consideran que la democracia es preferible a cualquier forma de gobierno, lo cual, según estos autores, sería característico de una democracia consolidada (véase Gráfica 12).

⁴⁰ Los resultados obtenidos con base en esta pregunta han sido comentados en líneas anteriores; sin embargo, resulta necesario articularla con otras preguntas relacionadas con diversas dimensiones de la democracia con el fin de reconstruir el sistema de pensamiento social de los estudiantes.

Gráfica 12
Adhesión democrática en estudiantes de la FES-Z



Fuente: Elaboración propia.

Al comparar los resultados obtenidos en la FES-Z con los datos de Latinobarómetro, observamos que en nuestra muestra la adhesión democrática es más alta, no sólo en términos de la población total latinoamericana, la cual alcanzó en 2013 el 56%, sino también en la población de estudios superiores y menos, que en el mismo año obtuvo el 68%.

Con relación al caso particular de México, nuestros datos muestran también un porcentaje más alto respecto de la población total, la cual presenta en el período correspondiente de 1995 a 2013, un promedio de 49%, y para el año 2013 de 37%. Hay que hacer notar que México es uno de los países de la región, junto con Costa Rica, Uruguay, Panamá, Honduras, Nicaragua y el Salvador, que han disminuido su apoyo a la democracia, de acuerdo con este indicador, respecto del promedio del período 1995-2013 (Latinobarómetro, 2013).

Núcleos de las redes por tipo de adhesión democrática

Consideramos que antes de preguntar si la democracia es preferible, o si en algunas ocasiones se prefiere un gobierno autoritario, o si da lo mismo cualquier tipo de régimen, tendríamos que indagar por el significado de democracia, presente en los sujetos investigados. La primera pregunta nos introduce al tema de la democracia desde la perspectiva de las representaciones sociales.

A partir de los cuestionamientos anteriores, nos preguntamos acerca de las semejanzas y diferencias presentes en el campo de representación de aquellos que respondieron de manera diferenciada a la pregunta sobre adhesión democrática.

Lo primero que observamos es que existe un alto grado de homogeneidad. Se presenta un índice de consenso intergrupar de 75.99%. Diez de las 20 palabras definidoras que integran los núcleos de la red de los tres grupos son compartidas por éstos, y podemos considerarlas como el núcleo central de la representación. Todas las dimensiones del modelo representacional están presentes; de éstas: *igualdad, libertad y respeto* corresponden a la dimensión de valores y contravalores; *pueblo y gobierno* corresponden a los actores de la democracia; *voto, elecciones y participación*, a los instrumentos democráticos, y *política y poder* al contenido crítico.

En cuanto a la organización de las representaciones, observamos la presencia constante del tema ser-deber ser. Sin embargo, la tensión entre estos polos en los diferentes grupos presenta diferencias importantes. Si bien los tres grupos comparten valores fundamentales de la democracia, entre quienes dicen preferirla sobre cualquier forma de gobierno observamos que esta dimensión tiene mayor peso semántico, incluyen adicionalmente las palabras *justicia, derecho y equidad*.

Con relación al contenido crítico de la democracia, identificado por las palabras *política y poder*, aun cuando aparece en los tres grupos, su importancia relativa es mayor en la muestra de estudiantes que aceptan un gobierno autoritario en algunas ocasiones o se muestran indiferentes.

Finalmente, y no por eso menos importante, observamos que entre aquellos que son identificados por tener menor adhesión democrática, están presentes

palabras explícitamente críticas, éstas son: *corrupción, mentira* y fraude (véase Cuadro 9).

Cuadro 9
Núcleos de la red por tipo de adhesión democrática

La democracia es preferible a cualquier forma de gobierno			En algunas ocasiones un gobierno autoritario puede ser preferible a una democracia			Da lo mismo un régimen democrático que uno no democrático			
	Palabra definidora	PS	ICI	Palabra definidora	PS	ICI	Palabra definidora	PS	ICI
1	Igualdad	277	28.93	Igualdad	30	17.72	Igualdad	28	20.37
2	Libertad	176	18.00	Libertad	23	12.66	Pueblo	21	18.52
3	Pueblo	157	15.03	Pueblo	17	10.73	Voto	18	18.52
4	Justicia	126	13.67	Respeto	17	10.13	Libertad	16	12.96
5	Gobierno	101	13.90	Voto	16	10.13	Gobierno	16	18.52
6	Respeto	88	8.88	Elección	13	7.59	Fraude	12	9.26
7	<i>Derecho</i>	80	8.20	<i>Gobierno</i>	12	8.86	<i>Elección</i>	12	9.26
8	Participación	76	8.20	Política	12	6.33	Política	10	11.11
9	Sociedad	72	7.74	Poder	10	6.33	Poder	10	7.41
10	Elección	68	9.57	Corrupción	10	7.59	Corrupción	9	7.41
11	Equidad	66	7.97	Participación	9	5.06	Sociedad	8	5.56
12	Voto	64	7.52	Orden	9	6.33	Participación	7	5.56
13	Política	56	7.52	Justicia	8	5.06	Respeto	6	5.56
14	Poder	54	5.47	Mayoría	8	3.80	Mentira	6	5.56
15	Opinión	53	5.92	Mentira	7	3.80	Derecho	6	5.56

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los señalamientos anteriores podemos concluir que si bien los tres grupos tienen una alta homogeneidad en sus elementos representacionales de la democracia, la tensión del tema ser-deber ser es más evidente y tiene mayor expresión en los grupos con menor “adhesión democrática”; éstos focalizan con mayores elementos la crítica a la realidad por encima de los valores democráticos,

lo cual implica que se llegue a preferir en algún momento un gobierno autoritario o que se muestren indiferentes.

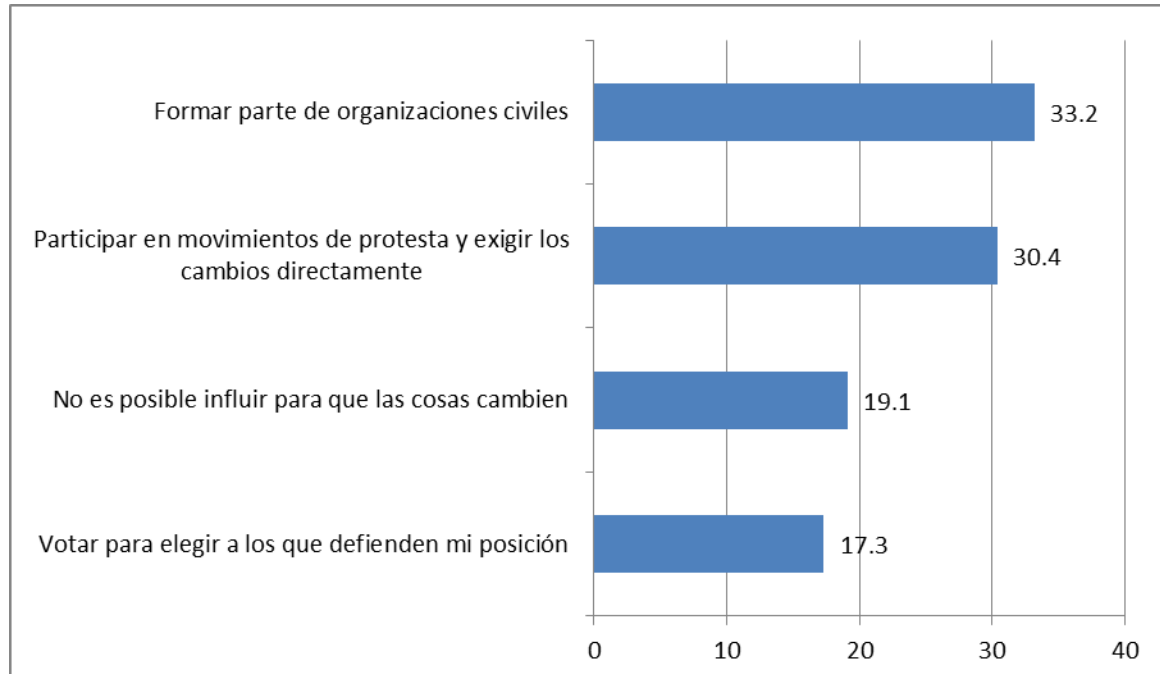
Autoeficacia ciudadana

Como hemos comentado, existen diversas preguntas utilizadas por Latinobarómetro para identificar el apoyo a la democracia y la opinión de las personas acerca de la calidad de ésta. Uno de los temas que sistemáticamente es indagado corresponde a la capacidad que las personas se autoatribuyen para influir en los asuntos públicos, para lo cual se ha utilizado la siguiente pregunta:⁴¹ ¿Qué es más efectivo para que usted pueda influir en cambiar las cosas? Al hacer esta interrogación a los estudiantes de la FES-Z, encontramos que 33.2% contestó *formar parte de organizaciones civiles*; 30.4% *participar en movimientos de protesta y exigir los cambios directamente*; 19.1% señaló que *no es posible influir para que las cosas cambien*, y finalmente 17.3% eligió la opción de *votar para elegir a los que defienden mi posición*.

Los datos indican que ninguna opción de respuesta convoca a la mayoría de los encuestados (50% más uno), las opciones que hacen referencia a una democracia participativa aparecen en primer lugar, y quienes opinan que no es posible influir para que las cosas cambien son más que los que prefieren al voto para elegir representantes (véase Gráfica 13).

⁴¹ Las categorías de respuesta originalmente presentes en la encuesta de Latinobarómetro son: a) votar para elegir a los que defienden mi posición, b) participar en protestas y exigir cambios directamente, y c) no es posible influir para que las cosas cambien. En el presente trabajo de investigación incorporamos una opción adicional: d) formar parte de organizaciones civiles.

Gráfica 13
Autoeficacia ciudadana en estudiantes de la FES-Z



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la muestra de FES Zaragoza contrastan de manera significativa con los datos reportados por Latinobarómetro, tanto a nivel regional como en el caso de México. En su informe de 2009 encontramos que la respuesta *votar para elegir a los que defienden mi posición* fue la categoría más alta, obtuvo un promedio latinoamericano de 64 puntos porcentuales. *Participar en protestas y exigir cambios* obtuvo 15 puntos y *no es posible influir...* alcanzó 14 puntos. En el caso particular mexicano, participar en protestas obtuvo 18 puntos, tres por encima del promedio de la región (ver el capítulo correspondiente a Latinobarómetro).

La diferencia más clara la encontramos en el tema de las votaciones. Mientras que en el promedio latinoamericano es la respuesta más alta, representa la última alternativa para la muestra de la FES-Z. Por su parte, la opción de participar en movimientos sociales, representa el doble en Zaragoza que el

promedio regional. Finalmente, la diferencia entre la muestra regional y Zaragoza con relación a quienes consideran que *no es posible influir* es sólo de 5 puntos mayor en la FES-Z.

En este momento del análisis, resulta interesante conocer la relación existente entre consenso democrático y autoeficacia ciudadana en los estudiantes encuestados. Entre la preferencia o no preferencia por la democracia como mejor forma de gobierno y la opinión sobre las posibilidades y formas de influir para que las cosas cambien.

Adhesión democrática y autoeficiencia ciudadana

Entre quienes señalaron que la democracia es la mejor forma de gobierno, encontramos que *solamente 19.13% escogió a las votaciones para elegir quien defienda las posiciones* como la forma más efectiva para cambiar las cosas. Por otro lado, en el grupo que considera que *da lo mismo un régimen democrático que uno no democrático*, es donde encontramos el mayor porcentaje relativo de estudiantes (29.62%) que consideran que *no es posible influir para que las cosas cambien* (véase Cuadro 10).

Cuadro 10
Consenso democrático y autoeficacia ciudadana

	Autoeficacia ciudadana				Total	
		Votar	Participar en movimientos	Formar parte de organizaciones civiles	No es posible influir	
Adhesión democrática	La democracia preferible	84 (19.13%)	126 (28.70%)	143 (32.57%)	86 (19.58%)	439 (99.98%)
	En algunas ocasiones gobierno autoritario es preferible	6 (7.59%)	30 (37.97%)	36 (45.56%)	7 (8.86%)	79 (99.98%)
	Da lo mismo	9 (16.66%)	18 (33.33%)	11 (20.37%)	16 (29.62%)	54 (99.98%)

Fuente: Elaboración propia.

A partir de lo anterior podemos señalar como tendencia general que quienes consideran a la democracia como la mejor forma de gobierno visualizan a las votaciones como la última opción para hacer que las cosas cambien.

Adhesión democrática y pertinencia reflexiva

Al relacionar estas dos preguntas podemos ver que en las tres categorías de respuesta de adhesión democrática aparece mayoritariamente la respuesta positiva a la pertinencia reflexiva. Independientemente de su postura señalan en su gran mayoría que *sí vale la pena pensar en la democracia*. Sin embargo, hay que hacer notar que el valor más alto corresponde a quienes consideran la

democracia preferible, y el valor más bajo a quienes se manifiestan indiferentes (véase Cuadro 11).

Cuadro 11
Adhesión democrática y pertinencia reflexiva

		Pertinencia reflexiva		
		SÍ	NO	Total
Adhesión democrática	Democracia preferible	388 (88.78%)	49 (11.21%)	437 (99.99%)
	En ocasiones	62 (79.48%)	16 (20.51%)	78 (99.99%)
	Da lo mismo	32 (59.25%)	22 (40.74%)	54 (99.99%)

Fuente: Elaboración propia.

Nota: para el cálculo de los totales se eliminó la respuesta *no hay información* (tres casos).

Por tanto, entre quienes consideran que da lo mismo un gobierno democrático y uno autoritario, se encuentra la mayoría de los que piensan que no vale la pena reflexionar acerca de la democracia.

Confianza en las instituciones

En páginas anteriores comentamos los planteamientos de diversos autores (Saramago, 2010; Delors, 1996; Gimeno, 2002 y Touraine 1997) que apuestan enfáticamente por la educación como un ámbito privilegiado para favorecer la construcción de sujetos democráticos, en un momento en que en el mundo predomina la incertidumbre respecto del presente y de las posibilidades del futuro,

y en el que coexisten sentimientos de esperanza y desesperanza respecto de la democracia. Con relación a lo anterior, nos interesó explorar dos campos de problemas: por un lado la confianza que tienen los estudiantes con relación a diversas instituciones tanto públicas como privadas en el país entre las que se encuentra la Universidad, y por otro, las opiniones que tienen éstos en cuanto a la capacidad de la Universidad para favorecer valores y prácticas democráticas, tales como: *la libertad, el debate de ideas, el respeto a la diversidad y a los derechos, a la promoción del voto, a la participación, etcétera.*

La confianza en las instituciones ha sido objeto de indagación en un amplio número de encuestas, en las cuales se han construido diversas listas de instituciones y organizaciones que no siempre coinciden. En el caso de Latinobarómetro, como se ha comentado previamente en el capítulo correspondiente, su lista de confianza suele iniciar con la iglesia y terminar con los partidos políticos. En el reporte de 2010, esta corporación comenta que respecto a la confianza en los partidos políticos, México está ubicado por debajo de la media latinoamericana, seguido solamente por Bolivia, Nicaragua, Guatemala y Perú con porcentajes más bajos.

Por otro lado, en la encuesta realizada por el Instituto Federal Electoral (IFE) en colaboración con el Colegio de México, titulada *Reporte País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México* y publicada en el 2014, se señala que el nivel de confianza que tienen los mexicanos hacia instituciones y organizaciones políticas y sociales⁴² no supera la mitad de los encuestados, excepto el ejército con 62%, los maestros con 56% y la iglesia con 55%.⁴³

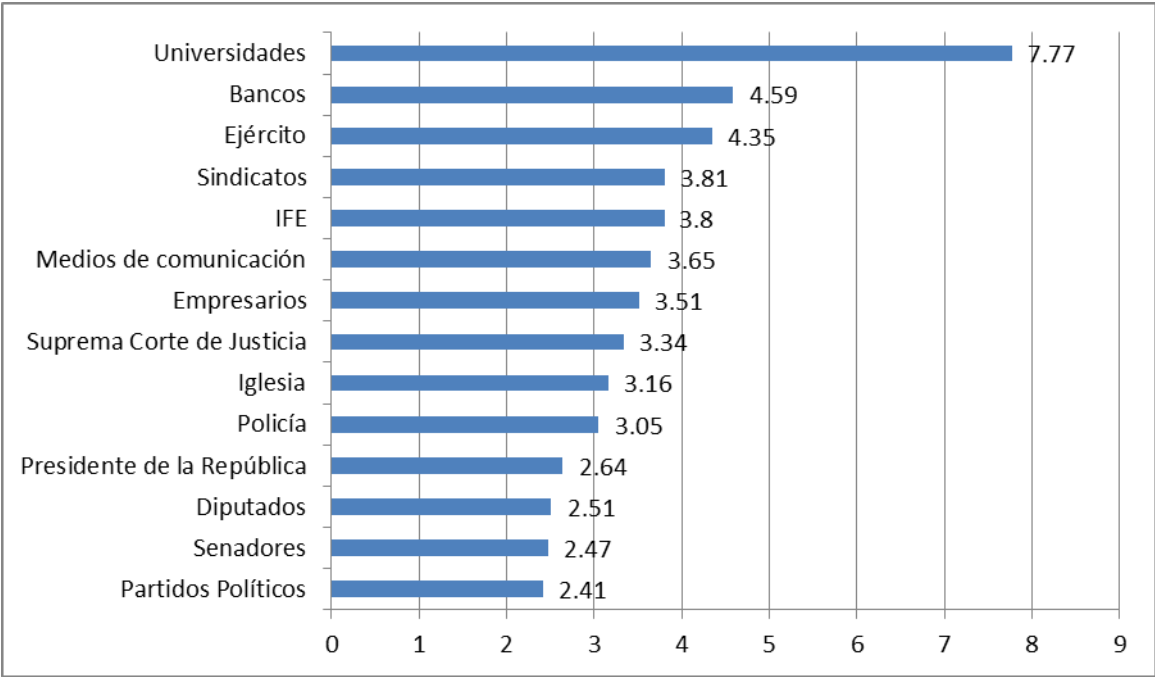
Otros datos relevantes de esta encuesta señalan que se confía más en el Gobierno Federal que en el estatal y municipal (36-30%), y que la confianza en los partidos políticos está por debajo de 20%.

⁴² La lista completa de instituciones y organizaciones políticas y sociales que incluye este reporte son las siguientes: maestros, empresarios, jueces, sindicatos, policía, organizaciones no gubernamentales (como las ambientales o de Derechos Humanos), Gobierno Federal, ejército, iglesias, partidos políticos, diputados, el IFE, organizaciones vecinales, medios de comunicación, gobierno de su estado/Distrito Federal, gobierno de su municipio/delegación y organizaciones de ayuda en adicciones (como AA) (IFE, 2014: 274).

⁴³ La pregunta específica utilizada en esta encuesta fue: ¿Cuánta confianza tiene en _____? ; señalándose como categorías de respuesta: mucha, algo, poca, nada y NS/NC. (IFE, 2014: 2014).

En nuestros propios datos observamos que por mucho la Universidad es la institución en la cual los estudiantes tienen mayor confianza. En un rango de 1 a 10 en la que 1 quiere decir que no se tiene ninguna confianza y 10 que significa que se le tiene toda la confianza, la Universidad obtuvo una media de 7.77. El resto de las instituciones incluidas en nuestra lista no lograron *aprobar* la valoración de los estudiantes, comenzando con los bancos que alcanzaron una calificación de 4.59 y terminando con los partidos políticos ubicados en el último lugar con una media de 2.41 (véase Gráfica 14).

Gráfica 14
Confianza en las instituciones



Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, existe una gran desconfianza en la población respecto de las instituciones, organizaciones políticas y grupos, de manera particular hacia los órganos de gobierno y en último lugar en las valoraciones a los partidos políticos, ya sea que ubiquemos nuestras observaciones en el nivel latinoamericano, en el cual México está por debajo de la media, que nos situemos

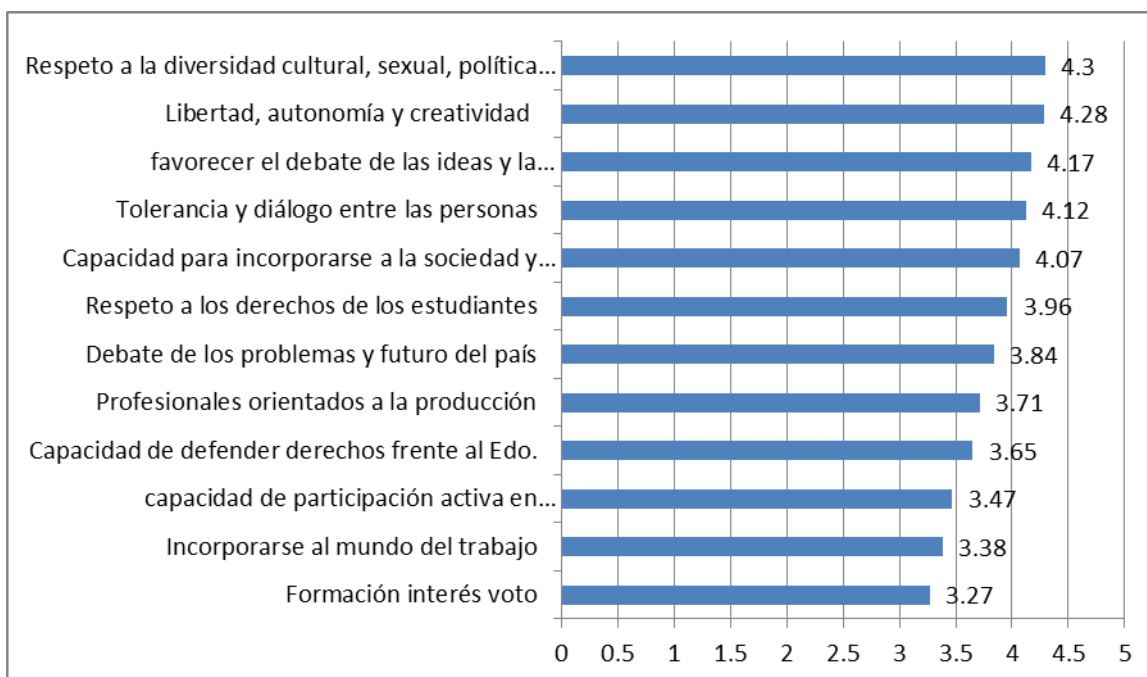
en el plano nacional, o que identifiquemos una muestra muy específica como es el caso de nuestra encuesta con estudiantes de la FES Zaragoza. Destaca de manera contrastante el lugar que ocupa en los estudiantes zaragozanos la Universidad como la única institución con valoración aprobatoria.

Universidad, valores y prácticas democráticas

Con el propósito de indagar las opiniones de los estudiantes acerca de la capacidad de la Universidad para favorecer valores y prácticas democráticas, elaboramos una escala tipo likert que contiene 12 reactivos con cinco categorías de respuesta: *totalmente en desacuerdo*, *desacuerdo en general*, *ni acuerdo ni desacuerdo*, *de acuerdo en general* y *totalmente en desacuerdo*. Con el fin de analizar los resultados asignamos valores a las respuestas, de 1 a 5 de acuerdo al orden especificado. Posteriormente se elaboraron dos tipos de promedios: uno correspondiente al conjunto total de la escala y el otro que hace referencia a cada uno de los reactivos. En la presente investigación, mientras mayor sea el promedio, la opinión será más favorable al objeto, teniendo como criterio de corte (cero relativo) la categoría de *ni acuerdo ni desacuerdo*.

En las respuestas de los estudiantes encontramos que, vista la escala en su conjunto, existe respecto de los temas seleccionados una opinión favorable aunque moderada hacia la Universidad. La media de las respuestas es de 3.85. Este valor se ubica entre la categoría de *ni acuerdo ni desacuerdo* (3) y *de acuerdo en general* (4), más cercano a este último (ver Gráfica 15)

Gráfica 15
Impulso a la democracia en la Universidad



Totalmente en desacuerdo (1)	De acuerdo en general (2)	Ni acuerdo ni desacuerdo (3)	De acuerdo en general (4)	Totalmente de acuerdo (5)
--------------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los reactivos de manera particular encontramos que cinco de éstos, aparecen plenamente en la categoría de *acuerdo en general*, con temas relacionados con el respeto a la diversidad sexual y política, la libertad, la autonomía y la creatividad, el debate de las ideas, la tolerancia y el diálogo y capacidad para incorporarse a la sociedad.

Otro conjunto de reactivos, aunque con promedios positivos, no logra posicionarse plenamente en la categoría correspondiente a acuerdo en general. En este grupo se encuentran tanto el respeto a los derechos de los estudiantes, como el debate de los problemas y futuro del país, la orientación a la producción y la capacidad para defender derechos frente al Estado.

Finalmente, favorecer la formación para participar en organizaciones civiles, para elegir representantes con el voto, y la capacitación exclusiva para el mundo del trabajo están en el campo de *ni acuerdo ni desacuerdo*. Encontrándose en el rango de los reactivos menos valorados favorablemente.

¿Cómo interpretar estos datos en el marco de las representaciones sociales hacia la democracia, identificadas en el discurso de los estudiantes?

La Universidad está altamente valorada socialmente en el marco de las instituciones nacionales, no solamente por las fuertes expectativas de movilidad social que concentra sino también porque está identificada con valores democráticos. A manera de hipótesis podemos plantear que los estudiantes perciben que se cumplen en el campus universitario, al menos parcialmente, sus expectativas de ideal democrático. Los valores de igualdad, libertad y respeto que constituyen parte importante de la representación social de la democracia desde la perspectiva del deber ser, toman cuerpo en la Universidad.

Los estudiantes identifican en general a la Universidad con el respeto a la diversidad, el impulso a la libertad, la autonomía y la creatividad; el debate de las ideas y la tolerancia.

7.- Las diversas voces de la democracia: recapitulación y conclusiones

En este trabajo nos propusimos estudiar la democracia como representación social, de manera particular indagamos las representaciones sociales de los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, de la UNAM acerca de la democracia.

Los aspectos subjetivos de la democracia han sido investigados desde diferentes perspectivas y tradiciones. Consideramos especialmente sugerente los planteamientos de la Corporación Latinobarómetro a partir de sus encuestas de opinión sobre diversos aspectos de la democracia en América Latina. De manera central fijamos nuestra atención en su pregunta sobre la adhesión democrática; asimismo, incorporamos en el análisis indagaciones sobre la autoeficacia ciudadana y la confianza institucional. Por otro lado, de manera más particular, nos interesó conocer la manera en que los estudiantes de la FES-Z califican a la Universidad en cuanto promotora de valores y prácticas democráticas.

Sin embargo, en la base de las opiniones y actitudes sobre los diversos aspectos de la democracia, ya sean generales o particulares, existe una teoría de sentido común, esto es, un sistema representacional complejo que les da sentido.

Develar este sistema implicó transitar por diferentes momentos y niveles de análisis. Fue necesario indagar inicialmente la organización de las representaciones y posteriormente, en este marco de significados, identificar actitudes y opiniones sobre aspectos particulares de la democracia.

Estudiar las representaciones sociales de la democracia tiene como punto de partida indagar de qué se habla, desde dónde y en qué orden se habla acerca de ésta. Qué se habla de la democracia implica conocer su campo representacional. Éste, está estructurado, de acuerdo a nuestro punto de vista, en cuatro dimensiones: la más importante por su peso semántico corresponde a valores y contravalores, seguida de actores, instrumentos y contenido crítico.

A manera de significado global concluimos que *se identifica a la democracia por los valores de igualdad, libertad, justicia y equidad, los cuales son un derecho para todos; sin embargo, no llegan a realizarse por la corrupción; tiene como actores al pueblo, al gobierno y a la sociedad; los instrumentos para lograr sus propósitos son el voto, la elección y la participación; su contenido crítico es el poder y la política.*

Esta síntesis de la representación nos conduce al macro-organizador del sistema en su conjunto: el tema ser-deber ser, que aparece como hilo conductor omnipresente en el discurso de los estudiantes. Es a partir de este pensamiento dicotómico que se organizan los diferentes componentes cognitivos y afectivos de la representación.

Los valores identificados conforman el mundo del deber ser de la democracia; no obstante, rápidamente entran en conflicto con la realidad, chocan con ésta por la *corrupción*, la *política* y el *poder* que ejercen el *gobierno*, los *políticos* y los *poderosos*. La *igualdad*, siendo la palabra con mayor peso semántico de la red general, deviene en desigualdad. La *igualdad* a la que se aspira, como *principio moral* según Touraine, debería estar por encima de las diferencias sociales; sin embargo, desde la visión de los estudiantes esto no sucede. Imagen por demás significativa en el marco de una sociedad profundamente desigual como la nuestra.

Cerca de la tercera parte de las palabras definidoras de la red semántica general producida por los estudiantes, tienen una connotación negativa hacia la realidad de la democracia. La palabra explícitamente crítica más representativa, en términos de peso semántico, corresponde a *corrupción*; ya sea que se hable de valores, de actores, de instrumentos o del contenido de la democracia, su imagen siempre aparece asociada a ésta. La democracia es al mismo tiempo deseable y corrupta.

La gran mayoría de los estudiantes (84.3%) consideran que vale la pena pensar en la democracia, y al analizar sus argumentos encontramos un

componente actitudinal de las representaciones sociales que transita del optimismo pleno al optimismo acotado.

El optimismo pleno está centrado en los valores democráticos y fundamentalmente en la imagen de la democracia como instrumento para la solución de los problemas del país, entre los que se encuentran la corrupción y la mala distribución de la riqueza.

Por su parte, las voces que expresan un optimismo acotado, ubican a la democracia como utopía, posibilidad o esperanza realizable en un tiempo remoto, condicionada a la acción y, finalmente, como inicio de cambio personal.

Por otro lado, quienes contestaron que no vale la pena pensar en la democracia (15.2%) manifestaron como componente actitudinal un pesimismo extremo, argumentando que la democracia pasó a la historia, que es una fantasía inexistente, que es imposible o que dada la situación del país se necesita un gobierno totalmente autoritario.

La pregunta sobre adhesión democrática, formulada por Linz y Morino y ampliamente utilizada por Latinobarómetro, generó mucho interés en la presente investigación. Fue relevante conocer las diferencias y semejanzas de las representaciones en quienes se manifiestan de manera diversa ante el tema de la adhesión democrática. La gran mayoría de los estudiantes de la FES-Z (76.7%) consideran que la democracia es preferible a cualquier forma de gobierno, ubicándose en lo que se ha denominado consenso democrático, valor que está por encima de otras encuestas; quienes están de acuerdo en que un gobierno autoritario puede ser preferible a una democracia obtuvieron 13.8%, y los que opinan que da lo mismo un régimen democrático que uno no democrático, alcanzaron 9.4%.

Al comparar las palabras definidoras generadas por los estudiantes de estos tres grupos, encontramos que tienen una alta homogeneidad en sus elementos representacionales, comparten un “núcleo central”, todas las dimensiones del

modelo representacional están presentes, sin embargo, la tensión del tema ser-deber-ser presenta diferencias importantes entre los grupos.

La dimensión correspondiente a valores y contravalores tiene mayor peso semántico entre quienes prefieren a la democracia; por el contrario, las palabras correspondientes a contenido crítico, *política* y poder, tienen mayor peso en los grupos con menor adhesión democrática. Finalmente, solamente en éstos aparecen las palabras *corrupción*, *mentira* y *fraude*. Lo anterior nos permite comprender que quienes focalizan con más elementos representacionales el polo crítico de la realidad por encima de los valores democráticos, llegan a preferir en algún momento un gobierno autoritario o que se muestren indiferentes a cualquier opción.

La democracia también se valora por la visión que tienen las personas acerca de su capacidad para influir en el cambio en el ámbito público, así como de la manera en que se debe participar para lograrlo. Al respecto, cabe señalar que si bien el grupo de estudiantes zaragozanos que respondió que no es posible influir para que las cosas cambien, es minoritario, corresponde a cerca de la quinta parte del total de encuestados. Los que se ubican en la otra alternativa y consideran que sí es posible influir, eligen como medios de acción: formar parte de organizaciones civiles y participar directamente en movimientos de protesta, antes que votar para elegir por los que defiendan su posición.

La relación entre las diferentes opiniones analizadas está entrelazada de manera particular. Todos los estudiantes, independientemente de su postura respecto del tema de la adhesión democrática, consideran como la opción menos aceptada a *votar para elegir a los que defienden mi posición* ante la pregunta ¿qué es más efectivo para que usted pueda influir en cambiar cosas? Por otro lado, todos estos grupos respondieron de manera mayoritaria que *sí valía la pena hablar de la democracia*.

Otro aspecto fundamental de la valoración del funcionamiento de la democracia corresponde al tema de la confianza en las instituciones. De todas las instituciones

consideradas en la encuesta, las únicas que aparecen con calificación aprobatoria (7.77 en una escala de 1 a 10) por parte de los alumnos son las universidades, quedando en los últimos lugares presidente de la república, diputados, senadores y finalmente partidos políticos.

¿Qué elementos están presentes en la base de la confianza que tienen los estudiantes en las universidades? A partir de resultados obtenidos en nuestra escala de Impulso a la democracia en la Universidad, consideramos que la misma está valorada favorablemente por dos tipos de razones. Por un lado, están presentes fuertes expectativas de movilidad social, y por otro, porque está identificada con valores democráticos; se percibe que en la Universidad sus ideales democráticos, los valores de *igualdad, libertad y respeto* que forman parte importante del núcleo central de sus representaciones desde la perspectiva del deber ser de la democracia, se cumplen parcialmente. De esta manera el respeto a la diversidad sexual y política, la libertad, la autonomía y la creatividad, así como el debate de las ideas, la tolerancia y el diálogo toman cuerpo en la Universidad.

Lo expuesto hasta este momento conforma aspectos centrales del complejo sistema representacional de los estudiantes de la FES Zaragoza acerca de la democracia; habiéndose utilizado conceptos tales como: *themata*, campo de representación, significado global, pensamiento social, etc. Sin embargo, es el concepto de ciudadanía práctica desarrollado por Rouquette (2002a), el que nos permite integrar el sistema representacional a una situación social compleja en la que se articulan diferentes esferas: lo que se espera de los ciudadanos, las imágenes que construyen éstos de los hechos y situaciones políticas y lo que efectivamente realizan en el espacio público.

Los estudiantes de la FES Zaragoza son en esta investigación los ciudadanos pensadores de la democracia, identificada ésta como su objeto representacional. Por otro lado, diversos autores reconocidos como especialistas en sus diversos campos, han reflexionado de manera sistemática y han asumido posturas

normativas respecto de la democracia y sus actores, construyendo una imagen de ciudadano deseable que correspondería, según Rouquette, a la esfera del ciudadano pensado. Es en este punto donde nos pareció importante retomar los planteamientos de Saramago, Delors, Gimeno y Touraine, de los cuales destacamos de manera especial su visión del mundo contemporáneo, en el cual, desde su punto de vista, predominan sentimientos de desesperanza del presente e incertidumbre respecto del futuro, así como su apuesta en común de acercar la democracia a la educación y la educación a la democracia.

Desde esta perspectiva, el sistema representacional acerca de la democracia construido por los estudiantes y develado en la investigación, es una forma particular que toma las tendencias mundiales señaladas en páginas anteriores: desesperanza y pesimismo en el presente y miedo hacia el futuro (Saramago); desencanto y desilusión respecto a las expectativas generadas al fin de la Segunda Guerra Mundial (Delors); declive de la participación y aumento de la desconfianza en la política, así como desinterés de amplios sectores de la población mundial por involucrarse en la vida pública (Gimeno); así como también, desconfianza cada vez mayor en los agentes de gestión y de transformación de la sociedad y pesimismo respecto del cambio hacia un mundo mejor (Touraine).

A partir del punto de vista de los autores comentados lo que nos puede ayudar a salir de este estado de pesimismo es el acercamiento de la democracia con la educación. Cada uno de ellos sugiere hacer de la democracia una guía para visualizar orientaciones y cambios en el campo educativo que permitan ayudar a enfrentar las dificultades de nuestro tiempo. Cualquiera que sea el rumbo, si nuestra propuesta va en el sentido de construir un mundo más humano, ésta debe tener en el centro a la democracia y es precisamente en el ámbito educativo donde encuentran un espacio privilegiado para ello.

Cabe destacar que fue con base en las propuestas de estos autores que retomamos los temas a partir de los cuales construimos nuestra escala de *Impulso a la democracia en la Universidad* y con la cual observamos una valoración

positiva a esta institución, centrándose la atención de los estudiantes en la focalización de valores democráticos.

Finalmente, el tercer componente del concepto de ciudadanía práctica planteado por Rouquette, la esfera del ciudadano actor, rebasa en sentido estricto los límites del presente trabajo. Lo que los individuos hacen efectivamente en el espacio público es explorado de manera indirecta a través de nuestras preguntas. La teoría de sentido común que tienen de la democracia, su ubicación en el continuo optimismo-pesimismo, su adhesión democrática, la confianza en las instituciones, su idea de eficacia ciudadana y sus respuestas a si vale la pena o no reflexionar acerca de la democracia, nos sugieren algunos indicios de lo que podrían estar dispuestos a hacer efectivamente.

Consideramos que la tensión existente entre el ser y el deber ser de la democracia si bien nos permite identificar una muy importante orientación democrática, ésta aparece proyectada a un futuro incierto y asociada de manera importante a que se resuelvan los problemas sociales. Dicho de otra manera, se asumen los valores democráticos pero no se reconocen en la realidad. La imagen principal de democracia como igualdad deviene en los hechos como desigualdad, ante lo cual cabe preguntarse, con el actual presidente del Instituto Nacional Electoral (INE), Lorenzo Córdova Vianello, ¿cuánta pobreza puede soportar la democracia? (Córdova Vianello, 2013).⁴⁴

Esta interrogante es muy importante porque la imagen de la democracia, en particular sus valores, están muy vinculados, en los estudiantes, a que se solucionen los problemas sociales. Cabe entonces preguntar por un escenario futuro en el cual no se avance en su solución. ¿Se seguirá proyectando la democracia a un futuro incierto?, o ¿aumentará significativamente el grupo de estudiantes que la dará por cancelada?

⁴⁴ Esta pregunta ha sido planteada en diversos ámbitos académicos y políticos. De manera particular ver el trabajo de Herrera publicado en España: *¿Cuánta desigualdad puede soportar la democracia?* (Herrera 2014).

Éste es un tema clave en la teoría política. Hay quienes plantean que la democracia por sí misma no resuelve los problemas de una sociedad, sino que solamente pone las reglas del juego para que los diferentes actores electos se pongan de acuerdo y resuelvan sus diferencias en la perspectiva de solucionar los problemas existentes (Sartori, 2009).

Por otro lado, existe la postura de quienes consideran que la democracia debe verse más allá de las elecciones, dado que es una forma de organizar la esfera del poder, ampliar las dimensiones de la ciudadanía (ciudadanía civil, política y social), así como limitar o evitar la dominación de un grupo o individuos sobre los demás (PNUD-OEA, 2010).

En este sentido, la concepción de democracia incluye tanto su origen, como su ejercicio y finalidad. De esta manera se visualiza más allá de los límites electorales, esto es, como un sistema creador de ciudadanía.

Más allá de esta polémica, cabe destacar el contexto latinoamericano, ya que esta región es reconocida como la zona del mundo con mayor desigualdad social y con grandes retos en el ámbito de la seguridad pública, en la cual se identifica una vigencia incompleta del Estado de derecho, en particular y de manera dramática del derecho a la vida.

El punto anterior está ampliamente vinculado con los temas de la confianza en las instituciones y la eficiencia ciudadana, y como ya hemos señalado en líneas anteriores, para los estudiantes, los organismos y las instituciones de la democracia electoral están profundamente desacreditadas, prefiriendo participar directamente en la solución de los problemas tanto en movimientos sociales como en organizaciones de la sociedad civil, antes que votar por representantes que sean los encargados de llevar la voz de los electores.

Finalmente, cabe destacar el papel civilizatorio de la Universidad, en la cual, aunque de manera parcial, los estudiantes identifican la presencia de valores y prácticas democráticas. En este sentido, la Universidad cuenta con un importante reconocimiento que hay que dimensionar, así como incrementar, pensando en el

complejo contexto nacional que se ha desarrollado en México en las últimas décadas y que se ha manifestado en fecha reciente en una profunda crisis social y política a partir de los hechos de violencia suscitados en el mes de septiembre de 2014 en el estado de Guerrero, en la cual fueron asesinados estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa.

La presente investigación llega hasta este punto; sin embargo, nuestros resultados abren nuevas interrogantes. Queda pendiente profundizar en los procesos socio-cognoscitivos e históricos sociales que permitan explicar la formación del sistema representacional identificado, así como preguntar por las implicaciones prácticas que tiene esta imagen de la democracia para los estudiantes en su condición de ciudadanos, esto es, indagar su comportamiento individual y colectivo en el marco del espacio público.

Considerando que existen grandes diferencias sociales y culturales en nuestro país, se requiere investigar poblaciones que respondan a estas diversas realidades y que nos permitan saber si las características de la representación de la democracia identificadas hasta este momento como ideas fuente, estructuras socio-cognoscitivas y temas centrales son sólo propias de la población estudiada o tienen un sentido cultural más general. Por el momento es claro que para los estudiantes que hemos investigado las voces de mando de la Revolución Francesa: *liberté, égalité, fraternité* (libertad, igualdad y fraternidad), aunque cuestionadas, siguen sonando fuerte.

Referencias bibliográficas

- Abric, Jean Claude (2001), "Las representaciones sociales: aspectos teóricos", en Jean Claude, Abric (Coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.
- Álvarez-Gayou, Juan Luis (2004), *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*, México, Paidós.
- Aziz Nassif, Alberto (2009), "El desencanto de una democracia incipiente en México después de la transición", en Octavio Rodríguez Araujo (Coord.), *México ¿un nuevo régimen político?*, México, Siglo XXI Editores.
- Aziz Nassif, Alberto y Jorge Alonso (2009), *México, una democracia vulnerada*, México, CIESAS-Porrúa.
- Bardin, Laurence (1996), *Análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- Bilbeny, Norbert (1999), *Democracia para la diversidad*, Barcelona, Ariel.
- Bourdon, Raymond (1969), *Los métodos en sociología*, Barcelona, A. Redondo Editor.
- Cadena-Roa, Jorge y Miguel Armando López Leyva (2012), "Reflexiones finales sobre la vigencia de las teorías de la democratización para estudiar América Latina", en Miguel Armando López Leyva, Fernando Castaños y Julio Labastida Martín del Campo, *La democracia en México y América Latina: claves de lectura*, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales.
- Conde, Silvia L. (2006), "La educación ciudadana: desafíos y huellas del camino andado", en Inés Castro (coord.), *Educación y Ciudadanía: Miradas múltiples*, México, UNAM-Centro de Estudios Sobre la Universidad/Plaza y Valdéz.
- Cook, Thomas D. y, Charles S. Reichardt (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Ediciones Morata.
- Córdova Vianello, Lorenzo (20 de septiembre de 2013), ¿Cuánta pobreza puede aguantar la democracia? *El Universal*, disponible en: www.eluniversalmas.com.mx/editoriales/2013/09/6696.php, recuperado el 7 de noviembre de 2014.
- Corporación Latinobarómetro (2009, 2010, 2011, 2012 y 2013), *Informes*. Santiago

- de Chile, disponible en: www.latinobarómetro.org., recuperado el 17 de Junio de 2014.
- Crespi, Franco (1997), *Acontecimiento y estructura: por una teoría del cambio social*, Buenos aires, Ediciones Nueva Visión.
- Delors, Jaques (1997), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana-UNESCO.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida y Benilde García Cabrero (Abril 2001), “Un análisis de diversos programas de formación para niños y jóvenes”, *Educación 2001*, No.71, pp. 32-42.
- Dirección General de Planeación-UNAM, *Agenda Estadística 2012*, disponible en: www.planeación.unam.mx/Agenda/2012/, recuperado el 12 Febrero de 2012.
- Ducoin, W. P. (Coord.) (2003), *Sujetos actores y procesos de formación*, México, COMIE/SEP/CESU-UNAM.
- Durand Ponte, Victor Manuel (2009), “La cultura política de los mexicanos en el régimen neoliberal”, en Octavio Rodríguez Araujo (Coord.), *México: ¿un nuevo régimen político?*, México, Siglo XXI Editores.
- Durand Ponte, Victor Manuel (2004). *Ciudadanía y Cultura Política: México 1993-2001*, México, Siglo XXI Editores.
- Durand Ponte, Victor Manuel (2002), *Formación cívica de los estudiantes de la UNAM*, UNAM-Porrúa.
- Durand Ponte, Victor Manuel (1998), *La cultura política de los alumnos de la UNAM*, México, UNAM-Porrúa.
- Durand Ponte, Victor Manuel (1992), “La cultura política de nueve ciudades mexicanas”, *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 54, No. 1.
- Echabarría, Agustín y Javier Álvarez (1996), “Representaciones sociales de la democracia y el sistema electoral: estudio comparativo entre México y el País Vasco” en *Revista de Psicología Social* (11), 47-69, Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco.
- Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (2011), *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014*, México, FES Zaragoza-UNAM.
- Faure, Edgar (1972), *Aprender a ser: la educación del futuro*, Madrid, Alianza

UNESCO.

- Figuroa, Jesús, Esther González y Víctor Solís (1981), "Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas", *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13, 3, 447-458.
- Flament, Claude (2001), "Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales", en Jean-Claude Abric, *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.
- Flisfisch, Ángel (1987), "Consenso democrático en el Chile autoritario", en, Norbert Lechner (comp.), *Cultura política y democratización*, FLACSO/CLACSON/ICI, Biblioteca de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, José (2002), *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata.
- González-Aguilar, Fernando (2007), "Las autoridades de la UNAM: representaciones sociales de estudiantes universitarios", en Juan Manuel Piña Osorio (coord.), *Prácticas y representaciones sociales*, México, ISUE-UNAM/Plaza y Valdés.
- González-Aguilar, Fernando (1996), *Elementos para la discusión de la problemática de la interdisciplina en la FES Zaragoza: el caso de la Carrera de Psicología*, trabajo no publicado.
- Granados Chapa, Miguel Ángel (1981), "Así Nacieron las ENEP", *Memorias del Primer Foro académico laboral ENEP. STUNAM*, Ediciones Foro Universitario.
- Guerrero, Manuel Alejandro (2004), *México: la paradoja de su democracia*, México, Universidad Iberoamericana.
- Guimelli, Chistian (2004), *El pensamiento social*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Ediciones Coyoacán.
- Herrera, Joan y Ana Mata (2014), *¿Cuánta desigualdad puede soportar la Democracia?* Barcelona, Kindle Edición.
- Herlich, Claudine (1975), "La representación social", en Serge Moscovici (coord.), *Introducción a la psicología social*, Barcelona, Planeta.
- Hirsch Adler, Ana (2002), *México: Valores Nacionales, Visión panorámica sobre las investigaciones de valores nacionales*, México, Gernika.

- Hobsbawn, Eric (1998), *Historia del Siglo XX*, Buenos Aires, Grijalbo Mondori.
- Holton, Gerald (1998), *La imaginación científica*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-Fondo de Cultura Económica.
- Ibañez, Tomás (2001), *La psicología social construccionista*, México, UAG.
- Instituto Federal Electoral (IFE) (2014), *Informe País sobre la calidad de la Ciudadanía en México*, México, IFE/El Colegio de México.
- Jodelet, Denise (1989), "Représentations sociales: un domaine en expansion", en Denise Jodelet, (dir.), *Les représentations sociales*, París, Presses Universitaires de France.
- Jodelet, Denise (1989), "La representación social: fenómeno, concepto y teoría", en, Serge Moscovici, *Psicología social II: pensamiento vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.
- Kerlinger, N. Fred (1975), *Investigación del comportamiento: Técnicas y Metodología*, México, Nueva Editorial Interamericana.
- Latapí Sarre, Pablo (2000), *La investigación educativa en México*, México, FCE.
- Latapí Sarre, Pablo (1996), *Valores, ética y civismo*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes-UNAM.
- Legorreta Díaz, María del Carmen (2008), "Democracia y desigualdad: ¿Un reto de construcción de ciudadanía", en Diana Margarita Favela Gavia (coord.), *Procesos de democratización en México: Balance y desafíos más allá de la Alternancia*, México, UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Marková, Ivana (2003), *Dialogicality and social representations: the dynamics of mind*, Cambridge, University Press
- Marková, Ivana, "Dialogical perspectives of democracy as social. Representations", *Critical Studies*, 1 November 2001, vol. 16, no. 1, pp. 125-139(15).
- Meyer, Lorenzo (2013), *Nuestra tragedia persistente: la democracia autoritaria en México*, México, Debate.
- Morin, Edgar (2000), *Sociología*, Madrid, Tecnos.
- Morin, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*,

- México, Ediciones UNESCO.
- Moscovici, Serge (1997), "Introducción. Los temas de una psicología política", en Javier Urbina (coord.), *Los referentes ocultos de la psicología política*, México, UAM-Iztapalapa, pp. 19-31.
- Moscovici, Serge (1991), "Introducción: el campo de la psicología social", en *Psicología social I*, España, Paidós, pp. 17-3.
- Moscovici, Serge (1961-1979), *El psicoanálisis su imagen y su público*, Buenos Aires, Editorial Huemul, S.A.
- Moscovici, Serge (1963), "Attitudes and opinions", *Annual review of psychology*, 14, pp. 231-260.
- Moscovici, Serge y G Vignaux (traducción del Portugués), "El concepto de Themata", disponible en: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/035_psicologia_social1/material/descargas/thome_trad_themata_moscovici.pdf., consultado el 21 de noviembre de 2014.
- Moscovici, Serge y G. Vignaux (1994), "Le concept de themata", en: Guimelli, C. (Dir.), *Structures et transformations de représentations sociales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp. 25-71.
- Nateras, J. y Ramírez, J. (1999). "Los valores de la democracia en niños mexicanos", en Graciela Mota Botello (coord.), *Psicología política del nuevo siglo: una ventana a la ciudadanía*, México, SOMEPSO/SEP.
- Oficina del observador Permanente de la Unión Interparlamentaria ante las Naciones Unidas, La Unión Interparlamentaria, disponible en: <http://www.ipu.org/PDF/publications/broch06-sp.pdf>, consultado el 27 de julio de 2011.
- Peña, Javier (2000), *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*, Universidad de Valladolid.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (OEA) (2010), *Nuestra Democracia*, México, FCE-PNUD-OEA.
- Rateau, Patrick, Andrea Ernst-Ventila y Sylvain Delcuvée, , "Michel-Luis

- Rouquette et le modele de l'architecture de la pensé sociale", en *Psicología e Saber Social*, 1 (1), 53-65, 2012.
- Real Academia Española (2012), *Diccionario de la lengua española*, www.rae, 22ª ed., recuperada el 14 de septiembre de 2012.
- Reyes Lagunes, Isabel (1993), "Las redes semánticas naturales, su conceptualización en la construcción de instrumentos", en *Revista de Psicología Social y Personalidad*, Vol. IX, No 1, 81-97
- Rodríguez Cerda, Oscar y Alan Mendoza Romero (2002), "Representación Social de la democracia: entre la arbitrariedad y la convivencia", en Fátima Flores (coord.), *Senderos del pensamiento social*, México, Facultad de Psicología-UNAM/ Ediciones Coyoacán.
- Rodríguez Cerda, Oscar; Adolfo Manuel Aguilera Arango, María Luisa Buendía Reséndiz y M. L. y Ma. Patricia Ibáñez Ortíz (2002), "Representación social de la democracia: un realismo primigenio", *La psicología social en México*, V.9.
- Rouquette, Michel-Louis (2002a). "Prólogo", en Fátima Flores Palacios (Coord.). *Senderos del pensamiento social*, México, Facultad de Psicología-UNAM/ Ediciones Coyoacán.
- Rouquette, Michel-Louis (Julio-Diciembre, 2002b), "Representaciones, historia y discurso", en *Psic. Soc.: Revista Internacional de Psicología Social*. V. 1, No. 79-82.
- Rouquette, Michel-Louis y Patrick Rateau (1998), *Introduction a l'étude des representations sociales*, France, Presses Universitaires de Grenoble.
- Saramago, José (2010), *Democracia y Universidad*, Madrid, Editorial Complutense.
- Sartori, Giovanni (2009), *La democracia en 30 lecciones*, México, Taurus.
- Selltiz, Claire; Lawrence, Wrightsman, y Stuart, W Cook, (1980), *Métodos de Investigación en las relaciones sociales*, Madrid, Ediciones Rialp.
- Singéry, Jacky (2001), "Representaciones Sociales y proyecto de cambio tecnológico en empresa", en Jean-Claude Abric, *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.
- Televisa (Septiembre 1990), "México es la dictadura perfecta", video, disponible

- en, YouTube MX, <https://www.youtube.com/watch?v=kPsVWWg-E38>, recuperado el 17 de septiembre de 2014.
- Tornimbeni, Silvia, Edgardo Pérez y Fabian Olaz (2008), *Introducción a la psicometría*, Buenos aires, Paidós.
- Torres, H. Rosa Ma. (1984), *Análisis del desarrollo del sistema de enseñanza modular en la ENEP-Z*, trabajo presentado en el "Foro de Enseñanza Modular en Educación Superior", ENEP-Z UNAM.
- Touraine, Alain (2006), *¿Qué es la democracia?*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, Alain (1998), "Las condiciones, los enemigos y las oportunidades de la democracia", en Cherif Bassiouni (relator general), *Democracia, principios y Realización*, Unión Interparlamentaria Ginebra, disponible en: http://www.ipu.org/PDF/publications/DEMOCRACY_PR_s.pdf., recuperado el 14 de octubre de 2011.
- Touraine, Alain (1997), *¿Podremos vivir juntos?*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, Alain y Farhad Khosrokhavar (2002), *A la búsqueda de sí mismo: diálogo sobre el sujeto*, Barcelona, Paidós.
- UNAM, (2010-2014), *Agenda estadística*, Dirección General de Planeación.
- UNAM, "Programa de Descentralización de Estudios Profesionales", *Universidad en marcha*, julio 1980, Suplemento especial, No. 11.
- Uribe Patiño, Francisco Javier y María Teresa Acosta Ávila (2011), "Democracia, representaciones sociales e implicación", en *Bienestar social y democracia: Psicología social*, México, UAM-Porrúa.
- Uribe Patino, Francisco Javier; María Irene Silva Silva, María Teresa Acosta Ávila y Juana Juárez Romero (2000), "Política y democracia", en Denise Jodelet y Alfredo Guerreño Tapia (Coords.), *Develando la cultura: estudios en representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología-UNAM.
- Uribe Patiño, Francisco Javier y María Irene Silva Silva (1999), "Dimensión objetiva y subjetiva de la democracia", en Graciela Mota Botello (coord.), *Psicología política del nuevo siglo: una ventana a la ciudadanía*, México,

SOMEPSO/SEP.

- Uribe Patino, Francisco Javier, María Teresa Acosta Ávila, Juana Juárez R. y María Irene Silva S. (1997), "En torno a la democracia en México: una caracterización", en Francisco Javier Uribe Patiño (coord.), *Los referentes ocultos de la psicología política*, México, UAM-Iztapalapa.
- Valdez Medina, José Luis (1998), *Las redes semánticas naturales: usos y aplicaciones en psicología social*, México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Velasco, José Luis y Carlos Chávez Becker (2012), "Democracia y desarrollo político: claves y conjeturas para entender el malestar con la democracia en América Latina", en Miguel Armando López Leyva, Fernando Castaños y Julio Labastida Martín del Campo (coord.), *La democracia en México y América Latina: claves de lectura*, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales.
- Vizeu Camargo, Brigido, João Fernando Rech Wachelke y Adriana de Aguilar (2007), "Desenvolvimento metodológico das pesquisas sobre representações sociais em jornadas internacionais de 1998 a 2005", en Antonia Silva Paredes Moreira y Brigido Vizeu Camargo (org.), *Contribuições para a teoria e o método de estudio das representações sociais*, Brasil, Editora Universitaria da UFPB.
- Wagner, Wolfgang y Nicky Hayes (2011), Fátima Flores Palacios (ed.), *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*, México, CINVESTAV-CRIM-UNAM-Anthropos.
- Wagner, Wolfgang y Francisco Elejabarrieta (1994), "Representaciones sociales", en J. Francisco Morales (coord.), *Psicología social*, Madrid, McGraw-Hill.

Anexos

Anexo A: Consenso democrático vs. Consenso autoritario

Porcentaje de la población que comparte orientación positiva	Porcentaje de la población que comparte orientación negativa	Tipo de situación
75%-(+)	25%-0%	Consenso democrático
60%-74%	40%-26%	Disenso democrático
41%-59%	59%-41%	Disenso
26%-40%	74%-60%	Disenso antidemocrático (autoritario)
0%-25%	100%-75%	Consenso antidemocrático (autoritario)

Fuente: Elaboración propia con base en Durand, 2004; Flisfisch, 1987; y Mann, 1970.

Anexo B: Instrumento de obtención de información

POR FAVOR LEA ESTO ANTES DE EMPEZAR:

El objetivo de la presente investigación es conocer su opinión acerca de la democracia.

A continuación tenemos algunas preguntas que nos gustaría que respondiera. No hay respuestas correctas o incorrectas, tómese el tiempo que necesite para contestar. Si tiene alguna duda pregunte. Sus respuestas serán confidenciales y sólo se utilizarán para fines estadísticos.

Agradecemos de antemano su colaboración.

1.- Sexo	2.- Edad	3.- Estado civil	4.- Bachillerato de procedencia
<input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Femenino	<input type="radio"/> De 17 a 19 años <input type="radio"/> De 20 a 22 años <input type="radio"/> De 23 a 25 años <input type="radio"/> Más de 26 años	<input type="radio"/> Soltero <input type="radio"/> Casado <input type="radio"/> Viudo <input type="radio"/> Unión libre <input type="radio"/> Divorciado	<input type="radio"/> Escuela pública Especifique _____ <input type="radio"/> Escuela privada Especifique _____
5.- Año que cursa.	6.- Nivel de estudios de su padre.	7.- Nivel de estudios de su madre.	8.- ¿Tiene usted trabajo permanente?
<input type="radio"/> 1º Año <input type="radio"/> 2º Año <input type="radio"/> 3º Año <input type="radio"/> 4º Año <input type="radio"/> 5º Año	<input type="radio"/> Primaria <input type="radio"/> Secundaria <input type="radio"/> Escuela normal <input type="radio"/> Carrera técnica <input type="radio"/> Bachillerato o Vocacional <input type="radio"/> Licenciatura o Normal Superior <input type="radio"/> Posgrado <input type="radio"/> No lo sé	<input type="radio"/> Primaria <input type="radio"/> Secundaria <input type="radio"/> Escuela normal <input type="radio"/> Carrera técnica <input type="radio"/> Bachillerato o Vocacional <input type="radio"/> Licenciatura o Normal Superior <input type="radio"/> Posgrado <input type="radio"/> No lo sé	<input type="radio"/> Sí, con más de 20 horas a la semana <input type="radio"/> Sí, con menos de 20 horas a la semana <input type="radio"/> No trabajo

9.- Por favor escriba, en la columna de la izquierda, tres palabras que respondan de mejor manera a lo que se interroga. Utilice solamente palabras sueltas como adjetivos, sustantivos, verbos o adverbios, evitando escribir artículos o partículas (el, la, y, o).

Una vez hecho lo anterior, en la columna de la derecha ordene las palabras de acuerdo a la importancia que tienen desde su punto de vista. Escríbalas en orden ascendente (1 para el de mayor importancia, 2 para el siguiente y así sucesivamente).

A continuación le presentamos un ejemplo

MANZANA lo asocia con:

Palabras	Orden de importancia
Fruta	2
Alimento	1
Rojo	3

DEMOCRACIA

Palabras	Orden de importancia

Ahora argumente sus respuestas (En caso de que necesite más espacio para contestar utilice el reverso de la siguiente hoja).

Respondí:(No. 1)

Ya que:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Respondí:

.....(No. 2)

Ya que

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Respondí:

.....(No. 3)

Ya que:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

A continuación marque su(s) respuesta(s) en el(los) espacio(s) correspondiente(s) y complete con sus propias palabras cuando así se requiera.

10.- ¿Con cuál de las siguientes frases está usted de acuerdo?
<input type="radio"/> La democracia es preferible a cualquier forma de gobierno
<input type="radio"/> En algunas ocasiones, un gobierno autoritario puede ser preferible a una democracia
<input type="radio"/> A la gente como uno, nos da lo mismo un régimen democrático que uno no democrático

11.- ¿Cuánta confianza le tiene a las siguientes instituciones? (El 1 quiere decir que no tiene ninguna confianza y el 10 quiere decir que le tiene toda la confianza).

Medios de comunicación	
Bancos	
Policía	
Iglesia	
Senadores	
Universidades	
Instituto Federal Electoral	
Diputados	
Suprema Corte de Justicia de la Nación	
Presidente de la República	
Partidos Políticos	
Empresarios	
Ejército	
Sindicatos	

12.- ¿Qué es más efectivo para que ud. pueda influir en cambiar las cosas?

- Votar para elegir a los que defienden mi posición
 Participar en movimientos de protestas y exigir los cambios directamente;
 Formar parte de organizaciones civiles
 No es posible influir para que las cosas cambien

13.- Marque con una (X) en el espacio correspondiente a la columna seleccionada.

	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo en general	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo en general	Totalmente de acuerdo
La Universidad impulsa la libertad, la autonomía y la creatividad de los estudiantes.					
La Universidad favorece el debate de las ideas y la confrontación de las opiniones.					
La Universidad promueve la tolerancia y el diálogo entre las personas.					
La Universidad propicia el respeto a la diversidad cultural, sexual, política y étnica de las personas.					
La Universidad toma la iniciativa para debatir los problemas sociales y el futuro de nuestro país.					
La Universidad exclusivamente capacita a los futuros profesionistas para incorporarse en el mundo del trabajo.					
La Universidad forma ciudadanos capaces de incorporarse a la sociedad y participar en ella.					
La Universidad respeta los derechos de los estudiantes					
La Universidad estimula a las personas para que sean capaces de defender sus derechos frente al Estado.					

La Universidad forma profesionales orientados a satisfacer las necesidades de la producción.					
La Universidad colabora en la formación de individuos interesados en elegir a sus representantes a través del voto.					
La Universidad favorece la formación de sujetos capaces de participar activamente y de manera independiente en organizaciones civiles: (vecinales, no gubernamentales, estudiantiles, etcétera).					

17.- ¿Vale la pena pensar en la democracia?
<input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No ¿Porqué? _____ _____

Anexo C: Red semántica general

(Tamaño de la red=317)

#	Conjunto SAM	Jerarquía			PS	DSC	F	%
		1	2	3				
	Valores Semánticos	3	2	1	333			
						TS	572	
							ICI	
1	igualdad	68	45	39	333	100.00%	152	26.57%
2	libertad	43	33	20	215	64.56%	96	16.78%
3	pueblo	42	27	15	195	58.56%	84	14.69%
4	justicia	24	23	19	137	41.14%	66	11.54%
5	gobierno	16	19	43	129	38.74%	78	13.64%
6	respeto	21	19	10	111	33.33%	50	8.74%
7	voto	10	27	14	98	29.43%	51	8.92%
8	elección	11	18	24	93	27.93%	53	9.27%
9	participación	16	17	10	92	27.63%	43	7.52%
10	derecho	18	14	10	92	27.63%	42	7.34%
11	sociedad	16	14	10	86	25.83%	40	6.99%
12	política	10	14	20	78	23.42%	44	7.69%
13	poder	15	11	7	74	22.22%	33	5.77%
14	equidad	10	14	13	71	21.32%	37	6.47%
15	corrupción	10	15	11	71	21.32%	36	6.29%
16	opinión	8	13	7	57	17.12%	28	4.90%
17	tolerancia	4	9	12	42	12.61%	25	4.37%
18	ciudadanos	8	5	7	41	12.31%	20	3.50%
19	inexistente	7	7	4	39	11.71%	18	3.15%
20	país	5	6	7	34	10.21%	18	3.15%
21	mayoría	7	5	2	33	9.91%	14	2.45%
22	mentira	5	5	4	29	8.71%	14	2.45%
23	población	4	6	2	26	7.81%	12	2.10%
24	fraude	6	3	2	26	7.81%	11	1.92%
25	gente	6	2	3	25	7.51%	11	1.92%
26	valores	4	1	9	23	6.91%	14	2.45%
27	expresión	4	3	5	23	6.91%	12	2.10%
28	honestidad	3	5	4	23	6.91%	12	2.10%
29	votación	3	5	4	23	6.91%	12	2.10%
30	utopía	7	0	2	23	6.91%	9	1.57%
31	personas	6	1	2	22	6.61%	9	1.57%
32	decisión	2	5	5	21	6.31%	12	2.10%
33	voto	3	2	7	20	6.01%	12	2.10%
34	falsa	3	4	3	20	6.01%	10	1.75%
35	responsabilidad	2	5	3	19	5.71%	10	1.75%

VALORES

G
26.8

VMT PS Peso semántico
Distancia Semántica
FMG DSG Cuantitativa
Índice de Consenso
ICI Interno
TS Total de sujetos

36	justa	3	2	5	18	5.41%	10	1.75%
37	orden	2	5	2	18	5.41%	9	1.57%
38	elegir	3	3	2	17	5.11%	8	1.40%
39	libre	4	1	3	17	5.11%	8	1.40%
40	injusticia	2	3	4	16	4.80%	9	1.57%
41	voz	4	1	2	16	4.80%	7	1.22%
42	sistema	4	2	0	16	4.80%	6	1.05%
43	dinero	1	5	2	15	4.50%	8	1.40%
44	políticos	2	3	3	15	4.50%	8	1.40%
45	necesaria	3	2	2	15	4.50%	7	1.22%
46	México	4	1	1	15	4.50%	6	1.05%
47	acuerdos	2	1	6	14	4.20%	9	1.57%
48	desigualdad	2	2	4	14	4.20%	8	1.40%
49	votar	2	3	2	14	4.20%	7	1.22%
50	importante	4	1	0	14	4.20%	5	0.87%
51	organización	1	4	2	13	3.90%	7	1.22%
52	robo	1	4	2	13	3.90%	7	1.22%
53	unión	0	5	2	12	3.60%	7	1.22%
54	paz	2	2	2	12	3.60%	6	1.05%
55	leyes	1	2	4	11	3.30%	7	1.22%
56	Estado	2	1	3	11	3.30%	6	1.05%
57	todos	3	0	2	11	3.30%	5	0.87%
58	nación	3	0	1	10	3.00%	4	0.70%
59	decisión	0	3	3	9	2.70%	6	1.05%
60	nula	2	1	1	9	2.70%	4	0.70%
61	transparencia	1	1	3	8	2.40%	5	0.87%
62	diálogo	2	0	2	8	2.40%	4	0.70%
63	individuo	2	0	2	8	2.40%	4	0.70%
64	político	2	0	2	8	2.40%	4	0.70%
65	falacia	2	1	0	8	2.40%	3	0.52%
66	ideal	1	1	2	7	2.10%	4	0.70%
67	nulo	1	1	2	7	2.10%	4	0.70%
68	soberanía	0	3	1	7	2.10%	4	0.70%
69	bienestar social	1	2	0	7	2.10%	3	0.52%
70	IFE	1	2	0	7	2.10%	3	0.52%
71	opresión	2	0	1	7	2.10%	3	0.52%
72	presidente	0	0	6	6	1.80%	6	1.05%
73	engaño	0	2	2	6	1.80%	4	0.70%
74	obligación	0	2	2	6	1.80%	4	0.70%
75	educación	2	0	0	6	1.80%	2	0.35%
76	bienestar	1	0	2	5	1.50%	3	0.52%
77	equitativo	1	0	2	5	1.50%	3	0.52%
78	problemas	1	0	2	5	1.50%	3	0.52%
79	alumnos	1	1	0	5	1.50%	2	0.35%

80	decidir	1	1	0	5	1.50%	2	0.35%
81	deficiente	1	1	0	5	1.50%	2	0.35%
82	difícil	1	1	0	5	1.50%	2	0.35%
83	ejercicio	1	1	0	5	1.50%	2	0.35%
84	ineficaz	1	1	0	5	1.50%	2	0.35%
85	legalidad	1	1	0	5	1.50%	2	0.35%
86	libertad de expresión	1	1	0	5	1.50%	2	0.35%
87	objetivo	1	1	0	5	1.50%	2	0.35%
88	poca	1	1	0	5	1.50%	2	0.35%
89	comunicación	0	1	2	4	1.20%	3	0.52%
90	debate	0	1	2	4	1.20%	3	0.52%
91	unidad	0	1	2	4	1.20%	3	0.52%
92	abuso	1	0	1	4	1.20%	2	0.35%
93	convivencia	1	0	1	4	1.20%	2	0.35%
94	delito	1	0	1	4	1.20%	2	0.35%
95	desarrollo	1	0	1	4	1.20%	2	0.35%
96	escuela	0	2	0	4	1.20%	2	0.35%
97	farsa	1	0	1	4	1.20%	2	0.35%
98	futuro	1	0	1	4	1.20%	2	0.35%
99	gobernador	1	0	1	4	1.20%	2	0.35%
100	historia	1	0	1	4	1.20%	2	0.35%
101	ideas	0	2	0	4	1.20%	2	0.35%
102	necesidad	0	2	0	4	1.20%	2	0.35%
103	republica	1	0	1	4	1.20%	2	0.35%
104	social	0	2	0	4	1.20%	2	0.35%
105	armonía	0	1	1	3	0.90%	2	0.35%
106	buena	0	1	1	3	0.90%	2	0.35%
107	comunidad	0	1	1	3	0.90%	2	0.35%
108	confianza	0	1	1	3	0.90%	2	0.35%
109	deber	0	1	1	3	0.90%	2	0.35%
110	decisiones	0	1	1	3	0.90%	2	0.35%
111	gobernante	0	1	1	3	0.90%	2	0.35%
112	injusta	0	1	1	3	0.90%	2	0.35%
113	minoría	0	1	1	3	0.90%	2	0.35%
114	parcial	0	1	1	3	0.90%	2	0.35%
115	representantes	0	1	1	3	0.90%	2	0.35%
116	selectiva	0	1	1	3	0.90%	2	0.35%
117	solidaridad	0	1	1	3	0.90%	2	0.35%
118	solución	0	1	1	3	0.90%	2	0.35%
119	trabajo	0	1	1	3	0.90%	2	0.35%
120	alimento	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
121	arreglada	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
122	básico	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
123	candidato	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%

124	claridad	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
125	condicionado	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
126	desacuerdo	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
127	desigual	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
128	dirección	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
129	elitista	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
130	enajenación	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
131	equilibrio	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
132	escuchar	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
133	falta	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
134	fantasía	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
135	favoritismo	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
136	gobernantes	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
137	griegos	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
138	grupo	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
139	humanismo	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
140	humano	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
141	ignorancia	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
142	imparcial	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
143	incumplimiento	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
144	incumplimiento	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
145	información	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
146	injusticia	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
147	inservible	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
148	interés	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
149	irreal	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
150	libre expresión	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
151	máscara	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
152	olvido	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
153	participación ciudadana	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
154	personal	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
155	pobreza	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
156	prestigio	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
157	problemática	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
158	proceso	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
159	progreso	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
160	punto de vista	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
161	reflexión	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
162	resolución	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
163	secundaria	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
164	sobrevalorada	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
165	trajes	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
166	utopía	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
167	utópico	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%

168	validez	1	0	0	3	0.90%	1	0.17%
169	carencia	0	0	2	2	0.60%	2	0.35%
170	fallida	0	0	2	2	0.60%	2	0.35%
171	imparcialidad	0	0	2	2	0.60%	2	0.35%
172	legal	0	0	2	2	0.60%	2	0.35%
173	líder	0	0	2	2	0.60%	2	0.35%
174	abstención	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
175	acciones	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
176	albedrío	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
177	análisis	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
178	autoritarismo	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
179	beneficios	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
180	campana	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
181	capitalista	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
182	colaboración	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
183	colectividad	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
184	consenso	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
185	confidencial	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
186	conflicto	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
187	consenso	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
188	constitucionalidad	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
189	control	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
190	correcto	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
191	corrupta	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
192	cotidiano	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
193	creencia	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
194	desconformidad	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
195	desorganización	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
196	despotismo	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
197	discriminación	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
198	en	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
199	en México no se aplica	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
200	familia	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
201	fracaso	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
202	fruta	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
203	grupal	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
204	ilusión	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
205	imperfecta	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
206	imposición	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
207	incongruencia	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
208	inconsistente	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
209	indiferencia	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
210	inútil	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
211	irregular	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%

212	irregularidades	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
213	luchar	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
214	lugar	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
215	maleable	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
216	manipulable	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
217	mejoría	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
218	negocio	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
219	olvidada	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
220	opinión	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
221	oportunidad	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
222	paciencia	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
223	partidos políticos	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
224	pluralidad	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
225	posible	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
226	práctica	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
227	provecho	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
228	represión	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
229	saludable	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
230	seguridad	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
231	sueño	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
232	superfluo	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
233	televisión	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
234	tratado	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
235	violación	0	1	0	2	0.60%	1	0.17%
236	2006	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
237	abstinencia	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
238	acato	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
239	alternativa	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
240	amarillo	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
241	arbitrario	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
242	ausencia	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
243	bienes colectivos	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
244	burocracia	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
245	caos	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
246	capitalismo	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
247	cerdos	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
248	ciudad	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
249	color	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
250	compañerismo	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
251	corruptible	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
252	costosa	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
253	dedo	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
254	demagogia	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
255	desilusión	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%

256	diputados	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
257	dirigente	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
258	ejercer	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
259	equipo	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
260	estabilidad	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
261	estudiar	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
262	farsa	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
263	ficción	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
264	fraternidad	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
265	guerra	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
266	hipocresía	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
267	hombres	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
268	idealismo	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
269	idealista	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
270	ideología	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
271	importancia	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
272	impositora	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
273	inadecuada	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
274	inalcanzable	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
275	incierto	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
276	indefinida	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
277	indispensable	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
278	inequidad	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
279	inexistencia	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
280	insignificancia	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
281	lealtad	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
282	ley	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
283	líderes	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
284	lógica	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
285	lucha	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
286	mafia	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
287	masas	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
288	medios de comunicación	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
289	mejora	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
290	mito	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
291	monotonía	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
292	mundial	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
293	no	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
294	oligarquía	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
295	opciones	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
296	oportunista	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
297	organiza	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
298	parcialidad	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
299	partidos	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%

300	pasión	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
301	polémica	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
302	políticas	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
303	popular	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
304	presente	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
305	proceso social	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
306	racismo	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
307	ratero	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
308	reciprocidad	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
309	relaciones	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
310	rojo	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
311	secreto	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
312	sociedad en conjunto	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
313	sometimiento	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
314	tontería	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
315	tranza	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
316	verdadera	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%
317	viable	0	0	1	1	0.30%	1	0.17%

Anexo D: Índice de cuadros

Cuadro 1. Cuota de cuestionarios aplicados por carrera	.12
Cuadro 2. Aumento y disminución de apoyo a la democracia en América Latina 1995-2013	55
Cuadro 3. Apoyo a la democracia 1995-2013. México	56
Cuadro 4. La confianza en las instituciones de la democracia 2010 (%)	60
Cuadro 5. Resumen confianza en las instituciones. Promedio América Latina 1996-2011	61
Cuadro 6. Integración de las carreras de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales	103
Cuadro 7. Distribución de estudiantes de licenciatura por unidad multidisciplinaria (2010)	104
Cuadro 8. Núcleo de la red general	118
Cuadro 9. Núcleos de la red por tipo de adhesión democrática	143
Cuadro 10. Consenso democrático y autoeficacia ciudadana	147
Cuadro 11. Adhesión democrática y pertinencia reflexiva	148

Anexo E: Índice de gráficas

Gráfica 1. Población escolar por carrera FES-Z, 2012-0 y 2012-1	106
Gráfica 2. Estudiantes de la FES-Z por sexo	107
Gráfica 3. Sexo de la muestra de estudiantes de la FES-Z	109
Gráfica 4. Edad de la muestra de estudiantes de la FES-Z	110
Gráfica 5. Estado civil de los estudiantes de la muestra de la FES-Z	111
Gráfica. 6. Tipo de bachillerato de la muestra de estudiantes de la FES-Z	112
Gráfica 7. Nivel de estudios del padre	113
Gráfica 8. Nivel de estudios de la madre	114
Gráfica 9. Situación laboral de los estudiantes	115
Gráfica 10. Año que cursan los estudiantes	116
Gráfica 11. Pertinencia reflexiva hacia la democracia	131
Gráfica 12. Adhesión democrática en estudiantes de la FES-Z	141
Gráfica 13. Autoeficacia ciudadana en estudiantes de la FES-Z	145
Gráfica 14. Confianza en las instituciones	150
Gráfica 15. Impulso a la democracia en la Universidad	152

Anexo F: Índice de figuras

Figura 1. La arquitectura del pensamiento social	39
Figura 2. Campo de representación de la democracia	121