

PROCESOS FORMATIVOS DE EXPRESIONES CIUDADANAS EN UNA UNIVERSIDAD MEXICANA

FORMATIVE PROCESSES OF CITIZEN EXPRESSIONS ON A MEXICAN UNIVERSITY

Jorge Isaac Manuel Ortega *

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito comprender los procesos formativos de expresiones ciudadanas en estudiantes del campus de ciencias sociales y humanidades de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). A través de un enfoque constructorista se analizaron entrevistas de 19 estudiantes de esta institución, durante el curso escolar 2015-2016. Se encontró que la coincidencia con pares, la oportunidad de discutir temas sociales y la formación académica son procesos centrales en la formación de tales expresiones.

PALABRAS CLAVE: DEMOCRACIA * CIUDADANÍA * PARTICIPACIÓN JUVENIL * DESARROLLO * ENSEÑANZA SUPERIOR

ABSTRACT

The present study aimed to understand the formative processes of citizen expressions in students of the campus of social sciences and humanities of Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Through a constructionist approach, it is analyzed interviews of 19 students from this institution, through the school year of 2015-2016, finding that matching with peers, the opportunity to discuss social issues and academic training are central processes in the formation of such expressions.

KEYWORDS: DEMOCRACY * NATIONALITY * YOUTH PARTICIPATION * DEVELOPMENT * HIGHER EDUCATION

* Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán, México.
isaac.ortega@correo.uady.mx

INTRODUCCIÓN

Para el desarrollo de una ciudadanía que implique más allá de la simple pertenencia a una nación, de una ciudadanía sustantiva (Habermas, 1992), se requiere una participación profunda, informada, reflexiva, comprometida y eficaz; una que sea capaz de tener una incidencia significativa y responsable sobre el cumplimiento a la par de las metas personales y de las colectivas, propias y ajenas. En este sentido, se esperaría que jóvenes con una educación formal como la de las universidades, una que promueva la razón y el cuestionamiento de la realidad, logren alcanzar una participación de tal naturaleza.

Los procesos para la formación y el fortalecimiento de la ciudadanía son un modo de ser y de quehacer político que implican el desarrollo de una sociedad civil participativa, racional, reflexiva y con consciencia tanto de sus derechos como de sus deberes. Lo anterior puede ocurrir en las escuelas, según Montero (2010), tanto mediante procesos de concientización informales o naturales como por procesos formales.

Sin embargo, Fernández (2014) se muestra escéptico de la eficacia de los procesos de educación en ciudadanía. Para él, la educación formal es fallida en cuanto a su rol de construir identidades que permitan un ejercicio ciudadano crítico y participativo, aunque reconoce que cada vez se identifica un mayor número de organizaciones de ciudadanos en las que se observan competencias críticas y propositivas, reconociendo que desde fines del siglo pasado han ido en aumento los esfuerzos de ciudadanos jóvenes por exigir el cumplimiento de sus derechos. Durand (1997), por su parte y de manera previa a estos esfuerzos, consideraba que en México la educación cívica política ocurría a través de la experiencia de primera mano como actores de movimientos sociales y políticos, más que por procesos formales específicos, en la familia o la escuela, para crear cultura ciudadana.

Este artículo presenta avances de un proyecto de investigación acerca de la construcción de la participación ciudadana en jóvenes universitarios, enfocando la atención sobre los

aportes que reciben estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán para la promoción de una expresión ciudadana.

HACIA UN IDEAL DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA

La búsqueda de las características de los ciudadanos que permiten el mantenimiento de las sociedades democráticas, así como, la reflexión sobre cuáles son las características de los individuos que realizan acciones como partícipes de tales sociedades, han sido una preocupación de la que se han ocupado muchos pensadores a través de la historia de las ciencias sociales.

Weber (2003), a través de su obra, sugirió dos conjuntos de virtudes éticas que debe cultivar una adecuada educación política, la ética de la convicción (*gesinnungsethik*) y la ética de la responsabilidad (*verantwortungsethik*). Según la ética de la responsabilidad, se da una acción significativa solo como causa de un efecto, es decir, en términos de su relación causal con el mundo empírico. La virtud se encuentra en la comprensión objetiva del posible efecto causal de una acción y la reorientación calculada de los elementos de una acción de tal manera que se logre una consecuencia deseada. Una cuestión ética, por tanto, se reduce a una cuestión de seguir un procedimiento técnicamente correcto; y la acción libre consiste en elegir los medios correctos. Haciendo énfasis en que un agente libre suscribe la causalidad, Weber prescribe una integridad ética entre la acción y sus consecuencias.

Según la ética de la convicción, un agente libre debe ser capaz de decidir autónomamente no solo los medios, sino también el fin; este concepto de la personalidad encuentra su esencia en la constancia de su relación interna con ciertos valores supremos y ciertos significados de la vida. En este sentido, el problema se basa en el reconocimiento de que el tipo de racionalidad aplicada en la elección de un medio no puede usarse en la elección de un fin.

Habermas (2000), parte de expresar una crítica al proceso de modernización, el cual ve como una dirección inflexible forzada a través de la racionalización económica

y administrativa. Para él, en la cotidianidad, la vida es penetrada por sistemas formales de manera paralela al desarrollo del estado de bienestar, del capitalismo corporativo y del consumo de masas. Estas tendencias racionalizan formalmente la vida pública. La deprivación del ciudadano ocurre cuando partidos políticos y grupos de interés se vuelven racionalizados por el sistema y la democracia representativa reemplaza la participativa, es decir, cuando las decisiones que afectan a la colectividad son tomadas por representantes de los individuos en vez de realizarse por la participación directa de aquellos a quienes afectan las consecuencias de tales decisiones. Al ocurrir este reemplazo los límites entre lo público y lo privado, el individuo y la sociedad, el sistema y el *lebenswelt*, esos actos a los cuales nuestra vida no puede sobrepasar, se van deteriorando.

De tal manera, la vida pública democrática no puede desarrollarse donde los asuntos de importancia pública no son discutidos por los ciudadanos. Una situación comunicativa ideal requiere que todas las personas involucradas tengan las mismas capacidades de discurso, equidad social y que sus palabras no sean confundidas por causa de ideologías o por otros errores. Bajo estas condiciones ideales, la verdad es aquello que puede llegar a ser acordado como tal permitiendo desarrollar acciones de manera consensuada.

Habermas (1992) ha expresado su optimismo sobre la posibilidad de la reactivación de la esfera pública, ese espacio donde se manifiesta una participación espontánea e independiente de la participación del Estado, del Mercado o de otros elementos externos. Él expresa una esperanza para el futuro donde el Estado-Nación dependiente de la democracia representativa sea substituida por un organismo político dependiente de una democracia basada en la igualdad de derechos y obligaciones de los ciudadanos y las ciudadanas.

En tal sistema, la esfera pública activista es necesaria para los debates sobre asuntos de importancia pública, al ser también el mecanismo para que esas discusiones operen efectivamente sobre los procesos de valoración de la realidad social y la consecuente toma de

decisiones. Es decir, se necesita de una ciudadanía que no requiera de un reconocimiento o pertenencia oficial del Estado para actuar, que se comporte guiada por ideas racionales, que tenga una opinión fundamentada acerca de conceptos sociales y que esté comprometida con ellos. A esta, Habermas (1992) le suele llamar “ciudadanía sustantiva”.

Para llegar a este sistema, la tarea del ciudadano sería dejar de lado su posición sociocultural (edad, género, nivel socioeconómico, cultura de origen, entre otros) permitiendo un entendimiento inteligible, veraz y racional en cada ocasión que se enfrasque en una discusión sobre asuntos públicos. Cuando se da esta situación comunicativa ideal, cada par de ciudadanos son dos individuos, dos iguales los que mantienen la conversación, no dos posiciones ideológicas, independientemente si estas últimas son compartidas por los interlocutores o no.

Bajo esta línea de pensamiento, un ciudadano que desea realizar gestión política para conseguir un cambio que resulta benéfico a sus intereses debería poder tener los medios para acceder a los interlocutores pertinentes en el organismo político, y que ambos puedan comprometerse en una acción comunicativa libre de las distorsiones que sus diferencias socioculturales pudieran crear.

En este punto, se hace evidente que la participación puede ocurrir sin que esta implique una práctica de civilidad o una de democracia, que no por el hecho de estar involucrado en actividades públicas se mantiene una ética democrática y que la participación en proyectos sociales no necesariamente significa la realización de un trabajo benéfico para la sociedad.

Sobre las líneas de pensamiento de Weber y Habermas es posible afirmar que la participación ciudadana requiere conciencia social: aquella que lleva a la voluntad individual para organizarse en tareas colectivas relacionadas con el mejoramiento del medio en el que se vive, es decir, a una ética de la responsabilidad. Por el contrario, en muchos casos las personas eligen buscar la satisfacción de preocupaciones y necesidades individuales sin considerar las de los demás. La conciencia social es el elemento

que permite que tales necesidades e intereses privados se satisfagan a través de actividades conjuntas con otros para un beneficio colectivo, es el que empuja al individuo hacia la participación ciudadana.

De esta manera, una participación ciudadana sustantiva se encuentra en un punto medio entre las motivaciones individuales y la vida política, entre los impulsos personales y las normas de la sociedad que los restringen. Esta forma de participación requiere que ambos procesos ocurran al mismo tiempo: la convicción acerca de las razones personales que me llevan a la participación y los compromisos con los demás para el éxito de una empresa común.

Para poder comprender esta participación es necesario notar que esta forma parte de un proceso histórico y que por lo tanto, cae bajo el libre juego de las voluntades humanas, sin que se puedan elaborar normatividades abstractas que asemejen la política a una física social. Los grupos de interés disponen de un amplio poder político precisamente por su carácter privado, solo que sus intereses tienen necesidad de una traducción política. La vida pública democrática no puede desarrollarse donde los asuntos de importancia pública no son discutidos por los ciudadanos, para quienes la verdad es lo que fuera acordado en una situación comunicativa ideal.

EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Construir ciudadanía representa un reto que integra distintos ámbitos institucionales: la religión, la familia, las redes sociales virtuales, los pares, los medios masivos de comunicación y en particular, la escuela. Para enfrentarlo en el ámbito de las universidades, sería necesario como mínimo transmitir valores asociados con la democracia como el respeto a la diversidad, la responsabilidad social y la solidaridad empática; así como fomentar habilidades que permitan a los jóvenes saber dialogar, negociar, respetar la diversidad de opiniones, proponer e implementar soluciones a problemas colectivos; superando el impulso de incurrir en acciones rebeldes e intolerantes.

La participación ciudadana se refiere siempre a prácticas que los sujetos realizan

para luchar por la consecución de sus derechos. Quien participa es ciudadano. La cualidad de ciudadano implica la capacidad de reconocer la importancia de buscar los intereses colectivos sobre el bien general. De tal manera, la participación puede ser vista como cambio de actitud de los ciudadanos para asumirse como actores responsables de bienes públicos y de las actividades requeridas para su justa distribución.

Esta participación, según Sánchez (2009), puede ser establecida a través de una autoridad o bien promovida por el ciudadano. La segunda tiene como ventaja que expresa sin formalismos necesidades, aspiraciones y compromisos originales. La promovida por la autoridad puede confundirse, en tiempos de crisis, con la búsqueda de un instrumento que legitime este privilegio de primacía permitiéndole permanecer como figura de influencia.

Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre cuál debe ser el papel de la universidad en la formación de ciudadanos, cuál debe ser su rol al promover esta asunción de responsabilidades por parte de sus estudiantes como actores sociales; distinguir entre un rol como directora de actividades para el bien de la sociedad que los estudiantes deben realizar como requisito para cumplir con sus créditos escolares, y uno de creadora de escenarios donde se promuevan cambios actitudinales y desarrollo de rasgos para que sean los propios estudiantes quienes de manera proactiva propongan, dirijan o participen críticamente en proyectos de cambio social.

La UNESCO (1998), en su Declaración Mundial sobre la Educación para el Siglo XXI, declara que una misión de las universidades es proporcionar oportunidades para aprender durante toda la vida, dando a los estudiantes una variedad adecuada de opciones y posibilidades de participación en el sistema, tanto como oportunidades para un óptimo desarrollo personal y para la movilidad social y la participación social activa, con una perspectiva global, para el desarrollo de competencias y la consolidación de derechos humanos, el desarrollo sustentable, la paz y la democracia, en un contexto de justicia.

En este sentido, una educación para la ciudadanía implica el desarrollo de una participación ciudadana sustantiva, este discurso sobre los roles de las escuelas y las universidades sigue esta línea de pensamiento. Como se observa, la misión establecida se enfoca en el concepto de “aprender a aprender” a participar en el sistema de manera responsable, yendo más allá de simplemente crear un programa para que el estudiantado sea mano de obra para las responsabilidades sociales de la universidad. La población estudiantil universitaria debe ser formada entonces como agentes de cambio más que como asistentes sociales que requieren ser dirigidos por una autoridad para poder participar.

Zgaga (2007) opina que la ciudadanía es un concepto inherente a la idea de la universidad y en general, al rol de la educación superior. Este autor afirma también que la contribución de la educación superior a la ciudadanía no debe necesitar un empujón desde el exterior, sino que debe ser conceptualizada como una fibra integral dentro de la gama completa de sus fines. Una institución de educación superior puede hacer su contribución a la formación de la ciudadanía si toda la gama de efectos que puede tener sobre sus estudiantes se toma en cuenta cuando se formula su misión y esta es cuidadosamente implementada.

Así, la función de formar ciudadanía que menciona la UNESCO no se limita al plan de estudios y no se agota solamente en una educación formal y explícita para la ciudadanía. Se podría entonces suponer que el acceso a la educación superior, en particular a ciertas disciplinas académicas y profesiones, debe ser por sí mismo una experiencia con un alto potencial para la formación de ciudadanía. Sansano (2014) declara, en el mismo sentido, que la educación debe desarrollar los sentidos de solidaridad, responsabilidad y aprecio de la diversidad propios de los movimientos sociales. Para este autor es importante la promoción de una educación reflexiva, crítica y agente que respete los derechos de la colectividad, y que de manera específica potencie el derecho a la participación ciudadana en todos los espacios de toma de decisiones.

Por su parte, autores como Marcovitch (2002) o Esteban (2004) coinciden en afirmar que la formación profesional no puede existir sin una conciencia ética y una educación ciudadana. Las competencias profesionales comprenden no solamente aspectos teóricos y prácticos particulares de las disciplinas en las que los estudiantes serán certificados, sino también el desarrollo de valores políticos y éticos universales que harán de los futuros profesionales ciudadanos responsables y agentes de cambio.

Por ello, la educación universitaria debe asumir entre sus objetivos, formar de este modo a ciudadanos responsables de los problemas de su sociedad; profesionales que, dotados de una formación técnica y teórica particular a una disciplina profesional, comprendan la responsabilidad que sus competencias le confieren para poder participar de manera experta, eficiente y eficaz, para la resolución conjunta de las problemáticas de su sociedad.

Una educación para formar una ciudadanía activa y eficiente, que desarrolle prácticas sólidas de participación ciudadana, requiere una fuerte voluntad para la planificación y la educación. La ciudadanía es algo que se puede aprender y sucede cuando hay oportunidades apropiadas para ello. Estas oportunidades implican todas las actividades, ya sea oficiales o no oficiales, que preparan a las personas para participar en la sociedad política.

La principal filosofía de la educación para la ciudadanía es el logro de objetivos como el formar un compromiso con la sociedad, el aumentar los conocimientos sobre la historia y la estructura de la política y sus organizaciones, la creación de una visión positiva para convertirse en agentes políticos, y el reforzar la confianza en valores funcionales de la sociedad, como la igualdad de oportunidades, la participación política y la habilidad en el análisis de la comunicación política (Hudson, 2003).

Invernizzi (2004) considera que las universidades públicas de América Latina cuentan con una considerable experiencia acumulada por las actividades de extensión universitaria, y que esta extensión puede ser revitalizada a

partir de un enfoque más participativo, reafirmando su compromiso de formación ciudadana. Sin embargo, McCowan (2012) advierte que en la práctica podrían existir obstáculos importantes para la emergencia de una ciudadanía significativa en la educación superior.

Por un lado, señala que en cualquier parte del mundo existirán tensiones entre las diferentes concepciones de la ciudadanía tanto a nivel local, regional y nacional; por otro lado, el integrar explícitamente la formación ciudadana en el currículo puede potencialmente lograr una transformación más profunda de la experiencia de los estudiantes, pero requiere una implementación compleja y dependiente de un amplio apoyo a través de la universidad.

En su investigación, este autor encontró que los ejemplos más exitosos de desarrollo de los estudiantes se produjeron cuando se crearon vínculos entre los estudios académicos y las actividades políticas o de voluntariado que estos desarrollaran fuera de la universidad; sin embargo, estos vínculos no siempre existen. Asimismo, hace notar que en muchas universidades no hay evidencia de la apertura oficial de espacios para la discusión de cuestiones políticas clave, y señala además la falta de un compromiso fuerte por parte de los estudiantes en estos debates.

Henao-Escobar, Ocampo-Talero, Robledo-Gómez, y Lozano-Ardila (2008) señalan que los estudiantes universitarios suelen vivir experiencias que podrían fungir como facilitadoras de expresiones y competencias ciudadanas, principalmente a través del apoyo y el desarrollo de agencia para colectivos juveniles conformados por pares con intereses y perspectivas similares. A partir de identidades ciudadanas locales y de propósitos particulares, estas autoras presentan casos en que colectivos de diferentes universidades latinoamericanas logran tener un impacto en esferas más amplias a través de un ejercicio ciudadano caracterizado por el trabajo organizado, la producción y la acción dirigida hacia problemáticas sociales, tanto como políticas.

Lo anterior es congruente con la opinión de Reguillo (2003), quien señala que es justamente a partir de sus identidades colectivas

como estos grupos se convierten en actores políticos con el potencial de construir un proyecto de sociedad en el que valores congruentes con una democracia madura se manifiesten en la sociedad y como parte natural de las prácticas y las políticas del Estado.

Según Delgado y Vasco (2007), este proceso de los estudiantes para constituirse en actores políticos ocurre debido a su organización en colectivos, a partir de pares con intereses comunes o de la creación de nuevas relaciones entre ellos, así como, de la realización de planes guiados por propósitos y metas comunes, por modos de organización y por métodos de acción colectiva, siempre por medio de procesos deliberativos.

Una vez constituidos, los grupos deben establecer vínculos con otros colectivos con los que tendrán que dialogar, realizar negociaciones y definir agendas comunes, prácticas que constituyen procesos adecuados de formación ciudadana. Por otra parte, de manera individual y como consecuencia de estas experiencias, los jóvenes y las jóvenes desarrollan la cualidad de ser individuos que actúan conectados con la estructura social, en vez de seres pasivos o recipientes de las acciones de otros (Bandura, 2001). Esta cualidad les permite constituirse como actores políticos, actores con la capacidad de movilizar recursos para la realización de acciones dirigidas al cambio social, como por ejemplo, la organización de festivales, conferencias, campañas o voluntariados.

Pareciera entonces que los jóvenes se forman como ciudadanos solamente a través del ejercicio de su misma ciudadanía, en el desarrollo de sus diversas expresiones. Es a través de las experiencias concretas que viven en los colectivos universitarios, a partir de sus procesos de organización, del desarrollo de agencia y del ejercicio de sus prácticas participativas, que el estudiantado desarrolla competencias ciudadanas y virtudes cívicas. La conformación de colectivos y el desarrollo de agencia individual implican a la vez desarrollar autonomía, capacidad de diálogo, reflexividad sobre su rol como actores sociales, cooperación con otros, civilidad y sociabilidad en acciones de participación ciudadana en la esfera pública.

Asimismo, para la interacción con otros actores y colectivos, se requiere la capacidad de interpretar problemáticas desde distintas perspectivas sustentadas en la justicia y en el respeto a derechos fundamentales, la de documentarse a través de recursos académicos y adelantar análisis de su realidad con base en derechos humanos, así como, la capacidad de interpretar y de justificar sus actos con base en argumentos racionales. Así, el estudiantado involucrado en prácticas de participación ciudadana sería capaz de relacionar su formación profesional con la realidad social a través del diálogo con docentes, compañeras y compañeros, así como con otros grupos sociales y con organismos del Estado.

Para poder conseguir todo lo anterior, son necesarias competencias para la solución de conflictos a través del ejercicio de la comunicación, la agencia para organizarse y actuar de manera colectiva, así como, los criterios para elegir medios legítimos de expresión pública. Como señala Hoyos (2005), entonces la comunicación juega un rol primordial en el desarrollo de estas competencias y como consecuencia, en el desarrollo de la ciudadanía.

Sin embargo, a pesar de la existencia de estos colectivos que aglutinan a jóvenes inmersos en procesos de construcción de participación ciudadana, estos parecen ser la excepción. Las universidades no reciben a jóvenes que sean *tabulas rasas* listas para ser llenadas con valores y competencias democráticas; sino que se enfrenta al reto de lidiar con estudiantes que, como indica Baños (2014), han creado previamente un sistema propio de creencias, normas y actitudes hacia lo político, moldeado a través de otros contextos primarios de gran impacto como, por ejemplo, la familia, los pares y la religión.

Pancer (2015) señala la conformación de un sistema de creencias, normas y valores sustantivos que los jóvenes han recibido de los padres y de los pares durante su desarrollo a través de enseñanza directa o bien, a través de influencia y aprendizaje social en las interacciones cotidianas. Este sistema cognitivo puede ser un obstáculo para la formación ciudadana, un añadido a las barreras de las instituciones

educativas ya mencionadas cuando no son congruentes con el ejercicio de la participación ciudadana. Entonces, para poder superar estas limitantes, se requieren programas educativos que presenten explícitamente un nuevo conjunto de normas y valores, el establecimiento de espacios para su discusión y análisis, así como, el apoyo y promoción de programas de participación en los cuales el estudiantado pueda involucrarse.

Podría esperarse que para un desarrollo como ciudadanos, como personas en lucha contra el autoritarismo y las injusticias, el estudiantado universitario siguiera una transición que parte de la familia hacia al sistema escolar, luego al mundo profesional y finalmente, a la participación política por la transformación de la sociedad. El estudiantado de las universidades ocuparía un lugar de privilegio en este proceso, siendo conscientes del conflicto social y eligiendo participar intensa y extensamente en el cambio social (Balardini, 2000).

Con base en las reflexiones previas acerca de los ideales de la democracia y de la ciudadanía, así como de los roles de la universidad en este momento de la historia, cabría preguntarse: en las universidades o en este caso, en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), ¿están siendo suficientes para transformar sus construcciones de lo político las oportunidades de recibir una educación superior, de convivir con otros y otras jóvenes con intereses similares?, ¿logran desarrollar una participación ciudadana significativa la vinculación informal de sus experiencias educativas con su participación en colectivos y organizaciones civiles?, ¿cuáles son las expresiones ciudadanas que efectivamente se están gestando entre sus estudiantes?

MÉTODO

ENFOQUE

El presente estudio se desarrolló utilizando el construccionismo social, como recurso para recuperar los modos en que se construye socialmente el tipo de acción social que se denomina participación ciudadana.

Es decir, se busca comprender la acción social como práctica de participación ciudadana, o bien, la inacción como ausencia de participación. En el caso particular de este artículo, se busca la comprensión de cómo en esta universidad se conforman las diferentes expresiones ciudadanas de sus estudiantes.

ESCENARIO

El escenario para el desarrollo de este estudio fue la UADY, específicamente, el Campus de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades (CCSEAH), durante el curso escolar 2015-2016.

INFORMANTES

Se usó como criterios de inclusión de informantes: a) que los seleccionados sean estudiantes regulares según el reglamento de la UADY, y b) que representen a diferentes modalidades de expresión ciudadana: pertenencias a organizaciones de la sociedad civil, apostolados, asociaciones informales de asistencia social, grupos políticos estudiantiles, etc. Asimismo, la selección fue de máxima variación en cuanto a prácticas de participación, facultad de adscripción, género y semestre cursado.

La búsqueda se realizó contactando inicialmente a profesores de cada una de las facultades que conforman el campus y a estudiantes que pertenezcan a los consejos estudiantiles y a las sociedades de alumnos de estas, por considerarlas personas con conocimiento privilegiado acerca de la población estudiantil. Estos profesores y estudiantes sugirieron a un primer grupo de estudiantes que se consideraba que presentaban prácticas significativas de participación ciudadana.

Posteriormente, fueron estos estudiantes quienes refirieron a otros en una selección por cadena hasta contactar a 19 estudiantes de todo el campus que aceptaron ser entrevistados para el estudio, que cumplieron con los criterios de selección, según una primera plática informal con cada informante potencial, y con quienes se pudieron concertar citas para la realización de las entrevistas. En varias ocasiones, esto último

no fue posible debido a lo complicado de las agendas de los estudiantes seleccionados.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Inicialmente, se realizaron pláticas informales con al menos tres profesores con comisiones que impliquen un conocimiento de las actividades de los estudiantes (coordinaciones de tutorías, vinculación, extensión o difusión cultural) y con los estudiantes de los consejos estudiantiles y las sociedades de alumnos, con el fin de explorar las modalidades de participación ciudadana identificadas en cada facultad por los estudiantes, así como para obtener la información para acceder a un primer grupo de informantes.

A los profesores se les contactó por vía telefónica o personalmente en sus cubículos, a los estudiantes en los cubículos de sus asociaciones y de los consejos estudiantiles en el momento en que se encontraban reunidos y por vía telefónica a aquellos que los presentes sugirieron como informantes importantes.

Para producir la información que permitió la recuperación de los procesos de construcción de significados se recurrió al uso de entrevistas abiertas no estructuradas, partiendo de preguntas que dependían del conocimiento previo de cada informante y de las circunstancias en las que ocurría la entrevista. Esta forma de entrevista se desarrolló desde el enfoque del estudio de las teorías subjetivas como modelo especial para el estudio de los conocimientos cotidianos.

Este método implica una forma especial de la entrevista en la cual se desarrolla un poco más y de su desarrollo depende el diseño de otras formas de entrevistas posteriores adecuadas para cada informante y su historia personal. En este caso, la expresión “teoría subjetiva” se refiere al hecho de que los entrevistados tienen una experiencia personal previa, subjetiva y compleja con el tema que es objeto de estudio (Groeben y Scheele, 2000), perspectiva que resulta congruente con la exploración construccionista social, la exploración de su mundo simbólico, producto de todos los significados creados socialmente, reales en su subjetividad.

Las entrevistas iniciales exploraron aquellos aspectos asociados a la percepción de la democracia, del gobierno, de los partidos políticos, de la ciudadanía y de la participación ciudadana, los significados que los estudiantes construyen acerca de estos mismos. Igualmente, se exploró el contexto social de los entrevistados: la experiencia con sus familias, con la universidad, con sus pares, con organizaciones religiosas, políticas o civiles, y con relación a su experiencia ciudadana y de participación.

Este proceso estuvo dirigido hacia la reconstrucción de los significados en el contexto de las vidas de los estudiantes, de sus experiencias o de sus situaciones personales, tal como son expresados por sus propias palabras. Con esta técnica es posible aprovechar las características únicas de cada informante y situación de entrevista y, a partir de la información obtenida, continuar con una segunda etapa de entrevistas semiestructuradas de acuerdo con las experiencias recuperadas inicialmente, cuando se profundizara en las construcciones previas de participación ciudadana.

Es importante señalar que estos tópicos no se exploraron a través de cuestionamientos explícitos, sino a través de preguntas derivadas de un diálogo natural. Esta entrevista procuró seguir un orden en la exploración de los tópicos que va de la esfera pública y las opiniones acerca del gobierno y la sociedad en general, hacia lo privado de las experiencias vividas de manera personal y de las prácticas ciudadanas desarrolladas por los entrevistados, de lo concreto de tales prácticas hacia lo abstracto de los valores normativos, de los contextos nacional y local hacia los contextos personales de las experiencias que han definido su visión de la democracia y de aquellos donde ocurre el ejercicio de su ciudadanía. Asimismo, se exploró la percepción de las expresiones ciudadanas de otros estudiantes, hablando de su experiencia al interactuar con ellos y de sus interpretaciones de la participación de los otros.

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas digitalmente para su posterior sistematización y análisis. En esta etapa, se realizó un análisis general de estos productos que sintetizó las estructuras de las construcciones

obtenidas en conjunto, como un todo, identificando en una mapa conceptual aquellos elementos que se encontraban presentes en cada entrevista sobre la experiencia universitaria y la expresión de la ciudadanía, aquellos esperados que se encontraban ausentes y otros que surgieron sin haber sido considerados de manera previa pero que resultaron pertinentes para el tema de estudio. Los resultados fueron sometidos a un análisis de contenido prestando especial interés a los procesos de construcción de expresiones ciudadanas en el contexto universitario.

RESULTADOS

A continuación, se presentan algunos elementos en común referidos por los informantes como procesos experimentados en la universidad, que los llevaron a iniciar o mantener expresiones ciudadanas, o bien, que las han limitado. Estos estudiantes serán mencionados usando solamente la inicial de su primer nombre para proteger su anonimato.

Coincidencia con pares: un elemento común expresado por los estudiantes a través de las entrevistas es la importancia de haber conocido a otros estudiantes con los que compartían intereses o preocupaciones comunes, con los cuales fueron constituyendo colectivos de acción social. En la mayor parte de los casos, se refiere a una invitación a participar o constituir estos colectivos, la cual fue respondida positivamente bajo la percepción de que quienes la realizaban eran personas similares a ellos y en quienes podían confiar.

Ahorita me encuentro inmersa en lo que es Consejo [Estudiantil] en la escuela [...]. Muchas veces todos piensan que [los políticos] se quedan con el dinero y que hacen lo que quieren. A mí no me había gustado la idea de meterme, porque a fin de cuentas es prácticamente lo mismo: política, y no soy de esas. Y todos lo saben, que me hablan de política y yo me hago a un lado porque a mí no me gusta. Y me empezaron a hablar del proyecto y que [...] vamos a hacer las cosas bien porque de verdad queremos dejar

una marca en los estudiantes. Y pues, como son gente de mi confianza, que son de los que conozco, que son de mi semestre, pues realmente dije esas personas trabajan, saben lo que quieren, y dije ¡pues vamos! (P., comunicación personal, 02/10/2015).

Un detalle que vale la pena resaltar es que estas interacciones suelen encontrarse con resistencias de muchos estudiantes dada la desconfianza que tienen de las organizaciones políticas, civiles y religiosas generada a partir de experiencias previas a la universidad. Sin embargo, la cercanía, identificación y apoyo de los otros estudiantes facilita el superar estas barreras para la participación.

Cuando yo entré a la Facultad conocí al que ahora es el Consejero Alumno, puedo decir que es un amigo mío personalmente y pues él [...] me ve a mí y me ve académicamente bastante deteriorada, y comienza a ayudarme sin preguntarme quién soy, ni de dónde vengo, entonces me gustó mucho esa conexión, ese apoyo que él tenía hacia mí (B., comunicación personal, 10/03/2016).

Aunque en ocasiones el involucramiento en una organización surge de la invitación expresa de un líder o de miembros de esta, también existen casos en que la experiencia universitaria conforma el escenario y el contexto social para la coincidencia de intereses comunes y el surgimiento de estas organizaciones.

Acción y Reflexión Feminista surgió a raíz de que en, en la sociedad siempre se celebra el día de la mujer de una manera que nunca me he sentido contenta con esto ni la forma en que lo había manifestado que no había sido la correcta, siempre como con crítica y con mucho odio y con malos comentarios. Y un día dije pues creo que no es la forma y entonces pues me junté con unas compañeras y armamos un espacio alternativo en el último Ocho de Marzo, que se llamó Espacio de Encuentro con pretexto del

día de la mujer. Y ahí nos encontramos varias chicas que ni siquiera habían estado en la organización, pero dieron posturas bien interesantes de lo que ellas concebían como la feminidad y como que es un feminismo para ellas y decidimos hacer como un círculo de estudio (D., comunicación personal, 25/04/2016).

En otras ocasiones, el conocimiento previo entre estudiantes que coinciden en el espacio universitario es el que se aprovecha para conformar grupos con los recursos adecuados para la consecución de sus fines.

Iniciamos [el voluntariado] por un compañero, un amigo con el que estudié la secundaria, muy amigo, muy cercano a mí. Me comentó un día que quería organizar un grupo de jóvenes, una organización, una manera hacer algo; porque él es muy inquieto, no le gusta sentarse a esperar que las cosas pasen, aprovecha la oportunidad y hace las cosas. Y pues me conoce y sabe cómo soy, y pues sabe que igual tengo las mismas metas que él. Entonces empezamos a buscar amigos, compañeros que hasta cierto punto tuvieran buenas intenciones como nosotros (A., comunicación personal, 13/09/2016).

Información, discusión y reflexión sobre temas sociales: en el contexto universitario, dentro y fuera de clases, los estudiantes mencionan tener la oportunidad para informarse, discutir y reflexionar sobre temas sociales como no lo habían hecho antes.

No hay discursos de cambios sociales fuera de las aulas; donde puede uno [ver] activo ese discurso es [en el campus de] Ciencias Sociales, porque todo el tiempo lo estás viendo. En antropología, en historia, en comunicación, en psicología, en economía, incluso en derecho [...] porque pienso que estos discursos sí se pueden meter en las aulas de sociales más que en biológicas o matemáticas (B., comunicación personal, 10/03/2016).

Estos discursos, como menciona el estudiante citado, pueden provenir de los mismos estudiantes, así como de los profesores, quienes en ocasiones son tomados como referente de información y posturas acerca de problemáticas sociales.

Muchas veces que se platica con algún maestro [...] con el cual haya confianza, siempre tomando el respeto, las opiniones (sic). [No hay] ningún maestro diciéndonos qué hacer ni nada, es solo opiniones lo que se toma. A veces se platica de los temas sobre ¿qué es lo que está sucediendo?, o ¿por qué pasa eso?, o ¿qué es lo que opinas de aquello?, entonces supongo que opiniones de maestros, de compañeros [...] es lo que hacen una consciencia (E., comunicación personal, 02/11/2015).

[De mis maestros] he recibido conocimiento, he recibido habilidad, inteligencia de las demás personas y sobre todo he recibido experiencia. Porque esa es muy importante. Porque los maestros sí te dicen lo que quieren decir los libros y te lo enseñan, pero también te dicen lo que sucede en la realidad (L., comunicación personal, 06/01/2016).

Formación profesional: paradójicamente, es en el aspecto de la formación profesional recibida en las aulas donde surgen críticas en los entrevistados hacia la calidad de lo recibido para su formación ciudadana. Si bien reconocen y valoran la pertenencia a la universidad y a la facultad elegida, mencionan que en muchos casos esta formación les resulta insuficiente para la realización satisfactoria de sus acciones ciudadanas y que deben buscar fuera de las aulas estos recursos profesionales; o bien que el cumplir con los compromisos académicos interfiere con la realización de sus proyectos sociales.

[La formación profesional] me ha dado muchas armas tanto personales como académicas, yo siento que me puedo desenvolver mucho más, ahorita puedo

hablar en público. [Pero] hablaba con unas compañeras ayer que decíamos en broma que la escuela nos estorba, porque a veces los horarios de la escuela no están padres como para hacer luego otras cosas, porque impiden que te muevas, impiden que vayas, y muchas veces el nombre de la escuela, pues te ayuda, pero también tienes que hacer cosas para que no se manche ese nombre de la escuela y como que te sientes un poco socialmente presionada (L., comunicación personal, 06/01/2016).

Existen programas [en la UADY] que les respeto y con los cuales me siento muy orgullosa de poderles ayudar desde el punto de vista que me es posible, a veces no puedo ir a las visitas, pero les ayudado otorgándoles materiales o lo que sea humanamente posible. [Pero] nos hablan mucho de que [la licenciatura en Derecho] es una carrera social, del área humanidades, ok, pero cuando salimos, ¿cómo vamos a trabajar nosotros en una sociedad que ni siquiera conocemos? Si no conoces los problemas de la sociedad, ¿cómo vas a ir a trabajar en ella? ¿Cómo vas a ir a atender las necesidades si tú lo viste desde fuera y no estuviste desde dentro? (A., comunicación personal, 13/09/2016).

CONCLUSIONES

Para los estudiantes del CCSEAH, la universidad es un escenario donde tienen la oportunidad de convivir con otros jóvenes con los cuales comparten intereses, desconfianzas, proyectos, ideales y objetivos, lo que los lleva a conformarse en diferentes tipos de colectivos para la expresión de su ciudadanía. Esta observación es congruente con lo señalado por Reguillo (2003), Delgado y Vasco (2007), Henao-Escobar *et ál.* (2008), quienes coinciden en la importancia de la consolidación de identidades colectivas como elemento central para

dotar de agencia a los jóvenes estudiantes y así poder tener impacto en cuestiones sociales.

Los estudiantes aprovechan los recursos de otros estudiantes para llevar a cabo proyecto de manera más efectiva; y es a través de las experiencias concretas en estos colectivos universitarios que pueden desarrollar competencias ciudadanas y virtudes cívicas que no se habían expresado previamente.

Asimismo, la experiencia universitaria implica diálogo y puesta a prueba de sus construcciones preexistentes acerca la sociedad; llevando a procesos que les permiten descubrir y profundizar sobre problemáticas sociales y posibles vías para su solución. Estas interacciones ocurren tanto entre estudiantes como con profesores que no se limitan a la exposición de los contenidos formales de sus cursos académicos. Como señala Pancer (2015), la conformación de un sistema de creencias, normas y valores sustantivos se desarrolló a través de enseñanza directa, o bien a través de influencia y aprendizaje social en este tipo de interacciones cotidianas.

Finalmente, a manera de crítica, este estudio evidencia posibles carencias en la formación ciudadana explícita intencionada de la UADY. Para muchos estudiantes, la UADY promueve el desarrollo de competencias ciudadanas; sin embargo, no logra mantener congruencia al momento en que los estudiantes llevan el ejercicio de estas competencias a escenarios reales ajenos a la universidad e incluso, impide las oportunidades de un mejor desarrollo ciudadano ante las exigencias para cumplir con planes y programas que no coinciden en tiempo o forma con las oportunidades de ejercicio real de la participación ciudadana de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Balardini, S. (2000). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Baños, O. (2014). Ciudadanía difusa entre los jóvenes de yucatán. En C. Cadena Inostroza (Coord.), *Instituciones y actores en sociedades heterogéneas, con rasgos de pre, post y modernidad*. México: El Colegio Mexiquense.
- Delgado, R. y Vasco, C. (2007). Interrogantes en torno a la formación de las competencias ciudadanas y la construcción de lo público. En C.M. Yori (Ed.), *Espacio público y formación ciudadana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Durand, V. (1997). Cultura política de masas y el cambio del sistema político: el papel de la ambigüedad cultural. *Revista Mexicana de Sociología*, 3, 24-31.
- Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: Un cambio de mirada desde la universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fernández, A. (2014). Formación ciudadana: jóvenes y acción social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 29-42. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16nol/contenido-fdezalatorre.html>
- Groeben, N. y Scheele, B. (2000). Dialogue-hermeneutic method and the "Research Program". *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1).
- Habermas, J. (1992). Ciudadanía e identidad nacional: Consideraciones sobre el futuro europeo. *Debats*, 39, 11-17.
- Habermas, J. (2000). *Teoría de la acción comunicativa (Vol. II)*. Madrid: Taurus.
- Henao-Escobar, J., Ocampo-Talero, A., Robledo-Gómez, A. y Lozano-Ardila, M. (2008). Los grupos juveniles universitarios y la formación ciudadana. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 853-867.
- Hoyos, G. (2005). *Comunicación, educación y ciudadanía*. Conferencia inaugural de la maestría en educación de la Universidad del Valle. Recuperado de: http://www.javeriana.edu.co/blogs/guillermo_hoyos/files/014-Comunicacion-Educacion-y-Ciudadania-GHoyos.pdf
- Hudson, W. (2003). Religious citizenship. *Australian Journal of Politics and History*, 49 (3), 425-429.
- Invernizzi, N. (2004). Participación ciudadana en ciencia y tecnología en América Latina: Una oportunidad para refundar

- el compromiso social de la universidad pública. *Revista CTS*, 2 (1), 67-83.
- Marcovitch, J. (2002). *La universidad (im) posible*. Madrid: Cambridge University Press.
- McCowan, T. (2012). Human rights within education: assessing the justifications. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 67-81. doi:10.1080/0305764X.2011.651204.
- Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: Área de encuentro entre la psicología política y la psicología comunitaria. *Psyche*, 9 (2), 51-63.
- Pancer, S. (2015). *The psychology of citizenship and civic engagement*. New York: Oxford University Press.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. *Última Década*, 19, 11-30.
- Sánchez, M. (2009). La participación ciudadana en la esfera de lo público. *Espacios Públicos*, 12(25), 85-102.
- Sansano, A. (2014). Educación y colectivos vulnerables: Una asignatura pendiente. En J. Gairin, G. Palmeros y Ávila, y A. Barrales (Coords.), *Universidad y colectivos vulnerables*. México: Accedes.
- UNESCO. (1998). *Higher education in the twenty-first century: Vision and action*. París: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141952e.pdf>
- Weber, M. (2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zgaga, P. (2007). *Higher education in transition. Reconsiderations on Higher education in Europe at the turn of millennium*. Umeå: Umeå University.

Fecha de ingreso: 21/02/2017
Fecha de aprobación: 26/07/2017

