

**Mapas formativos
y repertorios cívicos:**
un **análisis** de la **tenencia,**
desarrollo y **fortalecimiento**
de **competencias cívicas**
en las **juventudes**
de la **Ciudad de México**

Investigadores responsables:
Dr. Sergio A. Bárcena Juárez • Dr. Gustavo A. Urbina Cortés

Institución solicitante:
Instituto Electoral de la Ciudad de México (IECM)

Índice

PRESENTACIÓN	7
1. INTRODUCCIÓN DEL ESTUDIO	10
1.1. Contexto institucional y presentación del estudio	10
1.2. Propósitos del proyecto y relevancia del enfoque en juventudes y desigualdad.....	11
1.3. Cobertura, alcance y población de referencia.....	12
1.4. Preguntas de investigación y objetivos analíticos	14
1.5. Diseño general del estudio y articulación de fases	15
1.6. Estructura del informe final de investigación.....	16
2. POSICIONAMIENTO ANALÍTICO Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	18
2.1. De la competencia cívica como atributo individual al entramado de capacidades situadas: debates contemporáneos	20
2.1.1. La pregunta fundacional: ¿son las personas de la ciudadanía "competentes"?	20
2.1.2. De un constructo unidimensional a las competencias cívicas como entramado multidimensional.....	21
2.1.3. Juventudes, desigualdad y brechas en el compromiso cívico: la estratificación social de las competencias.....	24
2.1.4. Polarización afectiva, identidades morales y cultura democrática: las dimensiones emocionales y normativas de las competencias cívicas.....	27
2.1.5. Educación cívica, experiencias escolares y formación de competencias: el papel de las instituciones educativas	31
2.1.6. Competencias cívicas, información y ecosistemas digitales: el desafío de la desinformación.....	35
2.2. Síntesis analítica: cuatro tensiones teóricas que estructuran el campo.....	36

2.2.1.	Primera idea clave: las competencias cívicas como constructo multidimensional y situado.....	37
2.2.2.	Segunda idea clave: la estratificación social de las competencias cívicas.....	37
2.2.3.	Tercera idea clave: identidades morales, polarización afectiva y competencias deliberativas.....	38
2.2.4.	Cuarta idea clave: las instituciones educativas como espacios privilegiados pero desiguales de formación.....	38
2.3.	Vínculo entre literatura y diseño metodológico: fundamentación de las decisiones analíticas	39
2.3.1.	Justificación del enfoque mixto: complementariedad entre medición y observación.....	39
2.3.2.	Operacionalización de dimensiones teóricas en instrumentos de medición	41
2.4.	Contribución del marco analítico al estudio de competencias cívicas juveniles en la Ciudad de México	44
3.	RESULTADOS CUANTITATIVOS: BRECHAS EN SABER CÍVICO Y PARTICIPACIÓN DE LA JUVENTUD EN LA CIUDAD DE MÉXICO	47
3.1.	Marco analítico	47
3.1.1.	Problema público y tensiones estructurales.....	48
3.1.2.	Enclaves formativos, desigualdad y cambio cultural	50
3.1.3.	Diseño conceptual del instrumento de medición.....	52
3.2.	Hallazgos del Componente Cuantitativo.....	54
3.2.1.	Caracterización inicial de la muestra.....	54
3.2.2.	Dimensión cognitiva	58
3.2.3.	Dimensión actitudinal y de valores	90
3.2.4.	Dimensión de habilidades.....	120
3.2.5.	Dimensión participativa	126
4.	RESULTADOS CUALITATIVOS: MAPAS FORMATIVOS Y REPERTORIOS CÍVICOS DE LA JUVENTUD EN LA CIUDAD DE MÉXICO	164
4.1.	De la pregunta general al lugar de la fase cualitativa	164
4.2.	Competencias cívicas como entramado situado: Puntos de partida empíricos.....	167
4.2.1.	Centralidad ambivalente de la política: Entre el compromiso analítico y la fatiga emocional	167
4.2.2.	Percepción de agencia y eficacia política subjetiva: La escala como mediadora del impacto.....	171
4.2.3.	Las instituciones educativas como espacios ambivalentes de socialización política.....	174

4.3. Identidades morales, polarización afectiva y manejo del disenso	177
4.3.1. La brecha entre declaraciones de apertura y prácticas cotidianas de evitación	177
4.3.2. Polarización afectiva y la construcción del “otro” político	179
4.3.3. Competencias deliberativas observadas en contexto estructurado.....	181
4.4. Repertorios de participación y desobediencia civil.....	184
4.4.1. Legitimidad condicionada de la desobediencia civil: Criterios normativos en contexto	184
4.4.2. Repertorios de acción propuestos y horizontes de eficacia.....	188
4.5. Ecosistemas informativos, burbujas ideológicas y competencias de verificación	190
4.5.1. Cartografías del <i>feed</i> político: Plataformas digitales, creadores de contenido y mediación algorítmica	190
4.5.2. Reglas prácticas de verificación y escepticismo asimétrico.....	192
4.5.3. Burbujas ideológicas y las modalidades del contacto con el “otro lado”	194
4.6. Bloque hiper-polémico: Reglas institucionales, espacios seguros y debido proceso	196
4.6.1. La moción sobre declaraciones ideológicas obligatorias para profesores.....	196
4.6.2. Dilemas sobre criterios, arbitrariedad y confianza institucional	198
4.6.3. Desconfianza institucional y preferencia por soluciones inmediatas.....	199
4.7. Síntesis analítica y aportes de la fase cualitativa al proyecto...	201
4.7.1. Patrones transversales y ejes de tensión	201
4.7.2. Aportes específicos para el estudio y para el Instituto Electoral de la Ciudad de México	202
4.7.3. Líneas abiertas para análisis posteriores y articulación con la fase cuantitativa	205
5. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES	208
5.1. Síntesis de hallazgos principales.....	209
5.1.1. Competencias cívicas como entramado situado y contextualmente activado.....	209
5.1.2. Estratificación social y reproducción de desigualdades cívicas.....	210
5.1.3. Polarización afectiva, identidades morales y erosión de competencias deliberativas	211

5.1.4.	Instituciones educativas como espacios ambivalentes de socialización política.....	212
5.1.5.	Ecosistemas informativos digitales, mediación algorítmica y erosión de la esfera pública.....	213
5.2.	Conclusiones teóricas y conceptuales.....	215
5.3.	Respuestas a las preguntas de investigación	217
6.	RECOMENDACIONES INSTITUCIONALES.....	221
6.1.	Foros permanentes de deliberación juvenil y desarrollo de competencias dialógicas.....	221
6.2.	Programas integrales de alfabetización mediática y verificación de información	223
6.3.	Intervenciones para el manejo de polarización afectiva y construcción de cultura política dialogante.....	225
6.4.	Fortalecimiento institucional, transparencia y demostración de capacidad de respuesta	227
6.5.	Construcción de alianzas estratégicas multiactorales y evaluación sistemática de impacto	228
6.6.	Intervenciones focalizadas para reducción de brechas de desigualdad cívica.....	230
6.6.1.	Despliegue segmentado de las intervenciones cognitivas y de alfabetización cívica.....	232
6.6.2.	Intervenciones diferenciadas sobre autoeficacia, barreras identitarias y cultura democrática del desacuerdo.....	233
6.6.3.	Fortalecimiento escalonado de habilidades cívicas y repertorios de participación	234
7.	FUENTES CONSULTADAS.....	237
8.	ANEXOS.....	241
	Detalle técnico de la <i>Encuesta Multidimensional de Competencias Cívicas Juveniles (EMCCJ)</i>	241
	Tratamiento y preparación de las bases de datos	246
	Medición del Nivel Socioeconómico (NSE).....	247
	Construcción del Índice de Amplitud Asociativa (IAA).....	250
	Construcción de los índices de repertorios de acción política.....	255

Presentación

En la Comisión Permanente de Género, Derechos Humanos, Educación Cívica y Construcción Ciudadana (CGDHECyCC) impulsamos la elaboración de estudios que nos permitan comprender mejor a la población joven capitalina y su manera de involucrarse en los temas públicos.

El estudio *Mapas formativos y repertorios cívicos: un análisis de la tenencia, desarrollo y fortalecimiento de competencias cívicas en las juventudes de la Ciudad de México* nace de la convicción de abandonar tanto los diagnósticos improvisados como los proyectos diseñados por intuición y, en su lugar, construir políticas públicas basadas en análisis realizados con rigor científico y evidencia empírica.

Las preguntas que motivaron este estudio surgieron de una inquietud profunda sobre la distancia entre nuestro quehacer institucional y la realidad cotidiana de las juventudes. Crear políticas públicas focalizadas nos exige analizar las características de la juventud en la Ciudad de México, a fin de identificar si, como instituciones públicas, estamos respondiendo realmente a los procesos de formación ciudadana con herramientas apropiadas para la era digital.

En el debate público, las juventudes suelen ser objeto de una narrativa simplista y, sobre todo, injusta. Las voces que, desde una supuesta autoridad moral, señalan a las nuevas generaciones de apáticas o desinteresadas parten de prejuicios y de una incapacidad para comprender los contextos de esta población. Estos juicios, además, resultan cómodos porque nos eximen de la responsabilidad de entender las estructuras que condicionan su participación en el ámbito público. El estudio elaborado por los académicos Sergio Arturo Bárcena Juárez y Gustavo A. Urbina Cortés rechaza categóricamente esa visión reduccionista y, por el contrario, busca entender de mejor manera a las generaciones que están iniciando su interacción con los temas públicos y políticos.

En lugar de juzgar, decidimos observar; en lugar de suponer, decidimos escuchar las trayectorias y los contextos específicos de quienes habitan esta

ciudad. Así, la primera lección de esta investigación es el reconocimiento de la pluralidad. No existe *la juventud* como un bloque homogéneo; *las juventudes* en la Ciudad de México son diversas en cuanto a recursos, territorios, condiciones materiales y oportunidades de acceso al espacio público.

Bajo esta premisa, fue vital que la investigación no se limitara a las juventudes escolarizadas. Optar por incluir a personas jóvenes fuera del sistema académico significó una toma de postura ética y democrática, ya que no podemos construir ciudadanía escuchando únicamente a quienes son fáciles de localizar en centros de estudio y universidades. Tenemos la obligación de observar todos los contextos y reconocer que los aprendizajes cívicos también ocurren en espacios informales y, a menudo, invisibilizados.

El mapa que dibuja este estudio es complejo y desmiente la idea de la apatía juvenil. Los datos revelan a una población joven que posee un compromiso genuino con principios democráticos fundamentales, como el respeto a la pluralidad, la tolerancia y el diálogo como la herramienta más importante para la resolución de conflictos.

No obstante, hay una brecha notable entre la adhesión a estos valores y las condiciones reales en las que se ejerce la ciudadanía. Los hallazgos sugieren que las competencias cívicas no son un conjunto estático de conocimientos que se adquieren de una vez y para siempre. Por el contrario, constituyen habilidades vivas que se practican y se fortalecen, o se debilitan ante experiencias concretas.

Si bien la universidad sigue siendo un espacio formativo central, la ciudadanía también se construye en la familia, en el trabajo, en los grupos de pares y, de manera determinante, en los entornos digitales. Estas competencias se afianzan cuando el entorno permite el disenso y la argumentación sin temor a la exclusión, pero también se erosionan cuando la desinformación afecta negativamente el debate o cuando la persona percibe que su intervención no tiene un impacto tangible en la realidad.

La pregunta ya no debe ser por qué las personas jóvenes no se interesan en los procesos e instituciones de la democracia, sino qué tipo de experiencias públicas les estamos ofreciendo y qué barreras estructurales limitan su participación. Uno de los puntos más reveladores del estudio es la transformación radical en los modos de consumo de información pública. Para las juventudes actuales, el dispositivo móvil no es una herramienta más, sino la puerta principal hacia la realidad política y el pensamiento colectivo.

Hoy nos desenvolvemos en un entorno público saturado y acelerado que apela sobre todo a las emociones. Este contexto nos obliga, como autoridad electoral, a replantear la educación cívica desde sus cimientos.

La formación ciudadana actual debe contemplar una alfabetización mediática, digital y territorial. Necesitamos dotar a las personas de herramien-

tas para la lectura crítica, criterios para evaluar la fiabilidad de las fuentes y capacidades para sostener desacuerdos en un espacio público cada vez más polarizado.

Es obligación de las autoridades electorales preguntarse si sus estrategias están diseñadas para el mundo que realmente existe o para un mundo que únicamente sobrevive en el imaginario colectivo. Esta investigación nos permite repensar programas y metodologías, construir indicadores más finos que midan no sólo el alcance, sino la efectividad de las acciones que buscan crear aprendizaje cívico significativo, además de diseñar estrategias focalizadas que reconozcan distintas rutas de formación ciudadana en función de contextos heterogéneos.

Finalmente, este informe nos coloca en un lugar más objetivo para formular nuevas preguntas y dejar atrás las simplificaciones. En ese sentido, representa un paso firme hacia una relación con las juventudes basada en el respeto, la precisión y la responsabilidad pública.

Agradezco a las áreas del Instituto que trabajaron en este proyecto y, de manera particular, al Tecnológico de Monterrey, a El Colegio de México y a las personas académicas que hicieron posible este trabajo.

Ernesto Ramos Mega
Consejero electoral y presidente de la CGDHECyCC

1. Introducción del estudio

1.1. CONTEXTO INSTITUCIONAL Y PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

El estudio sobre competencias cívicas de las personas jóvenes de la Ciudad de México se inscribe en la iniciativa del Instituto Electoral de la Ciudad de México (IECM) para contar con diagnósticos empíricos robustos que orienten su labor en materia de educación cívica, construcción de ciudadanía y fortalecimiento de la participación democrática. En este marco, el IECM convocó a la realización de una investigación social dirigida específicamente a la población de 18 a 24 años, con el propósito de explorar la presencia, el desarrollo y las brechas de sus competencias cívicas, así como las condiciones formativas e informativas que las hacen posibles o las obstaculizan.

En respuesta a esta convocatoria se desarrolla el proyecto titulado *Mapas formativos y repertorios cívicos de la juventud en la Ciudad de México*. Este proyecto asume que, en una metrópolis profundamente estratificada como la capital del país, las competencias cívicas juveniles no pueden entenderse como atributos individuales aislados, sino como resultados de trayectorias formativas desiguales, ancladas en climas institucionales específicos, en experiencias escolares y extraescolares diferenciadas y en ecosistemas informativos atravesados por la desinformación, la polarización afectiva y la segmentación digital.

El estudio parte de la definición de competencias cívicas adoptada por el propio IECM, entendidas como la articulación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten ejercer derechos y responsabilidades en el marco de una sociedad democrática. Sobre esta base, el proyecto se propone examinar cómo se configuran y distribuyen estas competencias entre jóvenes que transitan por universidades públicas y privadas, por instituciones con perfiles de élite o de absorción, así como entre aquellos que han quedado fuera del sistema educativo formal.

Desde el punto de vista institucional, la investigación tiene como destinatario principal al IECM, en particular a las áreas responsables de la educación cívica y la construcción de ciudadanía. No obstante, por la naturaleza de sus preguntas y de su diseño, el estudio aspira también a aportar insumos analíticos relevantes para el debate académico sobre juventudes, desigualdad y ciudadanía, y para otros actores que diseñan e implementan políticas de formación cívica en la ciudad.

1.2. PROPÓSITOS DEL PROYECTO Y RELEVANCIA DEL ENFOQUE EN JUVENTUDES Y DESIGUALDAD

La motivación central del estudio descansa en la premisa de que la calidad de la ciudadanía democrática depende, en gran medida, del desarrollo efectivo de un entramado de competencias cívicas que combine capacidades cognitivas, deliberativas, valorativas y prácticas. En el caso de las personas jóvenes, estas competencias no emergen automáticamente con la mayoría de edad ni se reducen al conocimiento de reglas electorales o instituciones formales; se forman en procesos largos y desiguales de socialización política que tienen lugar en la escuela, en el hogar, en los espacios comunitarios, en el trabajo y en los entornos digitales.

En este contexto, el objetivo general del estudio es analizar la presencia, el desarrollo y las brechas en las competencias cívicas de las personas jóvenes de 18 a 24 años en la Ciudad de México, con el propósito de generar evidencia empírica que oriente el diseño de estrategias institucionales de educación cívica que fortalezcan una ciudadanía crítica, informada y activa. Este propósito articula, en un mismo horizonte, la perspectiva analítica del proyecto y el mandato institucional del IECM.

De este objetivo general se desprenden varios propósitos específicos, estrechamente vinculados entre sí. En primer lugar, caracterizar los componentes de las competencias cívicas presentes en la población joven capitalina, atendiendo a su dimensión cognitiva (conocimientos sobre democracia, derechos e instituciones), procedimental (habilidades para la deliberación, la toma de decisiones, el trabajo en equipo), valorativa (tolerancia, respeto a la diversidad, disposición al diálogo) y participativa (disposición y experiencias de involucramiento en asuntos públicos). En segundo lugar, examinar las brechas sociales, educativas y territoriales asociadas al desarrollo desigual de estas competencias, poniendo especial atención a las diferencias entre tipos de instituciones educativas, trayectorias escolares y situaciones de inclusión o exclusión del sistema educativo formal.

En tercer lugar, el estudio se propone analizar las prácticas informativas digitales de las personas jóvenes y sus vínculos con el pensamiento crítico y con la participación política y cívica. Esto implica indagar qué fuentes consultan, cómo evalúan la confiabilidad de la información, de qué manera enfrentan la desinformación y la malinformación, y cómo estos procesos inciden en sus repertorios de acción pública. En cuarto lugar, a partir del diagnóstico cuantitativo y de la exploración cualitativa, se busca diseñar propuestas de intervención educativa y cívica dirigidas al IECM, orientadas a fortalecer las competencias cívicas juveniles y a promover su participación informada, crítica y responsable, particularmente en los entornos digitales.

La relevancia del enfoque en juventudes y desigualdad se articula a lo largo de todos estos objetivos. El proyecto reconoce que las oportunidades de aprender ciudadanía están distribuidas de forma desigual y que los recursos necesarios para desarrollar competencias cívicas —tiempo disponible, capital cultural, acceso a instituciones de calidad, redes de participación— se concentran en ciertos segmentos de la población. Por ello, el estudio no se limita a describir promedios, sino que busca identificar patrones de estratificación en el desarrollo de competencias cívicas, así como los mecanismos institucionales y formativos que pueden contribuir a reducir las brechas existentes.

Al mismo tiempo, el estudio pretende ofrecer al IECM elementos para evaluar y reorientar sus propias estrategias de educación cívica. La evidencia generada permitirá detectar áreas de oportunidad, identificar grupos juveniles que enfrentan mayores barreras para desarrollar competencias cívicas robustas y delinear líneas de acción diferenciadas según climas formativos, trayectorias escolares y condiciones de vulnerabilidad. De este modo, la investigación aspira a traducirse en recomendaciones concretas para la planeación y evaluación de programas, materiales didácticos, campañas de información y dispositivos de participación impulsados por el Instituto.

1.3. COBERTURA, ALCANCE Y POBLACIÓN DE REFERENCIA

El estudio se centra en la población juvenil de 18 a 24 años que habita en la Ciudad de México. Esta delimitación etaria responde tanto a la especificación institucional del IECM como a la lógica del proyecto, que busca observar competencias cívicas en un momento del ciclo vital en el que las personas jóvenes han adquirido ya la condición formal de ciudadanía política, pero

aún se encuentran en una etapa de transición hacia la adultez plena, con trayectorias educativas y laborales en curso.

En términos temporales, la investigación se desarrolla a lo largo del segundo semestre de 2025, de acuerdo con el cronograma establecido por el IECM para el diseño, levantamiento, análisis y presentación de resultados. Este periodo permite articular de manera secuencial el trabajo cuantitativo y cualitativo, desde la formulación del protocolo de investigación hasta la entrega del informe final y de los productos asociados.

Desde el punto de vista de su cobertura social y educativa, el proyecto asume que la juventud capitalina constituye un universo heterogéneo, atravesado por desigualdades de origen social, experiencias escolares divergentes y condiciones territoriales contrastantes. Por ello, el diseño del estudio contempla distintos tipos de espacios y experiencias formativas. Por un lado, el componente cuantitativo se focaliza en personas jóvenes escolarizadas en instituciones de educación superior públicas y privadas ubicadas en la Ciudad de México, considerando universidades metropolitanas de gran escala, universidades públicas emergentes o especializadas, universidades privadas de élite y universidades privadas de absorción.

Esta diversidad institucional permite cartografiar climas formativos diferentes andamiados por historias, culturas organizacionales y composiciones estudiantiles contrastantes. A través de la encuesta se busca identificar cómo se distribuyen las competencias cívicas en estos enclaves formativos, qué repertorios de participación se asocian a ellos y qué vínculos guardan con variables como la trayectoria educativa, la situación laboral, la residencia por alcaldía o las condiciones transicionales hacia la vida adulta.

Por otro lado, en consonancia con las especificaciones del IECM, el estudio incorpora en su componente cualitativo a personas jóvenes que no se encuentran escolarizadas en el sistema de educación superior. La inclusión de juventudes no escolarizadas responde al interés de ampliar la mirada más allá del circuito universitario y de captar experiencias formativas alternativas, trayectorias de abandono escolar, inserciones laborales tempranas y formas de participación que se despliegan en espacios comunitarios, laborales o digitales. De este modo, el alcance del estudio abarca tanto a quienes transitan por instituciones educativas formales como a quienes se encuentran en sus márgenes o fuera de ellas.

En suma, la población de referencia se define por la combinación de tres dimensiones: edad (18 a 24 años), pertenencia territorial (residencia en la Ciudad de México) y situación educativa (juventudes escolarizadas y no escolarizadas en educación superior). Esta delimitación permite atender, de manera articulada, a los retos que plantean las desigualdades sociales, educativas y territoriales para el desarrollo de competencias cívicas robustas.

1.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS ANALÍTICOS

El estudio se organiza en torno a un conjunto de preguntas de investigación que articulan la perspectiva institucional del IECM con el marco analítico elaborado por el equipo de investigación. La interrogante que funciona como hilo conductor puede formularse del siguiente modo: ¿cómo se configuran, distribuyen y ejercen las competencias cívicas entre jóvenes de 18 a 24 años que habitan una ciudad profundamente desigual, transitan por instituciones educativas estratificadas y se socializan políticamente en ecosistemas digitales fragmentados y polarizados?

Esta pregunta general se desglosa en otras que orientan de manera más específica el diseño y el análisis. En primer lugar, ¿cómo se estructuran las competencias cívicas juveniles en sus distintas dimensiones —cognitiva, procedimental, valorativa y participativa— y qué patrones de distribución presentan entre distintos tipos de instituciones educativas, trayectorias escolares y situaciones de escolarización o no escolarización? En segundo lugar, ¿qué brechas sociales y educativas se observan en el desarrollo de estas competencias y cómo se relacionan con las formas de participación institucionalizada, no institucionalizada, sectorial, temática y comunitaria previstas en la *Ley de Participación Ciudadana de la Ciudad de México*?

En tercer lugar, ¿de qué manera las experiencias formativas escolares y no escolares, así como las prácticas informativas digitales, influyen en la capacidad de las personas jóvenes para enfrentar la desinformación, ejercer el pensamiento crítico y sostener deliberaciones democráticas en escenarios de conflicto y desacuerdo? Finalmente, ¿qué implicaciones tienen los hallazgos del estudio para el diseño de estrategias y dispositivos de educación cívica impulsados por el IECM, y qué recomendaciones pueden formularse para reforzar aquellas competencias que inciden en un ejercicio más igualitario y efectivo de la ciudadanía?

Estas preguntas se traducen en un conjunto de objetivos analíticos que guían el trabajo empírico. Además de caracterizar y medir las competencias cívicas y sus brechas, el estudio busca reconstruir los procesos mediante los cuales se configuran dichas competencias en contextos específicos: escuelas con culturas políticas distintas, redes de pares que incentivan o desincentivan la participación, experiencias de contacto con instituciones electorales u otras instancias públicas, y trayectorias marcadas por eventos críticos (movilizaciones, conflictos, episodios de violencia, procesos electorales recientes, entre otros). De este modo, la investigación no se limita a un diagnóstico

estático, sino que aspira a comprender los mecanismos que producen y reproducen desigualdades en el desarrollo de competencias cívicas.

1.5. DISEÑO GENERAL DEL ESTUDIO Y ARTICULACIÓN DE FASES

Para responder a estas preguntas, el proyecto adopta un diseño metodológico mixto de carácter secuencial, que integra de forma complementaria herramientas cuantitativas e instrumentos cualitativos. La lógica general del diseño parte de un primer componente estructurado, basado en una encuesta aplicada a personas jóvenes de 18 a 24 años en instituciones de educación superior de la Ciudad de México, y se amplía con un componente interpretativo que recurre a grupos focales y entrevistas semiestructuradas con juventudes escolarizadas y no escolarizadas.

El componente cuantitativo tiene un carácter exploratorio y descriptivo. Su propósito es ofrecer un mapa estructural de las competencias cívicas juveniles, sus componentes y sus brechas. A partir de un cuestionario estandarizado, se recaba información sobre conocimientos cívicos, valoraciones respecto a la democracia y sus instituciones, repertorios de participación, prácticas informativas digitales, confianza interpersonal y trayectorias educativas y laborales. La selección de instituciones y de personas participantes se organiza en función de una tipología de enclaves formativos universitarios que busca captar la heterogeneidad del sistema de educación superior capitalino. Los resultados de esta fase permiten identificar patrones de desigualdad y segmentos juveniles contrastantes que orientan la fase cualitativa.

El componente cualitativo se concibe como un dispositivo interpretativo que profundiza en los procesos, significados y experiencias que subyacen a las distribuciones observadas en la encuesta. Mediante grupos focales se explora cómo las personas jóvenes discuten asuntos públicos potencialmente conflictivos, qué argumentos movilizan, cómo gestionan el disenso, qué recursos afectivos y cognitivos ponen en juego y qué papel atribuyen a sus experiencias formativas y a sus fuentes de información en la configuración de sus posiciones.

En particular, los grupos focales se diseñan como espacios estructurados de deliberación entre pares, en los que se abordan temas polémicos y se documentan tanto las competencias deliberativas como las dificultades para sostener diálogos democráticos en contextos de polarización. La selección de participantes, la configuración de los grupos y la guía de tópicos se articu-

lan con el marco analítico del estudio, de modo que las sesiones permitan observar la interacción entre desigualdad social, climas formativos, ecosistemas informativos y repertorios cívicos.

La articulación entre ambos componentes se desarrolla a lo largo de varias fases encadenadas. En una primera fase se realiza el planteamiento detallado de la investigación, la precisión del marco conceptual y la elaboración de los instrumentos de recolección de datos. En una segunda fase se lleva a cabo el levantamiento cuantitativo y el procesamiento inicial de la información, con análisis descriptivos y comparativos que permiten identificar patrones relevantes. En una tercera fase se diseña y ejecuta el trabajo cualitativo, incorporando tanto a jóvenes universitarios como a jóvenes no escolarizados.

Posteriormente, en una cuarta fase se realiza el análisis cualitativo sistemático y la triangulación de resultados. Esta integración busca construir tipologías de disposición cívica, identificar mecanismos estructurales e interpretativos que explican las brechas observadas y relacionar los hallazgos con las modalidades de participación previstas en la legislación local. Finalmente, en una quinta fase se elabora el informe final de investigación y se formulan recomendaciones orientadas al fortalecimiento de las competencias cívicas juveniles y a la mejora de las acciones formativas del IECM.

Este diseño mixto secuencial permite, en suma, combinar la capacidad diagnóstica de la encuesta con la profundidad interpretativa del trabajo cualitativo, y ofrece un andamiaje sólido para vincular los resultados empíricos con decisiones estratégicas en materia de educación cívica.

1.6. ESTRUCTURA DEL INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

Los apartados introductorios aquí presentados tienen la función de ofrecer al lector una visión de conjunto del estudio, situando su contexto institucional, sus propósitos, su población de referencia, sus preguntas de investigación y su diseño general. Sobre esta base, el informe final de investigación se organizará en una serie de secciones que desarrollan de manera más detallada cada uno de estos componentes y presentan los hallazgos empíricos obtenidos.

En primer lugar, el informe incluirá una sección de revisión del estado del arte y posicionamiento analítico del estudio. En ella se expondrán los debates conceptuales y empíricos más relevantes en torno a las competencias

cívicas, la socialización política juvenil, la desigualdad y la polarización, así como las discusiones sobre educación ciudadana y ecosistemas informativos. Esta sección mostrará cómo dichos debates han orientado las decisiones de diseño del proyecto y proporcionan claves interpretativas para los resultados.

En segundo lugar, se presentará una sección dedicada al reporte de la fase cuantitativa. Allí se describirán con detalle el diseño muestral, el instrumento de encuesta, las estrategias de levantamiento y los procedimientos de análisis utilizados, para luego exponer los principales resultados sobre la distribución de competencias cívicas, las brechas sociales y educativas identificadas, las prácticas informativas digitales y los repertorios de participación juvenil en la Ciudad de México.

En tercer lugar, el informe contará con una sección de reporte de la fase cualitativa. Esta sección describirá el diseño y la implementación de los grupos focales y entrevistas, la lógica de selección de participantes, la estructura de las sesiones y los criterios de análisis. A partir de ello, se presentarán los hallazgos sobre cómo las personas jóvenes discuten temas polémicos, cómo articulan identidades morales y posiciones políticas, qué sentidos atribuyen a su participación y qué experiencias formativas reconocen como relevantes en el desarrollo de sus competencias cívicas.

Finalmente, se incluye una sección de conclusiones e implicaciones para la acción institucional. En este apartado se integrarán los resultados cuantitativos y cualitativos, se sintetizarán las principales contribuciones del estudio y se formularán recomendaciones específicas para el IECM en materia de educación cívica, construcción de ciudadanía y diseño de estrategias dirigidas a la juventud capitalina. Asimismo, se identifican posibles líneas de trabajo futuro y de seguimiento, incluyendo la construcción de indicadores que permitan evaluar, en el mediano plazo, el impacto de las acciones emprendidas.

Con esta estructura, el informe busca ofrecer al IECM y a otros actores interesados un diagnóstico amplio, analíticamente consistente y orientado a la acción sobre las competencias cívicas de las personas jóvenes de la Ciudad de México, contribuyendo así al fortalecimiento de una ciudadanía más informada, crítica y equitativamente distribuida.

2. Posicionamiento analítico y justificación del estudio

El presente estado del arte constituye el marco analítico que fundamenta la investigación sobre competencias cívicas de las personas jóvenes de la Ciudad de México, realizada para el Instituto Electoral de la Ciudad de México (IECM). Este documento no se limita a ser una revisión bibliográfica descriptiva, sino que articula un posicionamiento teórico específico sobre cómo entender, medir e interpretar las competencias cívicas juveniles en contextos democráticos contemporáneos marcados por desigualdades estructurales, polarización afectiva y transformaciones en los ecosistemas informativos.

La pregunta central que orienta este marco analítico puede formularse así: ¿cómo se configuran, distribuyen y ejercen las competencias cívicas entre jóvenes que habitan una metrópolis profundamente desigual, que transitan por instituciones educativas estratificadas y que se socializan políticamente en ecosistemas digitales fragmentados y polarizados? Esta interrogante exige un abordaje que trascienda las concepciones meramente cognitivas o actitudinales de la competencia cívica para situarlas como prácticas situadas en entramados institucionales, relacionales y culturales específicos.

El estudio parte de una premisa compartida por una diversa literatura internacional y latinoamericana: la calidad de la ciudadanía democrática no depende únicamente de la existencia formal de derechos políticos, sino de la formación efectiva de un conjunto articulado de capacidades cognitivas, deliberativas, valorativas y prácticas que hagan posible el ejercicio sustantivo de esos derechos (Biesta, 2011; García-Cabrero *et al.*, 2017; Hoskins & Janmaat, 2019). En el caso específico de las juventudes, estas capacidades no emergen de forma natural o inevitable con la mayoría de edad, sino que se configuran en procesos complejos de socialización política atravesados por múltiples dimensiones de desigualdad social, diferencias en los climas institucionales escolares, variaciones en las experiencias educativas y exposición a ecosistemas informativos que pueden potenciar o limitar su desarrollo (Gaby, 2016; Hart & Atkins, 2002; Schröder & Neumayr, 2023).

La propuesta metodológica presentada al IECM responde a esta complejidad mediante un diseño mixto que combina una encuesta representativa como fase cuantitativa con una fase cualitativa basada en grupos focales. Esta estrategia permite no solo medir la presencia y distribución de competencias cívicas, sino también observar y comprender cómo dichas competencias se despliegan, se negocian y se disputan en situaciones concretas de interacción deliberativa. El propósito de este estado del arte es triple: primero, reconstruir los principales ejes conceptuales, empíricos y metodológicos que han orientado el debate internacional y latinoamericano sobre competencias cívicas, juventud, desigualdad y educación ciudadana; segundo, mostrar cómo estos debates alimentan y justifican las decisiones específicas del diseño de investigación; y tercero, explicitar las tensiones teóricas y los dilemas metodológicos que atraviesan este campo de estudios, posicionando el presente proyecto frente a ellos.

Este marco analítico se construyó mediante una revisión sistemática de obras clave sobre competencia cívica, socialización política juvenil, desigualdad, polarización afectiva, educación ciudadana y moralidad política. La literatura fue organizada en torno a cuatro preguntas transversales que estructuran el análisis: (1) ¿Cómo se conceptualizan las competencias cívicas y qué dimensiones las componen? (2) ¿Qué papel juegan las desigualdades sociales, educativas y territoriales en su distribución? (3) ¿Cómo se articulan identidades morales, posiciones ideológicas y prácticas de participación en contextos de polarización? (4) ¿Qué mecanismos institucionales y experiencias formativas contribuyen a su desarrollo? Este andamiaje analítico guía la organización temática de las secciones siguientes y permite establecer puentes explícitos entre la teoría, la evidencia empírica acumulada y las decisiones metodológicas adoptadas en este estudio.

Es importante señalar que este marco no pretende ser exhaustivo de toda la literatura sobre ciudadanía juvenil, sino selectivo y estratégico: privilegia aquellos debates y evidencias que resultan directamente pertinentes para interpretar el caso específico de jóvenes de 18 a 24 años en la Ciudad de México, considerando tanto los requerimientos institucionales del IECM como las características particulares del contexto urbano, político y educativo capitalino.

2.1. DE LA COMPETENCIA CÍVICA COMO ATRIBUTO INDIVIDUAL AL ENTRAMADO DE CAPACIDADES SITUADAS: DEBATES CONTEMPORÁNEOS

2.1.1. La pregunta fundacional: ¿son las personas de la ciudadanía “competentes”?

Cualquier reflexión contemporánea sobre competencias cívicas debe partir del diagnóstico clásico de Robert A. Dahl (1992) sobre lo que él denominó “el problema de la competencia cívica” en las democracias modernas. A partir de décadas de evidencia acumulada sobre bajos niveles de información política, participación limitada más allá del voto y desinterés intermitente hacia los asuntos públicos, Dahl planteó una pregunta incómoda: ¿puede sostenerse el ideal democrático cuando la mayoría de las y los ciudadanos no alcanzan los estándares exigentes de competencia que imaginan tanto la tradición clásica ateniense como las versiones contemporáneas del ciudadano racional informado?

La respuesta de Dahl no fue abandonar la democracia, sino redefinir las expectativas normativas. Propuso sustituir el ideal inalcanzable del “ciudadano perfectamente informado y racional” por la figura más modesta del “ciudadano suficientemente bueno” (*reasonably good citizen*), capaz de tomar decisiones aceptables bajo condiciones de información limitada y mediante el uso de atajos cognitivos y señales institucionales. Sin embargo, esta reformulación no disolvió el problema: incluso este estándar reducido se ve tensionado por la escala de las democracias modernas, la complejidad creciente de las decisiones públicas y la dependencia inevitable de intermediarios políticos y mediáticos que filtran, interpretan y enmarcan la información (Dahl, 1992, pp. 46-48).

Lo que resulta particularmente relevante del argumento de Dahl para el presente estudio es su énfasis en las barreras estructurales para la competencia cívica, y no en supuestas fallas individuales de carácter o inteligencia. Dahl dimensionó que las capacidades cívicas no son simples atributos psicológicos que los individuos poseen o carecen, sino configuraciones situadas en contextos institucionales y cognitivos específicos: sistemas de información pública, estructuras de mediación partidista, calidad de los entornos escolares, densidad asociativa de las comunidades. Esta intuición fundamental—que las competencias cívicas son relacionales y contextuales antes que meramente individuales—atravesará toda la literatura posterior y constituye una premisa central de este proyecto.

Además, Dahl introdujo una dimensión afectiva que resulta crucial para comprender la ciudadanía juvenil contemporánea: la necesidad de empatía

y de reconocimiento del otro como condición de posibilidad para la convivencia democrática. En sus palabras, “la democracia no solo requiere que los ciudadanos sean competentes para juzgar sus propios intereses, sino también capaces de reconocer la validez de los intereses y perspectivas de otros” (Dahl, 1992, p. 51). Este aspecto, frecuentemente subordinado en los estudios sobre conocimiento político, adquiere relevancia central en contextos de polarización afectiva y fragmentación social, como veremos más adelante. En el diseño de esta investigación, esta dimensión se vincula directamente con las actitudes hacia el conflicto, la diferencia, la protesta y la disposición a escuchar posiciones contrarias.

2.1.2. De un constructo unidimensional a las competencias cívicas como entramado multidimensional

La preocupación de Dahl por los déficits de competencia cívica se ha traducido, en las últimas dos décadas, en un esfuerzo sostenido por conceptualizar y operacionalizar las competencias cívicas como un constructo multidimensional que integra componentes cognitivos, procedimentales, valorativos y disposicionales. Este giro conceptual es fundamental porque permite superar visiones reduccionistas que equiparaban la “competencia” con el mero conocimiento factual sobre instituciones o con la simple expresión de actitudes democráticas en encuestas.

Los trabajos empíricos sobre juventud urbana en Estados Unidos realizados por Hart y Atkins (2002) ofrecen un punto de partida importante para entender cómo operan estas barreras estructurales en contextos específicos. Su investigación documentó que los rezagos en competencias cívicas de jóvenes en vecindarios urbanos pobres no se explican por apatía intrínseca o desinterés generacional, sino por un conjunto sistemático de obstáculos estructurales que restringen las oportunidades de aprendizaje y participación cívica: concentración espacial de pobreza, bajas credenciales educativas de los adultos en el entorno, escasa densidad organizativa (pocos clubes, organizaciones comunitarias o espacios de encuentro) y escuelas con problemas severos de rendimiento académico y seguridad.

Hart y Atkins (2002) documentaron empíricamente cómo la “ecología urbana de la socialización política” condiciona el desarrollo desigual de conocimientos, habilidades y prácticas cívicas. Los jóvenes en contextos de mayor concentración de desventajas no solo participan menos, sino que desarrollan repertorios de acción más restringidos, identidades cívicas más frágiles y menores expectativas de eficacia política. Este hallazgo subraya

que la agencia juvenil se ejerce siempre dentro de márgenes fuertemente desiguales, determinados por la distribución espacial de recursos económicos, culturales e institucionales. Para el presente estudio, esto implica que cualquier medición de competencias cívicas debe atender sistemáticamente a las brechas asociadas con el nivel socioeconómico, el tipo de institución educativa, la alcaldía de residencia y las trayectorias familiares.

Sobre esta base empírica, autores como LeCompte, Blevins y Riggers-Piehl (2020) propusieron una aproximación alternativa al desarrollo de competencias cívicas a través de lo que denominan *action civics* o “educación cívica activa”. Su estudio longitudinal con estudiantes de secundaria en Estados Unidos sugiere que las experiencias de participación guiada en proyectos de incidencia pública —en los que estudiantes identifican problemas comunitarios, deliberan sobre causas y soluciones, investigan evidencia y diseñan acciones colectivas concretas— contribuyen al fortalecimiento simultáneo de conocimientos, habilidades deliberativas y sentido de eficacia política de forma más robusta que los enfoques meramente transmisivos centrados en la memorización de contenidos cívicos.

Lo relevante de este hallazgo es que resalta la importancia de aprender ciudadanía haciendo ciudadanía, es decir, articulando dimensiones cognitivas (¿qué sé sobre este problema?), prácticas (¿qué puedo hacer al respecto?) y afectivas (¿me siento capaz de incidir?). LeCompte *et al.* (2020) mostraron que los estudiantes que participaron en proyectos de *action civics* no solo incrementaron su conocimiento sobre instituciones y procesos políticos, sino que desarrollaron mayores habilidades para identificar fuentes confiables de información, evaluar argumentos contrapuestos y reconocer la complejidad de los problemas públicos. Estos hallazgos refuerzan la idea de que las competencias cívicas no se “enseñan” mediante transmisión unilateral, sino que se desarrollan mediante la experiencia práctica en contextos que ofrecen oportunidades reales de deliberación y acción.

A escala comparada, la línea de trabajo liderada por Bryony Hoskins y colaboradores ha sido crucial para consolidar la conceptualización de las competencias cívicas como un constructo multidimensional que puede operacionalizarse y medirse de forma comparable entre contextos nacionales. El indicador compuesto desarrollado inicialmente para jóvenes europeos (Hoskins *et al.*, 2008) y refinado posteriormente (Hoskins *et al.*, 2015) integra cuatro dimensiones fundamentales: conocimientos cívicos (información sobre instituciones, derechos y procedimientos democráticos), habilidades cívicas (capacidad de analizar información política, de deliberar y de participar efectivamente), valores cívicos (tolerancia, apertura a la diversidad, valoración de la igualdad) y disposiciones participativas (intención de votar, de involucrarse en organizaciones, de participar en acciones colectivas).

Esta perspectiva insiste en que la competencia cívica no puede reducirse ni al conocimiento factual ni a la mera disposición subjetiva, sino que requiere la articulación de dimensiones cognitivas (saber), procedimentales (saber hacer), normativas (valorar) y comportamentales (actuar). El énfasis en la comparabilidad internacional también mostró que los niveles de desarrollo de estas competencias están fuertemente marcados por clivajes nacionales, diseños institucionales de los sistemas educativos y políticas públicas de educación ciudadana. Por ejemplo, los países con sistemas educativos más inclusivos y con climas escolares que promueven la participación estudiantil tienden a exhibir menores brechas en competencias cívicas asociadas al origen socioeconómico (Hoskins & Janmaat, 2019).

Los trabajos de síntesis elaborados en América Latina han reforzado y matizado esta visión multidimensional, incorporando las especificidades históricas, políticas y culturales de la región. El volumen editado por García-Cabrero *et al.* (2017) compila modelos teóricos y experiencias sobre civismo y ciudadanía en varios países latinoamericanos, destacando tres aspectos cruciales: primero, la importancia de considerar trayectorias históricas específicas de democratización y autoritarismo que marcan las formas en que se concibe y se practica la ciudadanía; segundo, la persistencia de desigualdades estructurales profundas (económicas, étnicas, de género) que estratifican el acceso a experiencias formativas; y tercero, las tensiones entre diferentes modelos normativos de ciudadanía (liberal, republicana, crítica, comunitaria) que coexisten y compiten en los sistemas educativos y en los discursos públicos.

Biesta (2011), desde una perspectiva filosófica y pedagógica, problematiza la tendencia dominante a concebir la educación cívica como una simple preparación funcional para la participación en instituciones democráticas existentes. Argumenta que aprender democracia no puede reducirse a la adquisición de competencias predefinidas, sino que implica procesos de subjetivación en los que las personas se constituyen como sujetos de responsabilidad pública, configuran sus identidades en relación con la alteridad y desarrollan formas de intervención en lo común que no están completamente determinadas de antemano. Esta perspectiva introduce una tensión productiva: si las competencias cívicas son meros instrumentos para reproducir el orden democrático existente o si incluyen también capacidades críticas para cuestionar, transformar y reimaginar ese orden.

En conjunto, estas contribuciones permiten transitar de una noción estrecha de “competencia cívica” (en singular) a la idea de competencias cívicas (en plural) como un entramado de capacidades cognitivas, deliberativas, emocionales, valorativas y prácticas, siempre situadas en contextos institucionales e históricos concretos. Esta conceptualización coincide explícitamente con la definición adoptada por el IECM, que —siguiendo a Jurs

(2014)— entiende las competencias cívicas como la combinación articulada de conocimiento cívico (saber sobre democracia, derechos e instituciones), habilidades cívicas (capacidades para tomar decisiones informadas, trabajar en equipo, deliberar), valores cívicos (tolerancia, respeto, diálogo, valoración de la diversidad) y disposiciones participativas (intención y práctica efectiva de involucramiento en asuntos públicos).

2.1.3. Juventudes, desigualdad y brechas en el compromiso cívico: la estratificación social de las competencias

Un segundo eje fundamental de este marco analítico examina las relaciones entre desigualdad social, trayectorias juveniles y patrones de involucramiento cívico. La pregunta que estructura esta sección es: ¿cómo se traducen las desigualdades socioeconómicas, educativas y territoriales en desigualdades de competencias y prácticas cívicas?

El estudio de Gaby (2016) sobre la evolución de la participación juvenil en Estados Unidos entre 1976 y 2009 documenta de manera sistemática la existencia de lo que denomina “brechas de compromiso cívico” (civic engagement gaps) que atraviesan la estratificación social. Aunque las formas de participación se han transformado a lo largo de décadas —con mayor presencia relativa de activismo en redes sociales, voluntariado organizado y acciones no institucionalizadas de protesta—, las desigualdades en recursos educativos, económicos y organizativos continúan traducéndose en oportunidades desiguales para el aprendizaje cívico. Los jóvenes de familias con mayores credenciales educativas y recursos económicos tienen acceso más frecuente a experiencias formativas de alta calidad (participación en debates escolares, modelo de Naciones Unidas, organizaciones estudiantiles, viajes educativos) que desarrollan competencias específicas: capacidad de investigación, argumentación pública, trabajo en equipo y gestión de proyectos colectivos.

Gaby (2016) muestra que estas diferencias no solo afectan el volumen de participación (quién participa más), sino también el tipo de participación (en qué formas se involucran) y la eficacia relativa de esa participación (quién logra incidir efectivamente). Los jóvenes de sectores aventajados tienden a involucrarse en formas de participación que requieren capital cultural específico y que tienen mayor capacidad de incidencia institucional (cabildeo, participación en consejos, acceso a autoridades), mientras que jóvenes de sectores populares participan más frecuentemente en formas menos institucionalizadas que, aunque expresivas y potencialmente disruptivas, encuentran mayores barreras para traducirse en cambios de política pública.

La revisión sistemática de Schröder y Neumayr (2023) sintetiza evidencia de múltiples democracias sobre cómo la desigualdad socioeconómica afecta el compromiso cívico y propone una tipología de mecanismos causales que operan simultáneamente:

- a) Mecanismos de recursos: La desigualdad limita el acceso a tiempo libre, dinero disponible y capital cultural necesario para participar. Los jóvenes en situación de precariedad económica dedican más tiempo a trabajo remunerado o a cuidados familiares, reduciendo el tiempo disponible para involucramiento cívico.
- b) Mecanismos normativos: La exposición a desigualdades extremas genera sentimientos de injusticia, cinismo político y desconfianza institucional que pueden erosionar la motivación para participar. Cuando las instituciones son percibidas como capturadas por élites o como insensibles a las demandas de sectores populares, la inversión de esfuerzo en participación institucionalizada puede percibirse como inútil.
- c) Mecanismos de redes: La desigualdad debilita los vínculos asociativos y reduce la densidad organizativa en territorios pobres, limitando las oportunidades de socialización cívica. La participación política frecuentemente se aprende y se practica en organizaciones (clubes, asociaciones, grupos religiosos, sindicatos), y la presencia desigual de estas organizaciones en el territorio genera desigualdades en oportunidades de aprendizaje.

Los autores concluyen que estos mecanismos no operan de forma aislada, sino que se refuerzan mutuamente, produciendo círculos viciosos en los que la desigualdad económica se traduce en desigualdad política, que a su vez perpetúa la desigualdad económica al limitar la capacidad de los sectores desfavorecidos de organizarse y demandar redistribución (Schröder & Neumayr, 2023).

El análisis de Uslaner y Brown (2005), con base en datos comparados de múltiples países, subraya el papel mediador de la confianza generalizada en la relación entre desigualdad y participación. Su argumento es que sociedades más desiguales tienden a exhibir menores niveles de confianza interpersonal (la creencia de que “la mayoría de las personas son confiables”), lo que erosiona la disposición a cooperar en acciones colectivas y a involucrarse en asociaciones que requieren colaboración con personas de orígenes diversos. La confianza generalizada, a diferencia de la confianza particularizada (confianza en familiares o personas cercanas), es fundamental para la acción cívica porque permite coordinar esfuerzos con desconocidos y sostener compromisos a largo plazo en proyectos colectivos.

Los jóvenes que crecen en contextos de alta desigualdad y baja confianza social enfrentan barreras adicionales para desarrollar competencias cívicas, porque tienen menos experiencias de cooperación exitosa con otros, menos exposición a normas de reciprocidad y menor familiaridad con instituciones que funcionen de manera predecible y confiable (Uslaner & Brown, 2005). Esta intuición conecta la dimensión estructural (desigualdad económica) con la dimensión cultural (confianza) y la dimensión psicológica (sentido de eficacia), mostrando que las competencias cívicas no pueden analizarse sin atender a las configuraciones más amplias de cohesión o fragmentación social.

Leídos desde la preocupación específica por las juventudes, estos trabajos refuerzan la intuición fundacional de Hart y Atkins (2002): los contextos marcados por concentración de pobreza, escuelas frágiles y baja densidad organizativa no solo reducen el volumen de participación juvenil, sino que configuran patrones específicos de socialización política, con identidades cívicas más frágiles, repertorios de acción más restringidos y menor confianza en la eficacia de la participación institucionalizada. En términos del presente proyecto, esto implica que las competencias cívicas no pueden examinarse adecuadamente sin atender a las brechas sociales y educativas, así como a las diferencias entre tipos de instituciones educativas, territorios de residencia y trayectorias familiares.

La dimensión generacional y cultural de estas transformaciones se vuelve explícita en el análisis de largo plazo de Moreno (2025) sobre la evolución de los valores en México entre 1982 y 2023. A partir de datos de la Encuesta Mundial de Valores y otras encuestas de opinión pública, el autor documenta cambios significativos en valores políticos, morales y culturales a lo largo de cuatro décadas, así como diferencias sustantivas entre cohortes generacionales. Aunque su foco no es exclusivamente juvenil, su trabajo proporciona un telón de fondo imprescindible para situar las competencias cívicas de los jóvenes capitalinos contemporáneos en una secuencia más amplia de cambio cultural.

Moreno (2025) identifica tendencias contradictorias: por un lado, crecimiento en orientaciones de autoexpresión, tolerancia hacia la diversidad y demandas de igualdad de género; por otro lado, persistencia de orientaciones autoritarias en ciertos segmentos de la población, desconfianza institucional crónica y cinismo político. Estas tensiones son particularmente agudas entre generaciones más jóvenes, que combinan mayor apertura en temas morales (derechos sexuales, diversidad, igualdad de género) con niveles altos de desconfianza hacia instituciones políticas tradicionales (partidos, congresos, gobiernos). Esta ambivalencia generacional —progresismo cultural con escepticismo institucional— plantea desafíos específicos para la formación de competencias cívicas, porque sugiere que los jóvenes pueden valorar principios democráticos abstractos (libertad, igualdad, pluralismo) mientras

simultáneamente rechazan las instituciones concretas que supuestamente encarnan esos principios.

Urbina (2020), en su análisis sobre desigualdad política en México, examina cómo las asimetrías socioeconómicas se traducen en asimetrías en la capacidad de incidir en lo público. Su concepto de “ficciones democráticas” señala la brecha entre la igualdad formal de derechos políticos y la desigualdad sustantiva en la capacidad efectiva de ejercer esos derechos. La distribución desigual de recursos (tiempo, dinero, credenciales educativas), de capital social (redes, contactos con autoridades) y de capital cultural (dominio de lenguajes políticos legítimos, familiaridad con procedimientos institucionales) produce formas diferenciadas de ciudadanía efectiva, en las que ciertos sectores tienen muchas mayores posibilidades de ser escuchados, de organizarse colectivamente y de hacer valer sus demandas ante instituciones.

Este argumento es particularmente relevante para interpretar las brechas en competencias cívicas que el presente estudio busca medir. No se trata únicamente de diferencias en conocimientos o actitudes, sino de diferencias en la capacidad práctica de ejercer influencia política. Un joven de clase alta con acceso a educación universitaria privada de élite, redes familiares conectadas con espacios de poder y dominio fluido de códigos comunicativos legítimos tiene una capacidad de incidencia cualitativamente distinta a la de un joven de clase trabajadora con educación media trunca, redes sociales concentradas en su barrio y mayor distancia respecto a instituciones. Ambos pueden tener “opiniones políticas”, pero solo el primero cuenta con el conjunto articulado de recursos que convierten esas opiniones en demandas efectivas (Urbina, 2020).

2.1.4. Polarización afectiva, identidades morales y cultura democrática: las dimensiones emocionales y normativas de las competencias cívicas

Un tercer conjunto de trabajos, especialmente relevante para el diseño cualitativo de este estudio, se centra en la relación entre moralidad, identidades políticas y polarización. La pregunta que estructura esta sección es: ¿cómo las competencias cívicas se ponen en juego en escenarios de conflicto, desacuerdo y confrontación moral?

El concepto de polarización afectiva, desarrollado por Iyengar, Sood y Lelkes (2012), representa un giro fundamental en el estudio de la polarización política. A diferencia de la polarización ideológica (que mide distancias en posiciones sobre políticas públicas), la polarización afectiva mide la intensificación de sentimientos de simpatía hacia el propio grupo partidista o

ideológico y de antipatía hacia el adversario. Los autores muestran que en contextos como Estados Unidos, la pertenencia partidista funciona cada vez más como una identidad social que estructura percepciones, emociones y juicios morales sobre el “otro” político, incluso en ausencia de grandes distancias ideológicas en temas de política pública.

Este enfoque de identidad social revela que la política no opera únicamente en el plano de los intereses materiales o las preferencias sobre políticas, sino también —y de manera creciente— en el plano de las identidades colectivas y las emociones asociadas a la pertenencia grupal. La discusión de temas polémicos entre jóvenes puede derivar rápidamente en descalificación personal y cierre argumentativo no porque existan diferencias insalvables de valores fundamentales, sino porque la posición del “otro” se interpreta como marcador de una identidad amenazante o moralmente inferior (Iyengar *et al.*, 2012).

Para el presente estudio, este hallazgo es crucial porque sugiere que las competencias cívicas deliberativas —escuchar argumentos contrarios, reconocer matices, estar dispuesto a cambiar de opinión— pueden verse severamente limitadas cuando los temas en discusión activan identidades afectivamente polarizadas. Los grupos focales diseñados para este proyecto incluyen deliberadamente temas de alta controversia moral y política (derechos reproductivos, migración, seguridad, diversidad sexual, religión en el espacio público) precisamente para observar cómo se comportan las competencias deliberativas en estos contextos de activación emocional intensa.

Mason (2018) profundiza y amplía este argumento en su libro *Uncivil Agreement*, mostrando que en el contexto estadounidense las fronteras entre identidades partidistas, raciales, religiosas y culturales se han alineado de manera creciente, produciendo bloques internamente homogéneos pero mutuamente hostiles. Esta “ordenación social” (social sorting) intensifica la polarización afectiva porque multiplica las dimensiones en las que el adversario político es percibido como “diferente” y “amenazante”. El resultado es lo que Mason denomina un “acuerdo incívico”: consenso fuerte al interior de cada bloque acompañado de una disposición hostil y descalificadora hacia quienes están fuera de él.

La relevancia de este argumento para juventudes urbanas mexicanas no es inmediata ni mecánica —las dinámicas de alineación partidista e identitaria difieren significativamente entre contextos—, pero señala un fenómeno más general: la tendencia de la política contemporánea a convertirse en una identidad social que atraviesa múltiples ámbitos de la vida cotidiana (elección de amistades, consumos culturales, decisiones de pareja, uso de redes sociales) y que puede generar patrones de segregación social y comunicativa. Este fenómeno puede observarse en dinámicas de grupos focales cuando

temas como feminismo, religión, orientación sexual o seguridad pública se discuten, y cuando ciertas posiciones se interpretan no solo como ideas con las que se discrepa, sino como marcadores de identidades incompatibles (Mason, 2018).

Los trabajos de Han y Dawson (2025) y de Han, Ballard y Choi (2021) exploran de manera más específica la articulación entre identidad moral e identidad política en adultos jóvenes. El primero conceptualiza la identidad cívica como una configuración integrada de identidad moral (el sentido de quién soy como persona moral, qué valores definen mi carácter) e identidad política (el sentido de quién soy como actor político, qué causas defino como importantes). Los autores muestran empíricamente que quienes puntúan más alto en esta integración identitaria —es decir, quienes perciben sus compromisos políticos como expresión directa de sus valores morales fundamentales— tienden a mostrar mayores niveles de compromiso cívico sostenido, pero también mayor rigidez argumentativa y menor apertura a reconsiderar posiciones (Han & Dawson, 2025).

Esta tensión es fundamental: la internalización fuerte de una identidad moral-política puede ser tanto un recurso (porque sostiene el compromiso en el tiempo y motiva la acción frente a adversidades) como un obstáculo (porque dificulta el reconocimiento de legitimidad en posiciones contrarias y reduce la flexibilidad deliberativa). El segundo trabajo de Han y colaboradores (Han *et al.*, 2021) analiza los vínculos entre identidad moral y propósito político durante la adultez emergente (roughly, 18-25 años), mostrando que una identidad moral fuertemente internalizada puede sostener proyectos de acción política a largo plazo, especialmente cuando se conecta con experiencias de injusticia vivida o presenciada.

Estas investigaciones son relevantes para el presente estudio porque vinculan explícitamente dimensiones de autodefinición moral con orientaciones de participación, iluminando el papel de las competencias cívicas como mediación entre valores internalizados y prácticas públicas. Para jóvenes en proceso de consolidación identitaria, la articulación entre “quién soy” y “en qué creo políticamente” puede ser especialmente intensa y, al mismo tiempo, especialmente frágil y sujeta a transformación.

Miles y Vaisey, en su trabajo sobre moralidad y política, comparan teorías alternativas sobre cómo se conectan las disposiciones morales con las posiciones políticas: modelos racionalistas (que asumen que las personas construyen coherentemente sus posiciones políticas a partir de principios morales generales), modelos intuicionistas (que sostienen que los juicios morales son rápidos, automáticos y emocionales, y que la justificación racional viene después) y modelos de esquemas culturales (que enfatizan que las conexiones entre moral y política son aprendidas socialmente y varían entre contextos culturales).

Este mapa conceptual ofrece herramientas útiles para interpretar cómo jóvenes articulan juicios morales, identidades políticas y decisiones de participación, sugiriendo que estos vínculos no son necesariamente lógicos o coherentes, sino frecuentemente intuitivos, emocionales y mediados culturalmente.

El libro de Twenge y Campbell (2009) añade una capa generacional específica a estos debates al plantear la hipótesis de una “epidemia del narcisismo” asociada a transformaciones culturales recientes, particularmente visibles en generaciones más jóvenes socializadas en contextos de hiperindividualismo, consumismo intensificado y búsqueda constante de validación externa (especialmente a través de redes sociales). Los autores sostienen que el incremento de rasgos narcisistas tiene implicaciones negativas para la vida cívica, al favorecer expectativas de gratificación inmediata, baja tolerancia a la frustración, dificultad para el compromiso a largo plazo y una relación más instrumental y superficial con lo colectivo.

Aunque la tesis de Twenge y Campbell ha sido debatida y matizada — con críticas que señalan que confunde cambios culturales generales con rasgos psicológicos individuales y que puede sobreestimar la magnitud del cambio—, su argumento invita a reflexionar sobre tensiones potenciales entre formas de subjetividad centradas en la autorrealización individual y las demandas de la deliberación democrática, que requieren disposición a escuchar, capacidad de diferir gratificaciones y compromiso con bienes colectivos que trascienden el beneficio personal inmediato (Twenge & Campbell, 2009).

Lukianoff y Haidt (2018), en *The Coddling of the American Mind*, discuten cómo ciertas “buenas intenciones” en entornos educativos universitarios —específicamente, la búsqueda de proteger a estudiantes de experiencias emocionalmente incómodas o de ideas potencialmente ofensivas— pueden tener consecuencias no intencionales que limitan el desarrollo de competencias deliberativas. Los autores argumentan que prácticas como advertencias de contenido excesivamente amplias, desinvitación de ponentes polémicos o sanciones disciplinarias por expresiones consideradas ofensivas pueden reforzar lo que denominan “distorsiones cognitivas”, es decir, patrones de pensamiento que distorsionan sistemáticamente la interpretación de la realidad.

Las tres distorsiones cognitivas que Lukianoff y Haidt (2018) identifican como especialmente relevantes en campus universitarios son:

- a) Razonamiento emocional (*emotional reasoning*): la tendencia a asumir que si algo se siente verdadero emocionalmente, entonces debe ser verdadero, subordinando el análisis de evidencia a la intensidad de la reacción emocional.
- b) Pensamiento dicotómico o de todo-o-nada (*dichotomous thinking*): la tendencia a percibir situaciones, personas o argumentos en tér-

minos extremos y binarios, sin reconocer matices, continuidades o posiciones intermedias.

- c) Lectura de mente (*mind reading*): la tendencia a asumir conocer las intenciones, motivaciones o pensamientos internos del otro sin evidencia directa, frecuentemente atribuyendo las peores intenciones posibles.

Los autores sostienen que estos patrones cognitivos, cuando se institucionalizan en normas de interacción grupal, erosionan la capacidad de deliberación productiva porque desalientan la exposición a ideas disonantes, favorecen la interpretación del desacuerdo como amenaza personal y dificultan la evaluación desapasionada de argumentos y evidencia.

En el contexto del presente proyecto, esta reflexión se conecta directamente con la batería de ítems del cuestionario que exploran la tendencia a priorizar los sentimientos sobre la discusión de hechos, a interpretar el desacuerdo como amenaza personal y a percibir el conflicto político en términos dicotómicos. Además, la lista de cotejo de distorsiones cognitivas empleada en los grupos focales está diseñada precisamente para observar la presencia de estos patrones en interacciones concretas, registrando si los participantes reconocen matices, evalúan evidencia, distinguen entre hechos y opiniones, o si, por el contrario, manifiestan razonamiento emocional, pensamiento dicotómico o atribuciones de intencionalidad sin fundamento.

2.1.5. Educación cívica, experiencias escolares y formación de competencias: el papel de las instituciones educativas

Otro eje central de la literatura sistematizada se refiere al papel de las instituciones educativas —específicamente escuelas y universidades— en la formación de competencias cívicas. Esta literatura es particularmente relevante porque el estudio se focaliza en jóvenes de 18 a 24 años, muchos de los cuales están cursando o han cursado recientemente educación superior, y porque busca identificar diferencias en competencias asociadas al tipo de institución educativa.

El estudio internacional ICCS 2016 (*International Civic and Citizenship Education Study*), sintetizado por Schulz *et al.* (2018), constituye el esfuerzo comparativo más ambicioso para medir competencias cívicas de estudiantes de educación básica (octavo grado, aproximadamente 14 años) en múltiples países. Sus hallazgos son consistentes: las competencias cívicas de estudiantes se asocian tanto con características del currículo formal (existencia de una

asignatura específica de educación cívica, inclusión de temas contemporáneos como derechos humanos y diversidad) como con lo que denominan “clima escolar abierto a la discusión” (*open classroom climate*). Este último se refiere a la percepción de los estudiantes sobre si en sus aulas se fomenta la expresión de opiniones diversas, se discuten temas polémicos, se alienta el cuestionamiento y se respetan los desacuerdos.

El hallazgo más robusto de ICCS 2016 es que el clima escolar abierto a la discusión es un predictor más potente de competencias cívicas que el mero conocimiento curricular. Estudiantes que reportan participar en discusiones sobre temas controversiales, en las que se escuchan múltiples perspectivas y se fomenta el análisis crítico, tienden a puntuar significativamente más alto en conocimientos cívicos, habilidades de análisis de información política y disposición a participar en el futuro (Schulz *et al.*, 2018). Este hallazgo refuerza la idea de que aprender ciudadanía requiere practicarla en contextos escolares que funcionen como “laboratorios democráticos” donde se experimenta, se delibera y se negocia.

Hoskins y Janmaat (2019) profundizan en estos hallazgos para el contexto europeo y argumentan que la educación cívica puede contribuir a reducir —o, alternativamente, a perpetuar— desigualdades en compromiso político, dependiendo de si las oportunidades de aprendizaje cívico de alta calidad se distribuyen equitativamente o se concentran en escuelas de élite. Su análisis de datos longitudinales de varios países muestra que cuando los sistemas educativos son fuertemente estratificados (con diferencias marcadas entre escuelas por nivel socioeconómico de las familias), las brechas en competencias cívicas asociadas al origen social tienden a ser mayores. Por el contrario, sistemas más comprehensivos o integrados, donde estudiantes de diferentes orígenes coexisten en las mismas instituciones, tienden a exhibir menores brechas.

La implicación para el presente estudio es clara: dado que la Ciudad de México cuenta con un sistema de educación superior altamente estratificado —con universidades públicas de distintos niveles de selectividad, universidades privadas de élite y universidades privadas de absorción de demanda—, es esperable encontrar diferencias significativas en competencias cívicas asociadas al tipo de institución, no solo por diferencias curriculares, sino por diferencias en los climas institucionales, en las características socioeconómicas de los pares y en las oportunidades de participación estudiantil que ofrecen (Hoskins & Janmaat, 2019).

En América Latina, la revisión sistemática de Bramwell (2020) sobre estudios empíricos de educación ciudadana publicados entre 2000 y 2017 identifica tres tendencias regionales preocupantes:

- a) Persistencia de enfoques transmisivos: La mayoría de las experiencias documentadas todavía se centran en la memorización de contenidos cívicos (nombres de instituciones, fechas históricas, estructura del gobierno) sin oportunidades significativas de deliberación o acción.
- b) Fragmentación de innovaciones: Aunque existen experiencias prometedoras de participación estudiantil y proyectos comunitarios (similares a lo que en Estados Unidos se denomina *action civics*), estas suelen ser iniciativas aisladas, dependientes del esfuerzo de docentes individuales, y carecen de sostenibilidad institucional.
- c) Insuficiente atención a desigualdades: La literatura revisada presta poca atención a cómo las desigualdades estructurales (socioeconómicas, étnicas, de género) y la diversidad de contextos escolares (urbano/rural, público/privado) condicionan las oportunidades de aprendizaje cívico.

Bramwell (2020) concluye que la educación ciudadana en América Latina enfrenta el desafío de transitar de enfoques declarativos y memorísticos hacia pedagogías participativas y críticas, y de hacerlo de manera que atienda explícitamente las desigualdades en lugar de reproducirlas. El volumen editado por García-Cabrero *et al.* (2017) dialoga con estos hallazgos, ofreciendo modelos teóricos y estudios de caso de varios países latinoamericanos que resaltan tanto las potencialidades de la escuela como espacio de aprendizaje democrático como las severas limitaciones impuestas por sistemas educativos estratificados, subfinanciados y con profundas desigualdades en infraestructura, calidad docente y recursos pedagógicos.

Biesta (2011) introduce una crítica filosófica y política importante a las aproximaciones que conciben la educación cívica en términos estrictamente instrumentales o funcionales. Desde su perspectiva, aprender democracia no es únicamente adquirir un conjunto predefinido de competencias que permitan “encajar” en instituciones democráticas existentes, sino participar en procesos de subjetivación en los que las personas se reconocen como sujetos de responsabilidad pública, desarrollan capacidades de juicio en situaciones de incertidumbre y configuran relaciones con la alteridad que no están completamente determinadas de antemano.

Biesta (2011) argumenta que existe una tensión constitutiva entre dos funciones de la educación democrática: la socialización (introducir a los jóvenes en un orden social y político existente, transmitiéndoles las normas, valores y competencias necesarias para participar en él) y la subjetivación (crear espacios donde los jóvenes puedan cuestionar ese orden, imaginar alternativas y constituirse como sujetos autónomos capaces de intervención crítica). Una educación cívica reducida a socialización corre el riesgo de producir conformi-

dad acrítica; una educación que solo enfatiza subjetivación crítica sin ofrecer herramientas concretas de acción puede derivar en nihilismo o cinismo.

Esta reflexión permite colocar ciertas dimensiones de las competencias cívicas —como la disposición a escuchar, la apertura a cambiar de opinión, la capacidad de reconocer la complejidad de los problemas públicos o la voluntad de asumir responsabilidad por decisiones colectivas— en una clave ética y política más amplia que la mera eficacia instrumental. No se trata solo de “qué funciona” para aumentar la participación, sino de qué tipo de sujetos políticos estamos formando y con qué horizontes normativos.

Jerome *et al.* (2024) aportan elementos adicionales al analizar la educación cívica en contextos contemporáneos marcados por polarización política, desigualdad persistente y diversidad cultural creciente. Su trabajo destaca la necesidad de combinar enfoques de justicia social (que reconozcan y confronten las desigualdades estructurales que limitan la ciudadanía efectiva de ciertos grupos) con prácticas deliberativas inclusivas (que creen espacios seguros pero no sanitizados para la discusión de desacuerdos profundos). Además, subrayan la importancia de desarrollar competencias específicas para navegar ecosistemas digitales caracterizados por desinformación, algoritmos de personalización que generan “cámaras de eco” y dinámicas de viralización que amplifican contenidos emocionales y polarizantes.

Estas preocupaciones están en el centro del diseño del presente estudio, tanto en el cuestionario (que incluye preguntas sobre consumo informativo, diversidad de fuentes, exposición a perspectivas contrarias, prácticas de verificación) como en los grupos focales (que incorporan ejercicios específicos sobre identificación de fuentes confiables, distinción entre hechos y opiniones, y reflexión sobre la composición de las burbujas informativas personales).

Finalmente, las aportaciones de Jurs (2014) resultan especialmente relevantes porque ofrecen una sistematización de los componentes de las competencias cívicas que el propio IECM retoma como referencia normativa. Jurs distingue cuatro componentes interrelacionados:

- a) Conocimiento cívico: información sobre instituciones democráticas, procedimientos, derechos y responsabilidades.
- b) Habilidades cívicas: capacidades para tomar decisiones informadas, trabajar en equipo, analizar información de fuentes múltiples, comunicarse efectivamente y reconocerse como parte de una comunidad política.
- c) Valores cívicos: disposiciones hacia la tolerancia, el diálogo, el respeto a la diversidad, la valoración de la igualdad y el compromiso con el bien común.

- d) Disposiciones participativas: intención y práctica efectiva de involucramiento en asuntos públicos, desde el voto hasta formas diversas de acción colectiva.

Crucialmente, Jurs (2014) subraya que estos componentes solo pueden desarrollarse plenamente en entornos institucionales (escolares, comunitarios, asociativos) que ofrezcan oportunidades reales de participación y deliberación, no solo instrucción sobre participación. Esta estructuración conceptual se refleja tanto en la definición institucional de competencias cívicas adoptada por el IECM como en la arquitectura del cuestionario y del diseño cualitativo de este estudio.

2.1.6. Competencias cívicas, información y ecosistemas digitales: el desafío de la desinformación

La revisión también recoge trabajos que abordan el papel de los medios de comunicación y las plataformas sociodigitales en la configuración de competencias cívicas juveniles. Aunque varios de estos estudios se centran en otros contextos nacionales o niveles educativos, sus hallazgos permiten problematizar la relación entre consumo informativo, polarización y participación.

Twenge y Campbell (2009), ya mencionados en relación con su tesis sobre el narcisismo generacional, vinculan la expansión de una cultura de autoexposición y búsqueda constante de reconocimiento con cambios en las formas de relación interpersonal, muchos de ellos mediados por tecnologías digitales. Si bien su foco no es la competencia cívica directamente, sus argumentos ayudan a comprender la centralidad que han adquirido las plataformas sociodigitales en la construcción de identidades juveniles y en la expresión de opiniones políticas.

Las redes sociales no son solo canales de distribución de información política, sino espacios de performance identitaria donde se despliegan, se negocian y se validan posiciones políticas frente a audiencias de pares. Esta lógica de exposición constante y búsqueda de validación puede generar dinámicas problemáticas: autocensura para evitar conflictos, expresión performática de indignación moral para acumular "*likes*", conformidad con las posiciones dominantes en el propio círculo social para no arriesgar capital reputacional. Estas dinámicas, aunque no necesariamente patológicas, plantean tensiones con ciertos ideales deliberativos: la disposición a expresar opiniones impopulares, la apertura a reconsiderar posiciones públicas, la capacidad de matizar o reconocer errores (Twenge & Campbell, 2009).

Las preocupaciones sobre desinformación y malinformación, recogidas explícitamente en las especificaciones técnicas del IECM, dialogan con evidencia internacional sobre alfabetización mediática y pensamiento crítico. Aunque no disponemos de un estudio único que sintetice esta literatura para el caso mexicano, las compilaciones de García-Cabrero *et al.* (2017) y las discusiones de Hoskins y Janmaat (2019) sobre educación, democracia y desigualdad subrayan que la capacidad de distinguir entre hechos y opiniones, de verificar fuentes, de reconocer sesgos, de evaluar la credibilidad de información y de navegar entornos informativos polarizados debe formar parte central de cualquier definición contemporánea de competencias cívicas.

Los jóvenes contemporáneos se socializan políticamente en ecosistemas informativos radicalmente distintos a los de generaciones previas: en lugar de una dieta informativa relativamente compartida (cuando pocos canales de televisión y periódicos concentraban la atención), ahora enfrentan una sobreabundancia de información, fragmentación de audiencias, personalización algorítmica de contenidos y presencia ubicua de información falsa, engañosa o manipulada. Navegar este ecosistema requiere competencias específicas que no se desarrollan espontáneamente: evaluar fuentes, verificar afirmaciones, reconocer manipulación visual, identificar bots y cuentas automatizadas, detectar información sacada de contexto.

El cuestionario de este estudio incorpora reactivos específicos sobre prácticas informativas: ¿qué fuentes utiliza regularmente? ¿verifica información antes de compartirla? ¿está expuesto a perspectivas políticas diversas o principalmente a voces afines? ¿reconoce cuando está en una “cámara de eco”? Además, la fase cualitativa incluye ejercicios en los que participantes identifican fuentes de noticias, evalúan su confiabilidad, distinguen entre hechos verificables y opiniones, y reflexionan sobre la composición de sus burbujas informativas personales.

2.2. SÍNTESIS ANALÍTICA: CUATRO TENSIONES TEÓRICAS QUE ESTRUCTURAN EL CAMPO

La literatura revisada converge en la identificación de cuatro ideas clave que orientan el diseño y la interpretación del presente proyecto, pero también revela cuatro tensiones teóricas fundamentales que atraviesan el campo de estudios sobre competencias cívicas. Explicitar estas tensiones permite posicionar el estudio de manera reflexiva y justificar las decisiones metodológicas adoptadas.

2.2.1. Primera idea clave: las competencias cívicas como constructo multidimensional y situado

Existe consenso en la literatura contemporánea sobre que las competencias cívicas no pueden reducirse a un solo componente (conocimiento, actitudes o participación), sino que constituyen un entramado multidimensional que articula conocimientos, habilidades, valores y disposiciones participativas (Dahl, 1992; Hart & Atkins, 2002; Jurs, 2014; García-Cabrero *et al.*, 2017; Hoskins *et al.*, 2008, 2015).

Tensión asociada: ¿Son las competencias cívicas atributos individuales (que las personas “poseen” en diferentes niveles) o configuraciones situadas en contextos relacionales e institucionales específicos (que emergen y se activan en situaciones concretas)? La literatura oscila entre enfoques más psicologicistas (que miden competencias como rasgos relativamente estables mediante cuestionarios) y enfoques más sociológicos o situacionistas (que insisten en que las competencias solo pueden observarse en prácticas concretas). Este estudio adopta una posición intermedia: reconoce que ciertas disposiciones y conocimientos son relativamente estables y pueden medirse mediante encuesta, pero insiste en que su despliegue efectivo depende de contextos institucionales, de las características de los interlocutores y de las demandas específicas de cada situación (de ahí la necesidad de la fase cualitativa).

2.2.2. Segunda idea clave: la estratificación social de las competencias cívicas

El desarrollo de competencias cívicas está fuertemente estratificado por desigualdades sociales, educativas y territoriales, que se traducen en brechas sistemáticas de compromiso cívico (Gaby, 2016; Schröder & Neumayr, 2023; Uslaner & Brown, 2005; Urbina, 2020). Estas brechas no reflejan diferencias “naturales” en capacidades o interés, sino la distribución desigual de recursos, oportunidades formativas y capital social.

Tensión asociada: ¿Las competencias cívicas son principalmente un problema de distribución (acceso desigual a recursos, escuelas de calidad, redes) o también un problema de reconocimiento (algunas formas de participación y algunos saberes cívicos son valorados como “legítimos” mientras otros son deslegitimados)? La literatura sobre desigualdad tiende a enfatizar la primera dimensión (recursos), pero trabajos como el de Urbina (2020) sobre “ficciones democráticas” sugieren que también operan mecanismos simbólicos de deslegitimación de ciertas formas de agencia popular. Este estudio atiende

principalmente a brechas de distribución (medibles cuantitativamente), pero la fase cualitativa permite captar también dimensiones de reconocimiento o deslegitimación.

2.2.3. Tercera idea clave: identidades morales, polarización afectiva y competencias deliberativas

Las identidades morales y políticas, así como los fenómenos de polarización afectiva, influyen decisivamente en cómo las personas discuten, deliberan y se relacionan con quienes piensan distinto (Iyengar *et al.*, 2012; Mason, 2018; Han & Dawson, 2025; Han *et al.*, 2021; Miles & Vaisey; Lukianoff & Haidt, 2018). La política contemporánea opera crecientemente en el registro de las identidades colectivas y las emociones asociadas, no solo en el de las posiciones sobre políticas públicas.

Tensión asociada: ¿Es la polarización afectiva un obstáculo para el ejercicio de competencias cívicas deliberativas (porque dificulta escuchar al otro, reconocer matices, cambiar de opinión) o es una forma legítima de compromiso cívico que moviliza a personas que de otro modo permanecerían apáticas? Algunos autores ven la polarización como patología que erosiona la democracia; otros la ven como síntoma de involucramiento apasionado en temas que importan. Este estudio no asume a priori que la polarización sea siempre negativa, pero examina empíricamente si y cómo se asocia con limitaciones en competencias deliberativas específicas (escuchar, matizar, cambiar de opinión, distinguir hechos de opiniones).

2.2.4. Cuarta idea clave: las instituciones educativas como espacios privilegiados pero desiguales de formación

Las instituciones educativas y los ecosistemas informativos son espacios clave para la formación de competencias cívicas, pero su contribución depende críticamente de climas institucionales, diseños curriculares y oportunidades reales de participación (Biesta, 2011; Schulz *et al.*, 2018; Hoskins & Janmaat, 2019; Bramwell, 2020; Jerome *et al.*, 2024; Lukianoff & Haidt, 2018).

Tensión asociada: ¿La educación cívica debe enfocarse en socialización (transmitir normas, valores y competencias necesarias para participar en el orden democrático existente) o en subjetivación crítica (crear capacidades de cuestionamiento, imaginación de alternativas y agencia transformadora)? Biesta (2011) plantea esto como una tensión constitutiva, no como una

dicotomía que debe resolverse a favor de un polo. Este estudio reconoce ambas dimensiones: mide competencias para participar en instituciones democráticas existentes (conocimiento de procedimientos, valoración de derechos, disposición a votar), pero también competencias críticas (capacidad de cuestionar autoridades, valoración de la protesta, reconocimiento de límites de las instituciones).

2.3. VÍNCULO ENTRE LITERATURA Y DISEÑO METODOLÓGICO: FUNDAMENTACIÓN DE LAS DECISIONES ANALÍTICAS

La propuesta de investigación presentada al IECM articula una fase cuantitativa (encuesta aplicada en campo) y una fase cualitativa (grupos focales con jóvenes de diversas instituciones de educación superior). Esta sección muestra de manera explícita cómo cada elemento del diseño metodológico responde a debates y hallazgos específicos de la literatura revisada.

2.3.1. Justificación del enfoque mixto: complementariedad entre medición y observación

La opción por un diseño mixto no es meramente pragmática (combinar métodos para “triangular”), sino conceptualmente necesaria dada la naturaleza de las competencias cívicas. Como estableció la literatura, estas competencias tienen componentes que pueden medirse mediante autoreporte en encuestas (conocimientos, actitudes declaradas, participación recordada), pero también componentes que solo se manifiestan en prácticas concretas de interacción (escucha efectiva, manejo de desacuerdo, uso de evidencia en argumentación, reconocimiento de matices).

El cuestionario permite captar, de manera estandarizada y representativa, múltiples dimensiones de las competencias cívicas: conocimientos sobre instituciones y procedimientos democráticos, actitudes hacia la democracia y sus valores, confianza interpersonal e institucional, prácticas de participación (votación, militancia, activismo digital, protesta), consumo informativo y exposición a diversidad de opiniones, así como indicadores de distorsiones cognitivas y polarización afectiva. Esta arquitectura responde directamente a la conceptualización multidimensional de competencias cí-

vicas de Hoskins *et al.* (2008, 2015) y a la definición institucional del IECM basada en Jurs (2014).

La fase cuantitativa permite además estimar niveles promedio y distribución de competencias, e identificar brechas asociadas a atributos sociodemográficos (género, nivel socioeconómico, alcaldía de residencia), educativos (tipo de escuela, área de estudio, semestre) y de socialización política (participación en organizaciones, consumo mediático). Esta estrategia de medición de brechas responde a los hallazgos sobre estratificación social de competencias cívicas documentados por Gaby (2016), Schröder y Neumayr (2023), Uslaner y Brown (2005) y Urbina (2020).

Sin embargo, como subrayan Biesta (2011), García-Cabrero *et al.* (2017) y Jerome *et al.* (2024), las competencias cívicas no se agotan en lo que las personas dicen sobre sus opiniones o prácticas; también se manifiestan en cómo discuten, escuchan, argumentan y se relacionan con quienes piensan distinto. La fase cualitativa fue diseñada precisamente para observar directamente, en contextos de interacción controlada, las dinámicas de deliberación, los usos de evidencia, las reacciones ante el desacuerdo y la presencia de distorsiones cognitivas o de polarización afectiva que operan en tiempo real.

Los grupos focales contemplan siete sesiones con estudiantes de distintas universidades (públicas y privadas, de alta y baja selectividad), asegurando diversidad institucional. En cada sesión se discuten temas de alta controversia política y moral (derechos reproductivos, diversidad sexual, migración, seguridad, papel de la religión en el espacio público), se exploran hábitos de consumo informativo mediante ejercicios específicos y se observan repertorios de acción propuestos frente a problemas públicos hipotéticos. El diseño incorpora, además, herramientas de registro sistemático: actas de sesión, listas de cotejo de competencias cívicas, matrices de observación de distorsiones cognitivas, que permiten traducir las interacciones cualitativas en evidencias organizadas sobre presencia o ausencia de competencias específicas.

La combinación de ambas fases responde, así, a una lógica de complementariedad y triangulación ampliamente respaldada en la literatura: la encuesta ofrece un mapa amplio de niveles y brechas en competencias cívicas declaradas, mientras los grupos focales permiten comprender los mecanismos, significados y dinámicas interaccionales mediante los cuales dichas competencias se despliegan, se negocian y se disputan en situaciones concretas.

2.3.2. Operacionalización de dimensiones teóricas en instrumentos de medición

El cuestionario operacionaliza sistemáticamente las dimensiones de competencias cívicas identificadas en la literatura y especificadas por el IECM. A continuación se detalla la correspondencia entre dimensiones conceptuales e instrumentación concreta:

2.3.2.1. *Dimensión 1: conocimiento cívico*

Fundamentación teórica: El conocimiento sobre instituciones, procedimientos democráticos, derechos y responsabilidades constituye un componente fundamental de las competencias cívicas, ampliamente documentado en estudios como ICCS (Schulz *et al.*, 2018) y en trabajos sobre indicadores compuestos (Hoskins *et al.*, 2008, 2015). Sin embargo, como advierte Dahl (1992), el conocimiento cívico no puede evaluarse con estándares irrealmente altos, sino en relación con el “conocimiento suficientemente bueno” para tomar decisiones políticas razonables.

Operacionalización en el cuestionario: Se incluyen reactivos sobre conocimiento de instituciones electorales, procedimientos de participación ciudadana, estructura del gobierno de la Ciudad de México, derechos fundamentales y mecanismos de exigibilidad. Los ítems están diseñados para captar conocimiento aplicado (no solo memorización) mediante preguntas que requieren conectar información con situaciones concretas.

Operacionalización en grupos focales: Se observa si las personas movilizan conocimiento institucional cuando discuten problemas públicos, si pueden identificar qué instituciones son relevantes para distintos temas y si distinguen entre distintos niveles de gobierno y sus atribuciones.

2.3.2.2. *Dimensión 2: habilidades cívicas y deliberativas*

Fundamentación teórica: Las habilidades para deliberar, analizar información, evaluar argumentos, distinguir hechos de opiniones, escuchar posiciones contrarias y trabajar colaborativamente son centrales en trabajos de Biesta (2011), Hoskins y Janmaat (2019), LeCompte *et al.* (2020) y Jerome *et al.* (2024). Estas habilidades permiten ejercer el conocimiento cívico de manera efectiva en contextos de interacción y decisión colectiva.

Operacionalización en el cuestionario: La batería de preguntas incluye ítems sobre disposición a debatir con personas que piensan distinto, estrategias para resolver conflictos en discusiones políticas, capacidad autopercebida de escuchar argumentos contrarios sin descalificar, frecuencia con que se busca información antes de formar opiniones, y reacción ante el desacuerdo (¿se percibe como amenaza o como oportunidad de aprendizaje?).

Operacionalización en grupos focales: La lista de cotejo utilizada por observadores registra sistemáticamente si las y los participantes: distinguen entre hechos y opiniones, solicitan evidencia para afirmaciones, reconocen matices en posiciones ajenas, cambian de opinión ante argumentos sólidos, escuchan sin interrumpir, parafrasean correctamente posiciones contrarias, construyen sobre intervenciones previas, identifican áreas de acuerdo parcial, y proponen síntesis o compromisos.

2.3.2.3. *Dimensión 3: valores cívicos y disposiciones democráticas*

Fundamentación teórica: Los valores como tolerancia a la diversidad de opiniones, valoración del diálogo, respeto a los derechos de minorías, rechazo a la violencia política y valoración de formas legítimas de disenso (protesta, desobediencia civil) son componentes centrales en trabajos sobre polarización afectiva (Iyengar *et al.*, 2012; Mason, 2018), sobre identidades morales (Han & Dawson, 2025; Han *et al.*, 2021) y sobre cultura democrática (García-Cabrero *et al.*, 2017).

Operacionalización en el cuestionario: El bloque de actitudes y valores examina: tolerancia hacia expresión de ideas ofensivas, valoración de la protesta como forma legítima de participación, percepción del conflicto político (¿inevitable y productivo o dañino y evitable?), orientaciones hacia cooperación o confrontación, actitudes hacia la desobediencia civil justificada, y disposición a defender derechos de grupos con los que no se está de acuerdo.

Operacionalización en grupos focales: Se observan reacciones ante posiciones moralmente controversiales, si se descalifica o se busca entender, si se reconocen derechos de quienes opinan distinto, si se justifica violencia o censura, y si se expresa respeto hacia personas aun rechazando sus ideas.

2.3.2.4. *Dimensión 4: participación y repertorios de acción*

Fundamentación teórica: La literatura sobre brechas en compromiso cívico (Gaby, 2016; Schröder & Neumayr, 2023; Urbina, 2020) muestra que la participación no es homogénea: existen múltiples repertorios (voto, militancia partidista, activismo en organizaciones sociales, protestas, activismo digital, voluntariado, boicots, contacting) con diferentes barreras de entrada, costos y eficacia relativa. Es importante captar esta diversidad para no reducir la participación solo a formas institucionalizadas.

Operacionalización en el cuestionario: La sección dedicada a prácticas de participación registra: votación en elecciones recientes, militancia o simpatía partidista, participación en organizaciones estudiantiles, comunitarias o religiosas, asistencia a protestas o manifestaciones, firma de peticiones, activismo digital (compartir contenido político, participar en discusiones en

línea), voluntariado, boicots a productos o empresas por razones políticas o éticas, y contacto directo con autoridades o representantes.

Operacionalización en grupos focales: Se incluyen ejercicios en los que se presentan problemas públicos hipotéticos (por ejemplo: “el gobierno quiere reducir el presupuesto para universidades públicas” o “en su colonia no hay suficientes servicios de salud”) y se pide a participantes que propongan qué acciones tomarían. Se registra la diversidad y sofisticación de los repertorios propuestos, si incluyen acciones individuales y colectivas, si consideran estrategias institucionales y no institucionales, y si evalúan su viabilidad y eficacia.

2.3.2.5. *Dimensión 5: confianza social e institucional*

Fundamentación teórica: Uslaner y Brown (2005) y Schröder y Neumayr (2023) han documentado que la confianza generalizada (la creencia de que la mayoría de las personas son confiables) es un mediador crucial entre desigualdad y participación. Sociedades desiguales tienden a tener menores niveles de confianza, lo que erosiona la cooperación y el compromiso cívico.

Operacionalización en el cuestionario: Se incluyen ítems estándar de confianza interpersonal (“¿Diría que la mayoría de las personas son confiables?”) y de confianza institucional (confianza en instituciones electorales, partidos políticos, congreso, gobierno local, policía, sistema de justicia, medios de comunicación, organizaciones de la sociedad civil). Esto permite construir índices que se pueden asociar con nivel socioeconómico, tipo de escuela y prácticas de participación.

Operacionalización en grupos focales: Se observa si las personas expresan espontáneamente desconfianza hacia instituciones, autoridades o hacia otras personas durante las discusiones, y si esa desconfianza se usa para justificar no participar o para descalificar propuestas de acción colectiva.

2.3.2.6. *Dimensión 6: competencias informacionales y pensamiento crítico*

Fundamentación teórica: Como destacan García-Cabrero *et al.* (2017), Hoskins y Janmaat (2019) y Jerome *et al.* (2024), en ecosistemas digitales caracterizados por desinformación, algoritmos de personalización y cámaras de eco, la capacidad de evaluar fuentes, verificar información, reconocer sesgos y distinguir hechos de opiniones se ha vuelto componente indispensable de las competencias cívicas. Lukianoff y Haidt (2018) añaden la preocupación por distorsiones cognitivas que dificultan el pensamiento crítico.

Operacionalización en el cuestionario: El bloque sobre prácticas informativas incluye: fuentes de noticias utilizadas habitualmente, frecuencia de verificación de información antes de compartirla, exposición a perspectivas políticas diversas o solo a voces afines, reconocimiento de estar en cámaras de

eco, y presencia de distorsiones cognitivas medidas mediante ítems como “Cuando algo me hace sentir muy enojado, generalmente eso significa que es verdad” (razonamiento emocional), “En política, o estás de un lado o del otro, no hay puntos medios” (pensamiento dicotómico), “Puedo saber lo que alguien piensa realmente aunque no lo diga” (lectura de mente).

Operacionalización en grupos focales: Se realizan ejercicios específicos en los que se presentan noticias o afirmaciones y se pide a participantes que: identifiquen si es información verificable o una opinión, propongan cómo verificarían su veracidad, identifiquen posibles sesgos de la fuente, y reflexionen sobre la diversidad u homogeneidad de sus propias burbujas informativas. Además, la lista de cotejo de distorsiones cognitivas permite registrar si durante las discusiones las personas manifiestan razonamiento emocional, pensamiento dicotómico, sobregeneralización, personalización o lectura de mente.

2.4. CONTRIBUCIÓN DEL MARCO ANALÍTICO AL ESTUDIO DE COMPETENCIAS CÍVICAS JUVENILES EN LA CIUDAD DE MÉXICO

La revisión del estado del arte permite articular de manera consistente el estudio sobre competencias cívicas juveniles en la Ciudad de México con debates teóricos y empíricos de alcance internacional y latinoamericano. Más allá de cumplir con un requisito formal académico, este marco analítico cumple cinco funciones sustantivas:

Primero, ofrece un marco conceptual robusto para entender las competencias cívicas como un entramado multidimensional de conocimientos, habilidades, valores y disposiciones participativas, cuya formación está atravesada por desigualdades sociales, climas institucionales y ecosistemas informativos. Este marco permite interpretar los indicadores que generará la encuesta no como simples mediciones de actitudes individuales, sino como manifestaciones de procesos más amplios de socialización política, estructuración de oportunidades y transformación cultural. La implicación metodológica es que no basta con reportar niveles promedio de competencias; es necesario analizar su distribución social, sus correlatos institucionales y sus condiciones de posibilidad.

Segundo, los estudios revisados sobre juventud, desigualdad y brechas en el compromiso cívico sitúan el caso de las y los jóvenes capitalinos en una agenda comparada que muestra la persistencia de desigualdades en el acceso a experiencias formativas y en las oportunidades de participación.

Esta contextualización comparada es fundamental porque relativiza diagnósticos simplistas sobre “apatía juvenil” y permite reconocer que los patrones de participación (o no participación) reflejan configuraciones estructurales de oportunidades desiguales. El estudio no se limita, así, a medir niveles de competencias, sino que busca explicar las brechas asociadas a atributos sociales, educativos y territoriales, documentando las barreras estructurales que enfrentan ciertos segmentos de juventudes.

Tercero, los trabajos sobre polarización afectiva, identidades morales y moralidad política subrayan la relevancia de estudiar cómo las competencias cívicas se ponen en juego en contextos de conflicto y desacuerdo. La inclusión de temas polémicos en los grupos focales, la atención a distorsiones cognitivas y la observación de dinámicas deliberativas se justifican plenamente a la luz de esta literatura. No se trata solo de saber si los jóvenes “tienen” competencias deliberativas en abstracto, sino de observar cómo esas competencias operan (o no) cuando se discuten temas que activan identidades morales fuertes y generan reacciones emocionales intensas. Esta perspectiva permite dotar de profundidad interpretativa a los hallazgos cuantitativos, conectando niveles de polarización afectiva con capacidades efectivas de deliberación.

Cuarto, los estudios sobre educación cívica y competencia cívica en escuelas y universidades muestran que las instituciones educativas siguen siendo espacios privilegiados —aunque profundamente desiguales— para la formación ciudadana. Esto da sentido a la decisión de centrar una parte importante del estudio en estudiantes universitarios de distintas instituciones y tipos de escuela, así como a la atención prestada a experiencias formativas concretas (participación en organizaciones estudiantiles, exposición a discusiones políticas en clase, climas institucionales) en el diseño de los instrumentos. La hipótesis de trabajo, respaldada por la literatura, es que las diferencias en climas institucionales, en oportunidades de participación estudiantil y en calidad de experiencias educativas explicarán parte significativa de las brechas observadas en competencias cívicas.

Quinto, la articulación explícita entre las especificaciones del IECM, el diseño metodológico del estudio y la literatura revisada produce un diseño coherente y justificado, en el que cada decisión —desde la construcción de escalas en el cuestionario hasta la selección de dinámicas en los grupos focales— puede leerse como una respuesta informada a debates teóricos y hallazgos empíricos específicos. Esta coherencia fortalece la capacidad del estudio para producir diagnósticos sólidos, comparables con evidencia internacional y útiles para la formulación de estrategias institucionales de educación cívica.

En conjunto, este estado del arte no solo encuadra y justifica el proyecto de investigación, sino que proporciona claves analíticas específicas para in-

interpretar los resultados cuantitativos y cualitativos que se presentarán en el informe final. Por ejemplo:

- a) Si se encuentra que jóvenes de universidades privadas de élite puntúan consistentemente más alto en todas las dimensiones de competencias cívicas, la literatura sobre desigualdad y brechas sugiere que esto no refleja “mayor talento”, sino acceso diferencial a recursos educativos, redes y experiencias formativas de alta calidad (Hart & Atkins, 2002; Gaby, 2016; Schröder & Neumayr, 2023).
- b) Si se observa en grupos focales que jóvenes manifiestan altos niveles de conocimiento sobre derechos y democracia, pero simultáneamente expresan profunda desconfianza hacia todas las instituciones políticas, la literatura sobre cambio cultural en México (Moreno, 2025) y sobre “ficciones democráticas” (Urbina, 2020) ofrece marcos interpretativos para entender esta paradoja.
- c) Si se documenta que en discusiones sobre temas moralmente controversiales (aborto, diversidad sexual) las y los jóvenes manifiestan alta polarización afectiva, pensamiento dicotómico y descalificación personal, los trabajos de Iyengar *et al.* (2012), Mason (2018), y Lukianoff y Haidt (2018) proporcionan explicaciones sobre los mecanismos (identidades sociales activadas, razonamiento emocional) que dificultan la deliberación.
- d) Si se encuentra que estudiantes que participan activamente en organizaciones estudiantiles o comunitarias muestran competencias deliberativas más desarrolladas que quienes no participan, los estudios sobre acción cívica (LeCompte *et al.*, 2020) y sobre el papel formativo de la participación (Biesta, 2011) respaldan la interpretación de que aprender ciudadanía haciendo ciudadanía es más efectivo que la mera instrucción.

Finalmente, este marco analítico sitúa el estudio en el contexto específico de la Ciudad de México, reconociendo tanto sus particularidades (metrópolis altamente desigual, sistema educativo estratificado, contexto político de alta competencia y polarización reciente) como sus conexiones con dinámicas más amplias documentadas en la literatura internacional. La contribución esperada del estudio no es solo producir un diagnóstico local, sino generar evidencia que dialogue con debates conceptuales más amplios sobre juventudes, desigualdad, educación cívica y polarización, enriqueciendo así tanto el conocimiento sobre el caso mexicano como las discusiones internacionales sobre formación de competencias cívicas en contextos de democracias desiguales.

3. Resultados cuantitativos: brechas en saber cívico y participación de la juventud en la Ciudad de México

3.1. MARCO ANALÍTICO

El análisis cuantitativo exige un andamiaje conceptual que articule los procesos estructurales que configuran la ciudadanía juvenil con los mecanismos observables y medibles que este estudio busca capturar (Torney-Purta *et al.*, 2001). En la Ciudad de México, las competencias cívicas no emergen como disposiciones individuales escindidas de su entorno, sino como resultado de la intersección entre trayectorias formativas, desigualdades persistentes y transformaciones culturales aceleradas. Este apartado parte de la premisa de que dichas intersecciones en las trayectorias formativas producen una variedad de espectros en el marco de las competencias cívicas.

La distribución desigual de recursos económicos, simbólicos y materiales (como el tiempo, la información, la calidad de la educación, la pertenencia a espacios de socialización y/o redes) se traduce en brechas en las capacidades efectivas para ejercer la ciudadanía (Verba, Schlozman & Brady 1995). En términos analíticos, esto implica que las variaciones observables entre jóvenes de distintos enclaves formativos deben interpretarse como expresiones de un entorno biográfico más amplio, donde la desigualdad moldea oportunidades, aspiraciones y horizontes de acción.

Los jóvenes urbanos, particularmente los universitarios, se socializan en entornos marcados por la hiperconectividad, la circulación masiva e incesante de información, la consolidación de identidades digitales y la exposición constante a cámaras de eco. Estas prácticas informativas moldean disposiciones críticas como la tolerancia al disenso, la confianza hacia el otro y los modos de procesamiento del desacuerdo (Lukianoff & Haidt 2018). Estas ecologías digitales activan repertorios específicos de ciudadanía digital (desde la alfabetización mediática hasta la participación en línea y la interacción política) cuya medición psicométrica ha comenzado a consolidarse, particularmente entre universitarios (Galván, Salazar & Tereucan, 2022).

Desde la perspectiva cuantitativa, estas transformaciones permiten operacionalizar dimensiones cognitivas, procedimentales, valorativas y participativas; todas ellas centrales para comprender las competencias cívicas contemporáneas. Investigaciones recientes sobre dinámicas participativas juveniles en entornos escolares y preuniversitarios evidencian que la socialización política virtual incorpora formas expresivas, episódicas y relacionales de involucramiento, distintas a la participación institucionalizada tradicional (Otero, 2024), lo que refuerza la necesidad de incorporar repertorios digitales dentro del análisis de dichas competencias.

Las instituciones de educación superior operan como enclaves formativos diferenciados, en los que las tensiones estructurales se redistribuyen según el tipo de universidad, su composición social, sus climas institucionales y la densidad de oportunidades de participación estudiantil. En universidades públicas de alta selectividad, instituciones privadas de élite y centros de absorción masiva se configuran ecosistemas pedagógicos, normativos y culturales distintos, cada uno con implicaciones analíticamente relevantes para el desarrollo de habilidades deliberativas, la eficacia política y las trayectorias de participación (Urbina, 2020). El análisis cuantitativo permite identificar patrones consistentes entre estos enclaves, develando en qué medida el clima institucional modula los efectos del origen social y de las prácticas informativas.

Este marco conduce a una formulación de las preguntas que estructuran la fase cuantitativa, y que se relacionan con la cualitativa. A saber: 1) cómo se distribuyen las competencias cívicas entre distintos grupos juveniles; 2) qué relaciones empíricas emergen entre desigualdad, confianza, eficacia política y participación; 3) qué efectos ejercen los entornos digitales sobre la tolerancia, la polarización y el pensamiento crítico; y 4) qué barreras y facilitadores se identifican en los enclaves formativos y extraescolares.

Finalmente, dentro del diseño mixto adoptado, la fase cuantitativa desempeña un papel estratégico; el de identificar promedios y distribuciones de las distintas dimensiones de las competencias, mismo papel que se complementa con el análisis cualitativo. Así, esta dimensión proporciona evidencia inicial sobre la forma en que desigualdad, cambio cultural y enclaves formativos se articulan en la práctica, y cómo estos procesos pueden ser medidos, comparados y explicados con rigor analítico.

3.1.1. Problema público y tensiones estructurales

La configuración de las competencias cívicas en la juventud capitalina amerita comprenderse dentro de las tensiones estructurales y de legitimidad que definen el campo democrático contemporáneo. El problema público que este

proyecto aborda se inscribe en un contexto donde la persistencia de desigualdades socioeconómicas, la erosión diferencial de la confianza institucional y generacional, y el cambio cultural acelerado convergen para producir asimetrías en la capacidad de ejercer una ciudadanía sustantiva. En ese escenario, los derechos formales garantizados por la institucionalidad democrática contrastan con la heterogeneidad material y simbólica de las condiciones efectivas para su ejercicio; lo que refracta en un régimen de oportunidades cívicas altamente segmentado.

Las investigaciones sobre juventud y participación confirman que, comparado con generaciones mayores, los jóvenes presentan niveles consistentemente bajos de participación en espacios formales de decisión: votan menos, se afilian menos a partidos, muestran menor disposición a ocupar cargos institucionales o colaborar con estructuras partidistas (Delfino, *et al.*, 2019; Kitanova, 2020). Este comportamiento es parte de una tendencia global que sugiere una transformación generacional de los vínculos de la juventud con la política institucional (Zhang, 2022). Acotado al contexto mexicano, estudios recientes concuerdan al diagnosticar disminuciones participativas de la población juvenil en las instituciones, lo que refuerza su desapego y desconfianza hacia la política formal. Tal desconfianza se articula con una menor propensión a involucrarse en procesos electorales o institucionales, lo que agrava el déficit de representación efectiva (Gómez Tagle y García, 2021).

Dicho distanciamiento se advierte como una señal de que las estructuras institucionales y los partidos tradicionales han perdido capacidad de canalizar las expectativas, demandas y formas de sociabilidad política de las nuevas generaciones. Estudios comparados en contextos democráticos muestran que muchos jóvenes perciben a los partidos como cerrados, poco receptivos y deslegitimados —aun cuando manifiestan interés por causas específicas, lo que los empuja hacia formas alternativas de participación o hacia el desinterés total (ver estudios citados en Magoga, 2025).

A ello se añade un entorno socioeconómico marcado por la incertidumbre laboral, dificultades de inserción profesional, inestabilidad habitacional y fragmentación social, factores que condicionan la capacidad de los jóvenes para proyectar planes de largo plazo y comprometerse con prácticas políticas sostenidas. En este marco, la promesa formal de igualdad cívico-política no se traduce en oportunidades reales de acción, y emerge más bien como desajuste estructural que agrava la exclusión de amplios sectores juveniles de los circuitos de socialización cívica.

Igualmente, los nuevos patrones de consumo de información política (especialmente en redes sociales para esta generación) están marcados por la saturación de contenidos donde éstas funcionan como cámaras de eco, generan desinformación y construyen algoritmos de polarización. Con ello,

se redefinen las condiciones de sociabilidad política y la experiencia de ciudadanía cambia por geografía, nivel socioeconómico, y a la tecnología dando pie a formas de participación política orientadas hacia la informalidad, fragmentación y a menudo efímeras; lo cual no siempre se traduce en participación sostenida ni en integración institucional (Howard *et al.* 2017; Howard & Woolley, 2018).

Las instituciones de educación superior se configuran como enclaves formativos donde dichos intercambios se manifiestan de manera diferenciada según el tipo de universidad, el perfil socioeconómico de los jóvenes que ingresan, el capital simbólico institucional, su orientación curricular y la posibilidad de contar con estrategias de participación estudiantil. Enclaves de élite, instituciones públicas de selectividad alta y universidades de absorción masiva diseñan ecologías formativas distintas, generando desigualdades en experiencia política, capital cultural cívico y redes de sociabilidad. Este tipo de heterogeneidades institucionales estructuran la experiencia cívica juvenil y reproducen configuraciones desiguales de agencia, capital simbólico y repertorios de acción colectiva.

Por tanto, el problema público central se articula en una doble tensión estructural y cultural. Por un lado, la persistente desigualdad en la distribución de recursos materiales, simbólicos e institucionales que habilitan la ciudadanía; por otro, el cambio profundo de las condiciones de socialización política, mediadas por tecnologías, culturas digitales y crisis de legitimidad institucional. Esta combinación crea un escenario en que las juventudes urbanas enfrentan dificultades crecientes para desarrollar conocimiento cívico, sostener valores democráticos, ejercer habilidades deliberativas y activar repertorios de participación sostenibles. Este estudio se inserta precisamente en ese umbral de tensión con el propósito de mapear empíricamente cómo estas conformaciones sociales y transformaciones culturales configuran las oportunidades para la formación de ciudadanas y ciudadanos competentes en la Ciudad de México.

3.1.2 Enclaves formativos, desigualdad y cambio cultural

El análisis que se presenta a continuación incluye tres tipos de espacios formativos: enclaves de élite, instituciones públicas de selectividad alta y universidades de absorción masiva. Estos funcionan como ecosistemas donde se articulan, de manera específica, los efectos de la desigualdad estructural, los climas institucionales y las transformaciones culturales contemporáneas.

Investigaciones académicas de alcance internacional y nacional coinciden en que los entornos educativos producen *habitus* cívicos en términos

de *agencia* en los repertorios de participación, en la distribución *capitales culturales y simbólicos*, y, de manera más profunda, en la generación de expectativas subjetivas sobre pertenencia y eficacia política. Retomando al International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), los climas escolares y universitarios donde hay espacios de apertura al debate, normas inclusivas y oportunidades de participación de la comunidad estudiantil y docente, influyen de manera positiva en el desarrollo de competencias cívicas (Schulz *et al.* 2018).

En el caso de las y los jóvenes mexicanos, las dimensiones digitales de la ciudadanía, la alfabetización mediática, el pensamiento crítico en línea y la interacción en plataformas, presentan variaciones sistemáticas por tipo de institución, reforzando la idea de que los entornos educativos producen perfiles diferenciados de competencia cívica digital (Galván, Salazar & Tereucan, 2022). Dicha evidencia confirma que la formación ciudadana está mediada por estructuras diferenciadas. La experiencia ciudadana, en este sentido comienza por la formación familiar y pasa posteriormente por mediaciones institucionales. En este proceso la composición social de los distintos tipos de universidades reproduce, amplifica o mitiga las brechas de origen.

Investigaciones recientes sobre participación juvenil documentan que estos climas diferenciados pueden incluso generar patrones estables de desafección o compromiso, al reforzar o inhibir la autoeficacia, la confianza institucional o la orientación hacia el bien común (Gómez Tagle & García 2021; Zhang 2022). A esta estratificación institucional se suma un vector transversal: el cambio cultural acelerado que reconfigura los modos de socialización política en la era digital. Independientemente de su enclave formativo, las juventudes contemporáneas se insertan en un ecosistema informativo caracterizado por la saturación, inmediatez, los algoritmos de personalización y la circulación de contenidos emocionalmente polarizantes.

La capacidad para navegar este entorno, discriminar fuentes, evitar la captura por cámaras de eco y ejercer posturas críticas varía significativamente según distintos tipos de capitales y las oportunidades de formación que cada espacio ofrece. Estudios sobre activismo juvenil y nuevas formas de participación muestran que los jóvenes combinan repertorios digitales con modalidades expresivas, estéticas y comunitarias que no necesariamente se traducen en participación institucionalizada, pero sí en formas emergentes de intervención pública (Magoga 2025; Kitanova 2020). Hallazgos recientes en entornos escolares y preuniversitarios refuerzan este punto, al mostrar que la participación digital juvenil, incluida la expresión política, la organización episódica y la interacción en línea, constituye un repertorio propio de socialización cívica que se estructura de manera diferencial según el contexto institucional y socioeducativo (Otero, 2024). Esta pluralización del repertorio

no ocurre en el vacío: está profundamente condicionada por los entornos en los que los jóvenes se socializan, aprenden, trabajan y deliberan.

Este primer apartado analítico se orienta, pues, a identificar cómo estos entramados formativos diferenciados se traducen en trayectorias de construcción cívica. Parte de la premisa de que la desigualdad preexistente no opera de manera lineal sobre los sujetos sino más bien se refracta a través de los climas universitarios, se modula por las prácticas informativas digitales y se sedimenta en perfiles diferenciados de conocimiento, actitudes, habilidades deliberativas y repertorios de participación. Por ello, la comparación entre enclaves es tanto metodológicamente útil como conceptualmente indispensable para observar si las instituciones universitarias amplifican desigualdades, las mitigan o producen configuraciones propias de socialización política en las juventudes capitalinas.

3.1.3. Diseño conceptual del instrumento de medición.

La Encuesta Multidimensional de Competencias Cívicas Juveniles (EMCCJ) constituye un instrumento de medición diseñado *ex profeso* para capturar con la mayor precisión posible la complejidad multidimensional de las competencias cívicas juveniles en la Ciudad de México tanto para jóvenes universitarios, como para los no universitarios y, a manera de contraste, con la población general. El cuestionario está pensado para responder las preguntas de investigación, hipótesis, objetivos y literatura que sustenta a este trabajo investigativo siguiendo una línea teórica para producir evidencia empírica confiable y útil para la elaboración de recomendaciones en torno al involucramiento de los jóvenes en la vida pública.¹

La formulación inicial de este instrumento estuvo a cargo de un equipo académico multidisciplinario en ciencias sociales como sociología y ciencia política, así como especialistas en educación cívica, estudios de juventud y comunicación digital. A partir del marco conceptual del proyecto (centrado en las nociones teóricas subyacentes de desigualdades estructurales, climas formativos universitarios y extraescolares, trayectorias cívicas estratificadas, dinámicas de desinformación y tensiones generacionales), se construyó una primera arquitectura del instrumento, siguiendo estándares como el ICCS (Schulz *et al.*, 2018) y las aproximaciones contemporáneas a ciudadanía digital (Zhang, 2022; Howard *et al.*, 2017; Kitanova, 2020). Asimismo, se incorporaron aprendizajes de investigaciones recientes sobre medición psi-

¹ Las decisiones metodológicas específicas se describen con mayor detalle en el anexo técnico "Detalle técnico de la EMCCJ", que acompaña este informe.

cométrica de ciudadanía digital en contextos universitarios mexicanos, lo que permitió afinar la dimensión de alfabetización mediática y fortalecer los componentes digitales del instrumento (Galván, Salazar & Tereucan, 2022).

Sobre esa base conceptual se desarrolló un proceso de co-diseño institucional mediante diversas sesiones de trabajo con el Instituto Electoral de la Ciudad de México (IECM). En estas mesas participaron equipos técnicos de la Dirección Ejecutiva de Género, Derechos Humanos, Educación Cívica y Construcción Ciudadana, cuya experiencia permitió refinar la sensibilidad del instrumento frente a desigualdades de origen, barreras de acceso, experiencias de violencia o discriminación y modulaciones institucionales que afectan de manera diferenciada a jóvenes universitarios y no universitarios. La oficina del Consejero Electoral Ernesto Ramos Mega aportó además elementos clave para fortalecer la precisión conceptual del instrumento, asegurar su alineación con los estándares institucionales del IECM y garantizar la utilidad estratégica de los hallazgos para la educación cívica en la ciudad.

Por último, el refinamiento del cuestionario contó con la intervención especializada del área técnica de Parametría, empresa responsable del levantamiento de campo. Su equipo metodológico trabajó en la revisión fina de reactivos, la adecuación del flujo de los distintos módulos, la redacción operativa, la previsión de contingencias de encuesta presencial y la optimización de tiempos y secuencias. Este acompañamiento técnico permitió garantizar que el instrumento no solo fuera conceptualmente riguroso, sino también operativamente viable, claro para personas encuestadas de perfiles heterogéneos y compatible con estándares profesionales de levantamiento.

El proceso completo (académico–institucional–técnico) devino en un instrumento con estructura robusta para medir las cuatro dimensiones sustantivas de la vida cívica concebidas en el proyecto: competencias cognitivas, disposiciones actitudinales, habilidades cívicas y repertorios de participación. Este último dominio incorpora también repertorios emergentes de acción y socialización política digital, cuya presencia ha sido documentada en estudios recientes sobre participación juvenil en entornos educativos y virtuales (Otero, 2024).

3.2. HALLAZGOS DEL COMPONENTE CUANTITATIVO

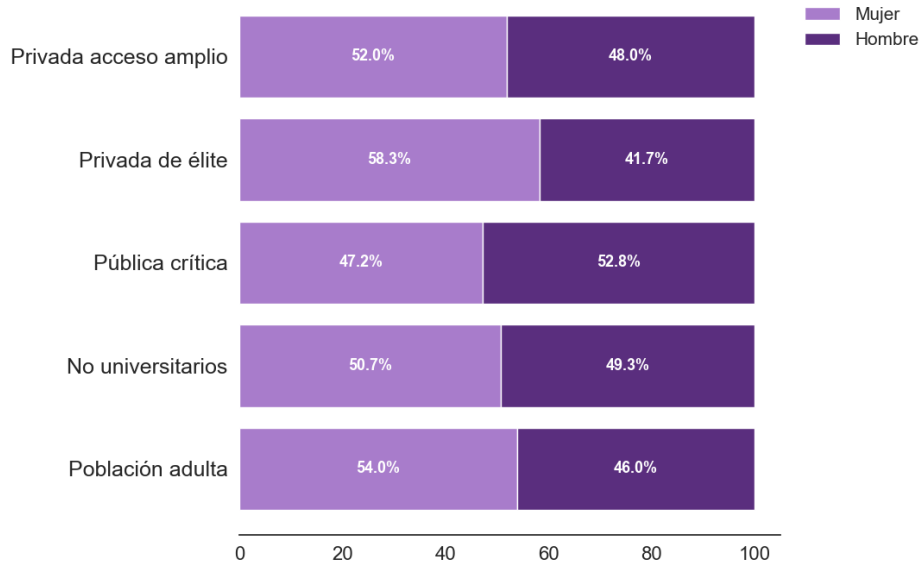
3.2.1. Caracterización inicial de la muestra

Las variables de sexo, edad y nivel socioeconómico funcionan como punto de partida para interpretaciones posteriores. La composición por sexo de la muestra se mantuvo relativamente uniforme entre los distintos segmentos analizados. En los enclaves universitarios, la proporción de mujeres oscila entre 47.2% (UNAM) y 58.3% (universidades privadas de élite), sin que estas diferencias alteraren de manera sustantiva la estructura general del grupo juvenil. Entre las personas jóvenes no universitarias, la proporción femenina alcanza 50.7%, en un patrón consistente con el observado en los demás segmentos juveniles.

En la población general adulta (grupo de contraste), la presencia de mujeres asciende a 54%, una cifra ligeramente superior a la observada en los grupos de jóvenes, pero dentro de un rango compatible con distribuciones demográficas habituales en cohortes adultas amplias. Estas variaciones intergrupales permanecen dentro de márgenes acotados, lo que indica que la composición por sexo no introduce desequilibrios significativos que pudieran afectar comparaciones posteriores entre enclaves formativos y el universo poblacional.²

² Paralelamente, el cuestionario incorpora una pregunta de autoadscripción de género que permite identificar matices no captados por la observación binaria de las personas encuestadoras. Al consolidar las dos columnas originales de esta pregunta, se obtuvo que 21 personas (equivalentes al 1.7% de la muestra total de 1,224 casos) se definieron fuera del esquema estrictamente binario "hombre/mujer". De ellas, 9 casos (42.9% del subconjunto de 21) se autodefinieron como "ni hombre ni mujer"; 8 casos (38.1%) dijeron ser "tanto hombre como mujer"; y 4 casos (19.0%) se adscribieron como personas "de otro género". En términos de distribución por grupo, entre los jóvenes universitarios un total de 15 casos (2.4% de 623) se ubicaron en alguna de estas categorías no binarias. Entre los jóvenes no universitarios se registró 1 caso (0.5% de 201) y en la población adulta se reportaron 5 casos (1.3% de 400). Tanto para los análisis inferenciales como para los modelos comparativos entre grupos que posteriormente se muestran en este reporte, se utilizó como variable principal de clasificación el sexo observado, toda vez que es la medición más homogénea en el levantamiento y por ello garantiza estabilidad a lo largo de las estimaciones. Los casos autoadsritos fuera del rango binario se conservaron como un subconjunto explícito, metodológicamente reconocible, cuya interpretación resulta más adecuada en análisis descriptivos focalizados o en diálogo con los hallazgos cualitativos.

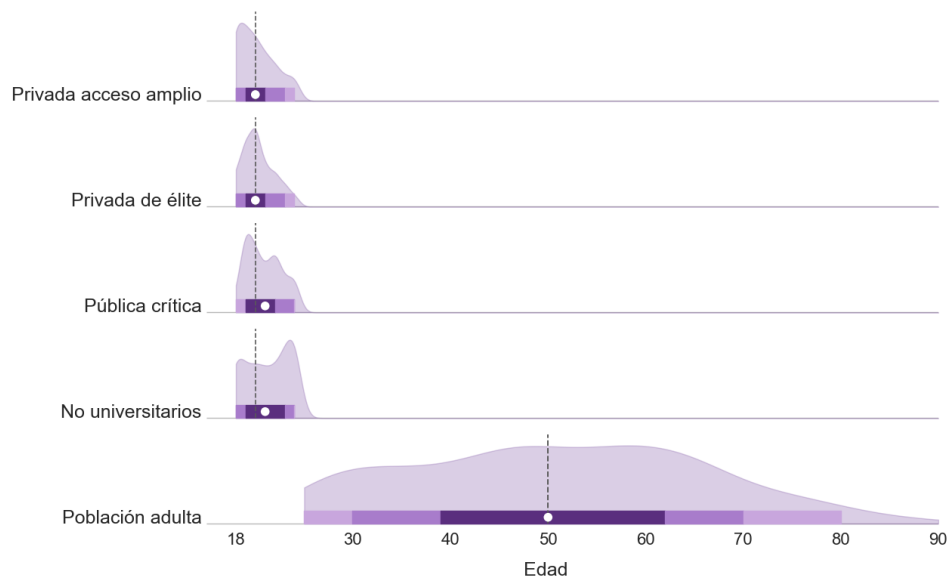
Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo según segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

En cuanto a las estructuras etarias de la muestra analizada, los grupos juveniles se concentran en el rango de 18 a 24 años, con distribuciones compactas, mientras que la población general adulta abarca el intervalo de 25 a 90 años. El siguiente gráfico sintetiza la forma, la posición y la dispersión de cada distribución de los grupos muestreados.

Gráfico 2. Distribución etaria por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

La distribución por edad reporta perfiles muy homogéneos entre los grupos juveniles. En los enclaves universitarios, las y los estudiantes de la universidad pública de tradición crítica presentan una mediana de 21 años; en la institución privada de élite, la mediana también es de 20 años; y en las universidades de absorción masiva, la mediana vuelve a situarse en los 20 años. En todos los casos, la variación es reducida y sin valores extremos, lo que refleja cohortes compactas y comparables entre sí. Entre los jóvenes no universitarios, la mediana es de 21 años, con una dispersión ligeramente mayor, pero manteniendo el mismo núcleo etario que caracteriza al conjunto juvenil de la Ciudad de México.

El contraste aparece al observar el grupo de comparación correspondiente a la población adulta general. Su mediana es de 50 años y la varianza es amplia (propia de una cohorte que abarca desde los 25 hasta los 90 años).

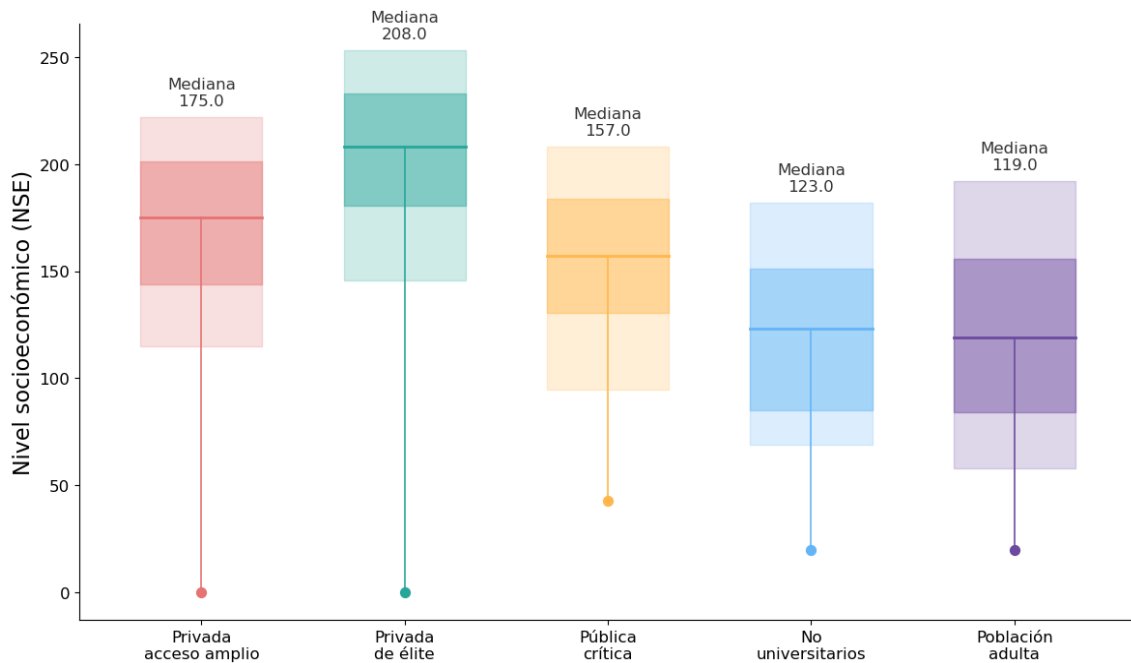
Un importante indicador estructural que organiza de manera decisiva las trayectorias juveniles es el nivel socioeconómico (NSE). Esta medida resume las condiciones materiales y educativas del hogar y en contextos como el mexicano, funciona como un eje de estratificación particularmente robusto.³ Su relevancia para el estudio de competencias cívicas no radica únicamente en su asociación con ingresos o bienes duraderos, sino en que delimita el tipo de entornos informativos, tecnológicos, escolares y comunitarios a los que los jóvenes pueden acceder en su vida cotidiana.

La distribución de las medianas del NSE observada en el gráfico subsecuente confirma que los jóvenes encuestados no parten de la misma plataforma material, sino que provienen de realidades socioeconómicas diferenciadas según el tipo de institución en la que se encuentran o, en su caso, según si no cursan estudios universitarios.⁴

³La variable de NSE utilizada en este estudio se construye a partir de cuatro componentes estructurales del hogar capturados en el cuestionario: escolaridad del aportante principal, número de baños completos, parque vehicular y una aproximación al número de cuartos destinados a dormir. La puntuación total resulta de la suma de los valores asignados a cada categoría, siguiendo la lógica de la Regla AMAI 2022/2024. La especificación detallada de los puntajes y su correspondencia con la metodología original se presenta en el anexo "Medición del nivel socioeconómico (NSE)".

⁴La elección de la mediana como medida central es particularmente adecuada. Dado que las distribuciones incluyen casos muy alejados de la mayoría, sobre todo en las universidades privadas, la media tendería a desplazarse y no representaría bien la posición "típica" de cada grupo. La mediana, en cambio, ofrece un punto de referencia más robusto para comparar la ubicación de los grupos en la escala, mientras que el gráfico permite aprovechar la información de todo el rango, dónde se concentra la mitad de los casos, hasta dónde llegan los valores más bajos y qué tan comprimida o extendida es la distribución interna.

Gráfico 3. Distribución del NSE por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

Entre los valores medianos de NSE (que van de 0 a un máximo de 283) se ordenan de la siguiente manera. Alrededor de 210 puntos para estudiantes de universidad privada de élite, 175 en privadas de acceso amplio, 157 en la universidad pública de tradición crítica y 123 entre los jóvenes no universitarios. La población adulta (incluida como referencia comparativa de base) presenta una mediana cercana a 119, prácticamente igual a la de los jóvenes fuera del sistema universitario.

Los datos evidencian una estratificación socioeconómica nítida, donde los estudiantes de universidades privadas (en especial de la élite globalizada) provienen generalmente, de hogares con recursos sustancialmente mayores; los de universidades públicas se ubican en una posición intermedia; y quienes no asisten a la universidad reproducen casi exactamente la estructura socioeconómica general del país. Este punto de partida condiciona las oportunidades de acceso a información política, la exposición a entornos escolares exigentes, el contacto con redes cívicas y el desarrollo de competencias ciudadanas, por lo que las comparaciones posteriores deben interpretarse a la luz de estas diferencias de origen.

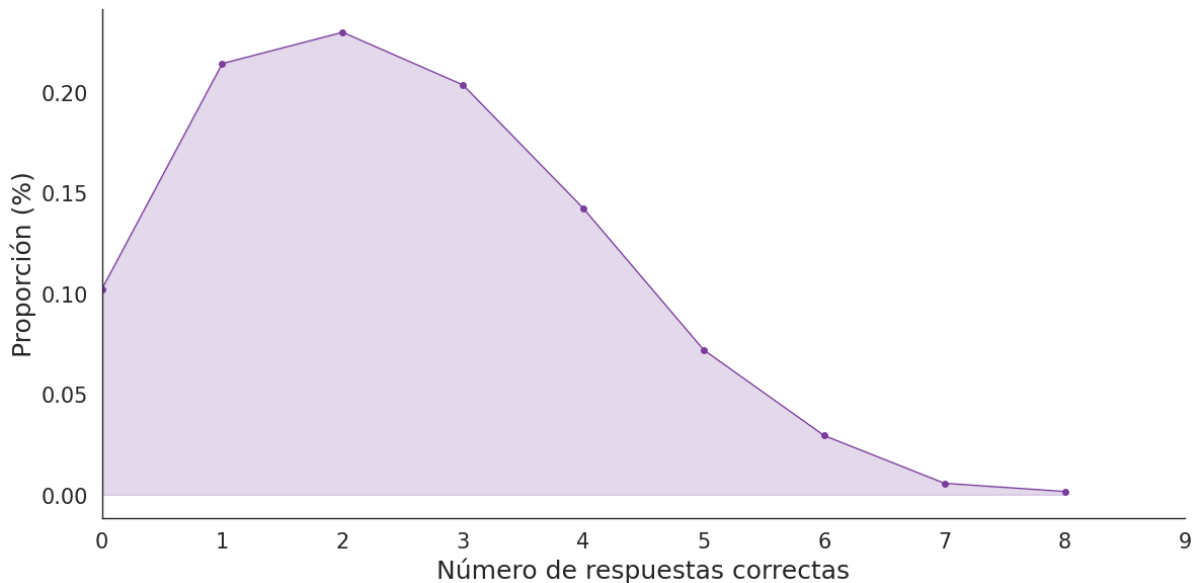
3.2.2. Dimensión cognitiva

El “saber cívico”, incluye el conocimiento declarativo sobre instituciones, derechos, reglas electorales y procedimientos formales, así como formas más complejas de comprensión aplicada, como identificar qué autoridad es competente ante un problema determinado, interpretar correctamente una norma o reconstruir los pasos de un procedimiento legislativo o electoral. Sobre esta capa de conocimiento institucional tradicional se sostiene la alfabetización mediática y digital. Esta última refiere a la capacidad de discriminar fuentes, reconocer desinformación, ubicar prácticas de verificación y evaluar la credibilidad de los contenidos políticos que circulan en entornos sociodigitales.

3.2.2.1. *Conocimiento de instituciones, derechos, reglas y procesos*

En la Encuesta Multidimensional de Competencias Cívicas Juveniles (EMC-CJ), el conocimiento declarativo sobre instituciones, derechos, reglas electorales y procedimientos formales se operacionaliza mediante una batería de nueve reactivos de opción múltiple que exploran distintos nodos del saber cívico como: *a)* la función principal del Poder Judicial; *b)* la identificación de un derecho vulnerado ante la prohibición de una manifestación pacífica; *c)* la función específica del Instituto Electoral de la Ciudad de México; *d)* la duración del mandato de la Jefatura de Gobierno; *e)* el procedimiento de aprobación de una ley federal antes de su promulgación; *f)* el umbral mínimo de votación requerido para que un partido mantenga el registro; *g)* la asignación de responsabilidades en materia de educación pública en el sistema federal; *h)* las facultades del Congreso frente al veto presidencial; e *i)* el principio constitucional que limita el poder del gobierno sobre las personas. En todos los casos se presentan a los informantes varias alternativas de respuesta, de las cuales solo una es correcta. Las opciones “otro”, las respuestas abiertas que no corresponden al enunciado correcto y las categorías de “no sé” o equivalentes se consideran, a efectos del índice, respuestas incorrectas. El indicador utilizado para este primer análisis es el conteo de aciertos en estos nueve reactivos. Cada persona entrevistada obtiene así un valor entero entre 0 y 9 que resume su desempeño en esta batería de conocimiento declarativo.

Gráfico 4. Distribución de aciertos en el componente declarativo de la dimensión cognitiva



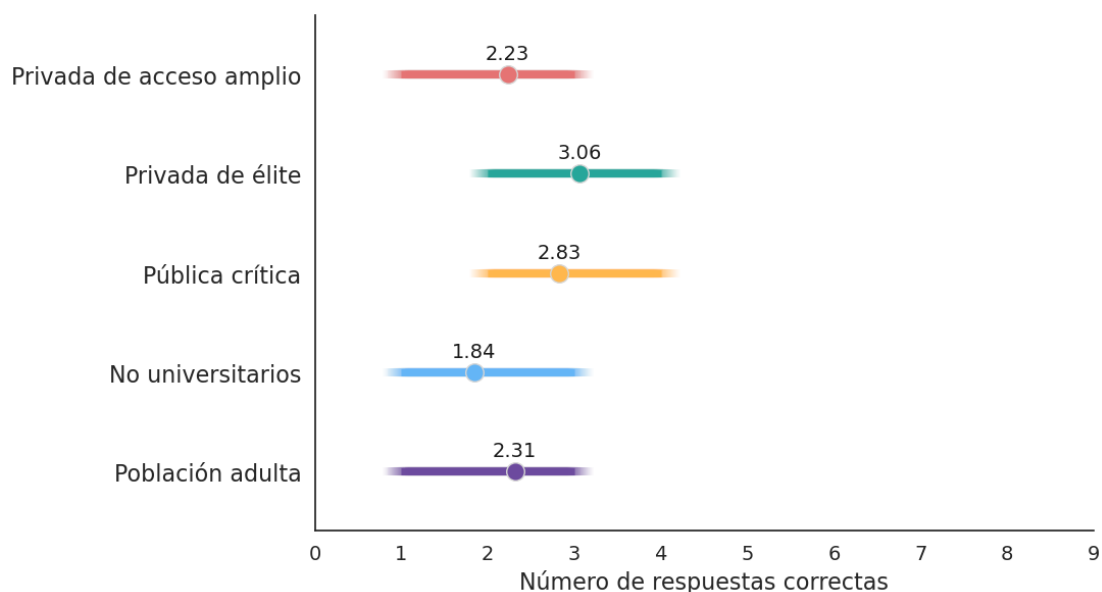
FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

La moda y la mediana se ubican en dos aciertos: 23% de las personas entrevistadas responden correctamente dos de las nueve preguntas; 21.4% aciertan solo una y 20.3% contestan bien tres reactivos. La media es de 2.44 aciertos, lo que significa que, en promedio, las personas responden correctamente entre dos y tres preguntas (menos del 30% de la batería completa), pero con una concentración importante en el tramo inferior de la distribución.

Si se observa el perfil completo, 10.2% no responde correctamente ninguna pregunta, 21.4% logra un acierto y 23% alcanza dos; en conjunto, 54.6% de la muestra se sitúa entre 0 y 2 aciertos, de modo que más de la mitad de los informantes permanece en el tramo más bajo del índice. Los niveles superiores muestran un descenso acentado pues el 20.3% de los respondentes alcanza tres aciertos, 14.2% llega a cuatro y 7.2% a cinco. Solo 2.9% llega a seis, 0.6% a siete y 0.2% alcanza ocho aciertos, sin que en toda la muestra aparezca un solo caso con las nueve respuestas correctas.

La combinación de una media baja, una mediana de dos aciertos y una distribución decreciente indica que el conocimiento declarativo sobre instituciones, reglas y principios básicos del Estado Mexicano es limitado en términos agregados y que los desempeños altos son excepcionales, más cercanos a casos individuales que a un patrón extendido en la muestra.

Gráfico 5. Media de conocimiento cívico declarativo por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

El gráfico anterior muestra el desempeño desagregado en saber cívico declarativo medido nuevamente como el número de aciertos (0 a 9) en la batería de reactivos sobre instituciones, derechos y reglas electorales. Cada marcador circular representa la media de aciertos de cada grupo mientras que la banda horizontal alrededor indica el rango intercuartílico (IQR) que concentra el 50 % de las personas de ese grupo.

Las calificaciones muestran diferencias importantes cuando se desagregan por segmentos sociodemográficos. El nivel más reducido de conocimientos corresponde a los jóvenes no universitarios, con una media de 1.84 aciertos. Por encima de ellos se ubican los jóvenes de universidad privada de acceso amplio, cuya media asciende a 2.23 aciertos, prácticamente indistinguible del promedio observado en la población adulta (2.31).

En la parte (comparativamente) alta de la distribución aparecen los dos segmentos universitarios con mejor rendimiento. A saber, la universidad pública de tradición crítica con un promedio de 2.83 y la universidad privada de élite, con una media de 3.06 aciertos.

El siguiente elemento gráfico representa una matriz de porcentajes que muestra, para cada segmento sociodemográfico, la proporción de personas que respondió correctamente cada uno de los nueve reactivos de saber cívico declarativo. Los valores dentro de las celdas representan el porcentaje de aciertos en cada pregunta, no la suma total ni el desempeño global. Esto

permite desagregar el patrón general y observar nodos concretos de fortaleza o rezago. El uso del color (más oscuro, porcentajes más altos) facilita distinguir contrastes relativos sin distorsionar la escala porcentual.

Gráfico 6. Proporción de aciertos por pregunta y segmento sociodemográfico

Privada acceso amplio	20.0%	71.5%	14.0%	35.5%	22.0%	5.0%	6.5%	7.0%	41.5%
Privada de élite	79.4%	72.2%	2.2%	47.1%	39.9%	11.7%	0.0%	22.0%	31.8%
Pública crítica	26.5%	85.0%	28.0%	43.0%	42.5%	15.0%	3.0%	5.5%	34.0%
No universitarios	8.5%	49.3%	9.0%	35.3%	19.4%	6.5%	6.5%	4.5%	45.3%
Población adulta	19.2%	56.2%	22.0%	50.7%	29.8%	10.5%	11.8%	5.8%	25.0%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

NOTA: La numeración del eje horizontal (1–9) corresponde al orden de los reactivos incluidos en la batería de conocimiento declarativo. El reactivo 1) pregunta por la función principal del Poder Judicial; el 2) por el derecho vulnerado cuando una autoridad prohíbe una manifestación pacífica; el 3) por la función central del Instituto Electoral de la Ciudad de México; el 4) por la duración del mandato de la Jefatura de Gobierno; el 5) por la autoridad que debe aprobar una ley federal antes de su promulgación; el 6) por el porcentaje mínimo de votación necesario para que un partido conserve su registro; el 7) por la responsabilidad de la educación pública en el sistema federal; el 8) por la facultad del Congreso para responder a un veto presidencial; y el 9) por el principio constitucional que limita el poder del gobierno sobre las personas.

FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

El reactivo con mayor consenso intergrupal y el único donde un segmento supera el 80 % es el que solicita a los informantes identificar el derecho vulnerado por la prohibición de manifestarse (reactivo 2). Este registra un acierto del 71.5% entre estudiantes de universidades privadas de acceso amplio, 72.2% en privadas de élite, 85.0% en pública, 49.3% entre jóvenes no universitarios y 56.2% en la población adulta general.

El reactivo con el segundo mejor desempeño es el referente a la duración del mandato de la Jefatura de Gobierno en CDMX (pregunta 4). En las universidades privadas de acceso amplio 35.5% responde correctamente; en la élite privada las respuestas correctas alcanzan 47.1% y el alumnado de la universidad pública crítica llega a 43.0%, lo que coloca a estos enclaves en la parte alta del desempeño. Entre jóvenes no universitarios el acierto es de 35.3%, similar al de las privadas de acceso amplio, mientras que en la población adulta general se registra un acierto de 50.7%.

En contraste, en preguntas sobre otros temas los encuestados reportan desempeños comparativamente más bajos y altamente diferenciados por seg-

mentos. Entre estudiantes de universidades privadas de élite, por ejemplo, la pregunta 1, sobre el Poder Judicial arroja un 79.4% de aciertos, mientras que en no universitarios cae a 8.5%. En la pública crítica se ubica en 26.5%.

Respecto a la pregunta 3, sobre la función del Instituto Electoral de la Ciudad de México (IECM), los porcentajes son sistemáticamente bajos en todos los segmentos. Se observa un 14% de acierto en alumnos de universidad privada de acceso amplio, 2.2% en privada de élite, 28% en pública crítica, 9% en no universitarios y 22% en la población adulta.

Algo similar ocurre con la pregunta 9, sobre el principio constitucional que limita el poder del gobierno. En esta, los aciertos son reducidos y relativamente homogéneos, dentro de un rango que va del 25% al 45%, lo que sugiere que la noción abstracta de límites institucionales al poder público es menos reconocible que la identificación directa de un derecho vulnerado.

Las y los alumnos de universidad privada de élite combinan los valores más altos en preguntas de instituciones y en reactivos de proceso, aunque no mantienen esa ventaja en preguntas de principios constitucionales. Los alumnos de universidad pública crítica destacan en la pregunta sobre derechos vulnerados, donde superan a todos los demás grupos y presentan un rendimiento relativamente equilibrado en preguntas de procedimiento. El desempeño de informantes en universidad privada de acceso amplio muestra un patrón más irregular, con aciertos altos en derechos vulnerados y principio constitucional que limita el poder del gobierno sobre las personas, pero bajos niveles de acierto en áreas más institucionales del sistema. Los jóvenes no universitarios concentran sistemáticamente los valores más bajos en casi todos los reactivos, excepto en derechos vulnerados y limitación del poder estatal, donde no caen al nivel mínimo. Y la población adulta general se ubica siempre en posiciones intermedias en tanto que nunca lidera los aciertos de alguna pregunta, pero tampoco cae en los niveles mínimos de desempeño.

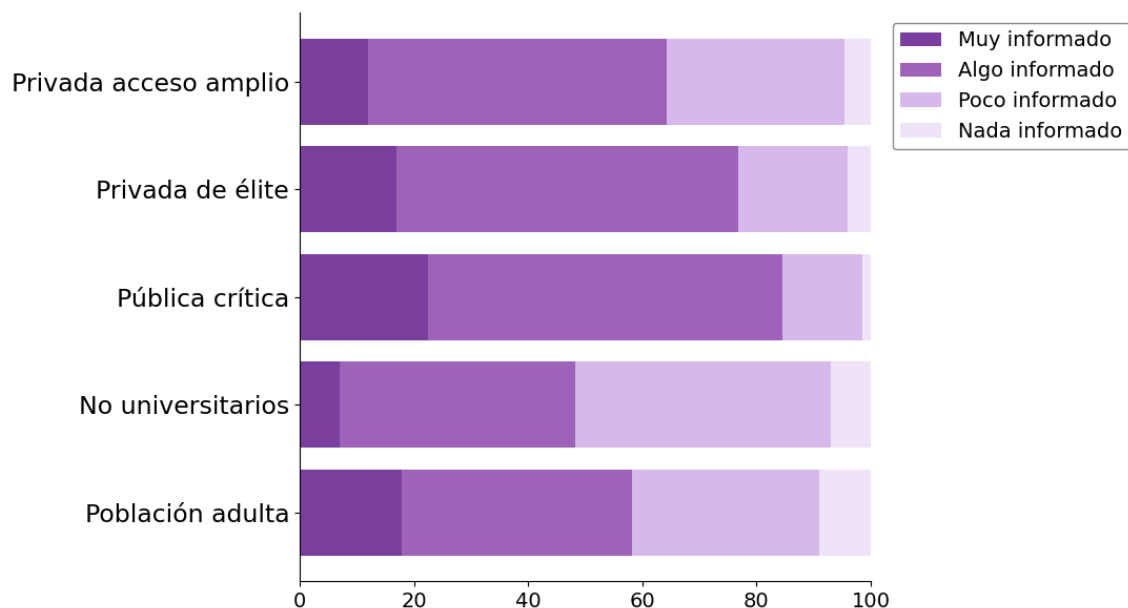
3.2.2.2. *Alfabetización mediática y digital*

Dentro del saber cívico, la alfabetización mediática y digital constituye la estructura que permite a las personas orientarse en ecosistemas informativos caracterizados por velocidad, volumen y ambigüedad. Esta no es limitativa del uso técnico de plataformas, sino que implica competencias cognitivas para discernir la calidad de las fuentes, identificar prácticas de verificación, reconocer señales de desinformación y evaluar la credibilidad de contenidos políticos que circulan en redes y medios digitales. Estas habilidades complementan el conocimiento institucional y la comprensión aplicada, pues condicionan la posibilidad de acceder a información confiable y de interpretar correctamente los acontecimientos públicos.

La distribución de los niveles declarados de información política introduce la dimensión subjetiva de hábitos informativos. Es decir, cómo se perciben a sí mismas las personas en términos de conocimiento sobre asuntos públicos. Esta autopercepción no siempre coincide con los niveles objetivos de exposición, pero condiciona la disposición a involucrarse, la confianza para opinar y la valoración crítica de las fuentes. Al observar cómo se concentran o dispersan estas percepciones dentro de cada segmento sociodemográfico es posible identificar grupos que se sienten sistemáticamente menos informados y que, por lo tanto, podrían enfrentar mayores barreras de entrada a la participación política, así como segmentos que combinan niveles altos de información auto-percibida con mayores probabilidades de intervenir en el debate público.

El siguiente gráfico resume la autopercepción de información política de las personas participantes en forma desagregada. Es el resumen analítico de la pregunta: en general, ¿qué tan informado estás sobre política y asuntos públicos? donde cada barra muestra la distribución porcentual interna de niveles de información declarada de cómo se concentran o dispersan las percepciones de información política al interior de cada grupo sociodemográfico.

Gráfico 7. Niveles declarados de información política por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

La autopercepción de información política se concentra en los niveles intermedios de la escala. Entre el 50 y 60% de las personas se ubica en la categoría de “algo informado”, mientras que alrededor de 30 y 45% se describe como “poco informado”, dependiendo del grupo. Ambos extremos

aparecen como minoritarios. Los niveles de quienes se autodefinen como “muy informado” oscilan entre 7% y 22.5%, y los de “nada informado” se mantienen en rangos bajos, de 1.5% a 9%.⁵

En el alumnado de universidades privadas de acceso amplio, un 52% se considera “algo informado” y 31% “poco informado”, mientras que solo 12% se define como “muy informado”. En las universidades privadas de élite globalizada, la concentración en los niveles altos es mayor, con 60% que declara estar “algo informado” y 17% “muy informado”, cifras que reducen la presencia de niveles bajos, particularmente el 19% en “poco informado” y el 4% en “nada informado”. El patrón se intensifica en la universidad pública de tradición crítica, que presenta el perfil más alto de información autopercibida. En este grupo, 62% se identifica como “algo informado” y 22.5% como “muy informado”, mientras que únicamente 14% se ubica en la escala de “poco informado” y solo 1.5% en “nada informado”. El contraste es evidente con las y los jóvenes no universitarios, quienes tienden a ubicarse en los niveles inferiores. Ahí el 44.8% se considera “poco informado” y apenas 7% se declara “muy informado”; el resto se distribuye entre 41.3% en “algo informado” y 7% en “nada informado”. Este es el segmento que se percibe menos informado al mostrar la mayor concentración en la parte baja de la escala.

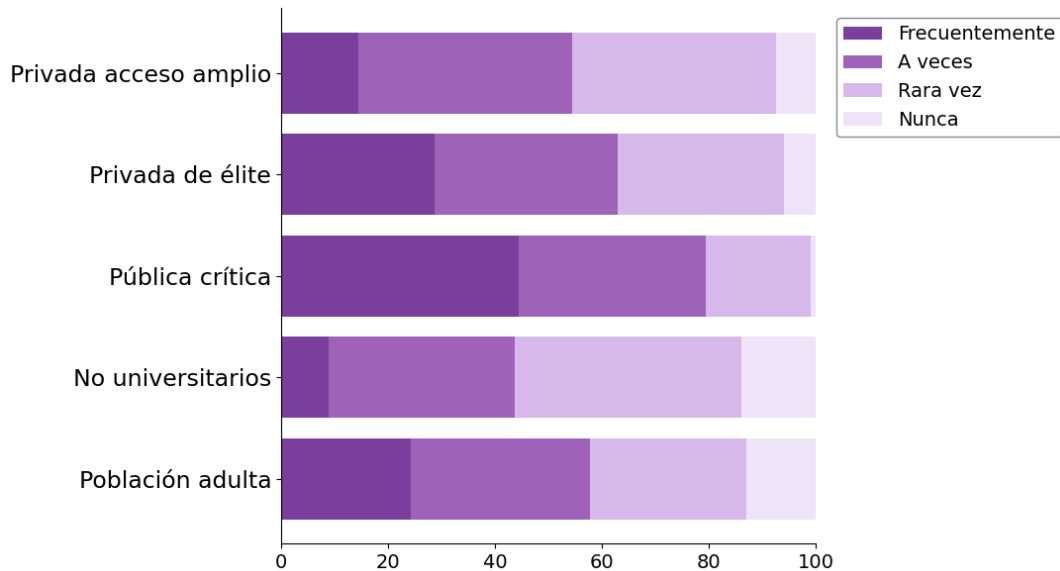
La muestra de población adulta (grupo de contraste) presenta un patrón más disperso. Ahí 40.4% se considera “algo informado”, 32.7% “poco informado” y 17.8% “muy informado”, mientras que 9% se ubica en la categoría de “nada informado”.

El análisis de la frecuencia con que las personas buscan información política permite captar la intensidad y la regularidad de la exposición informativa; prácticas que condicionan tanto la formación de opinión como la capacidad de evaluar críticamente los contenidos que circulan en el espacio público. Esta medida funciona como un indicador de hábitos informativos y, por lo tanto, de las condiciones bajo las cuales distintos segmentos acceden a narrativas, marcos interpretativos y datos relevantes para la vida cívica.

El siguiente gráfico muestra la frecuencia con la que las personas encuestadas buscan información sobre política y asuntos públicos, desagregada por segmento sociodemográfico. La pregunta expresa en la EMCCJ plantea a los informantes: “¿Con qué frecuencia buscas información sobre política y asuntos públicos?”. La escala ordinal de codificación distingue entre quienes buscan información frecuentemente, ocasionalmente, rara vez o nunca, lo que ofrece una primera aproximación a sus patrones de exposición informativa.

⁵La tasa de no respuesta como “no sabe” o “no contesta” es irrelevante en términos estadísticos, situándose entre 0 y 1.8%, por lo que fue excluida del análisis.

Gráfico 8. Frecuencia de búsqueda de información política por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

La categoría “A veces” es la más común en la práctica informativa en toda la muestra. Esta se mantiene con un volumen de respuesta de entre 33% y 40% en los distintos segmentos, lo que sitúa la búsqueda de información política en un nivel intermedio más que en los extremos.⁶ El patrón más intensivo de indagación informativa se registra entre los estudiantes de universidad pública de tradición crítica, donde 44.5% declara buscar información frecuentemente y solo 1% afirma no hacerlo nunca. Es el único segmento en el que la búsqueda frecuente supera a todas las demás categorías, lo que sugiere un hábito informativo sistemático y sostenido.

Entre estudiantes de las universidades privadas de élite también se identifica un nivel relativamente alto de búsqueda frecuente (28.77%), aunque acompañado por porcentajes significativos de búsqueda ocasional y baja exposición.

Dentro del conjunto universitario, las universidades privadas de acceso amplio presentan el perfil menos intensivo. Aunque la búsqueda ocasional es mayoritaria (40%), solo 14.5% lo hace frecuentemente y 38% lo hace rara vez. En términos comparativos, este segmento se ubica por debajo de la privada de élite y muy por debajo de la universidad pública, aunque por encima de los niveles observados entre jóvenes no universitarios.

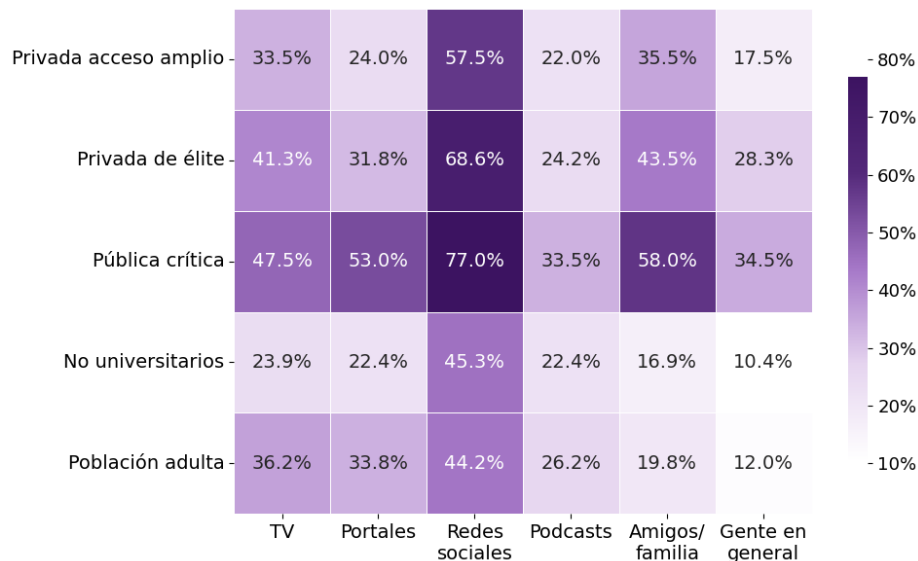
⁶En todos los segmentos, la tasa de no respuesta es prácticamente nula (0% en cuatro de los cinco grupos y solo 1.79% en la universidad privada de élite globalizada), por lo que estos casos se excluyen del análisis sin afectar la distribución general de frecuencias.

La población adulta se sitúa en una posición intermedia entre los universitarios y los jóvenes no universitarios. Su nivel de búsqueda frecuente alcanza 24.25% ubicándose por debajo de la privada de élite y, con mayor distancia, de la universidad pública crítica, pero por encima tanto de la universidad privada de acceso amplio (14.5%) como, sobre todo, de los jóvenes no universitarios (8.96%). Al mismo tiempo, combina 33.5% de búsqueda ocasional y 29.25% de baja frecuencia, con 13% que nunca busca información.

Finalmente, el grupo de jóvenes no universitarios concentra los datos más limitados de exposición informativa de toda la muestra. Solo 8.96% declara buscar información con frecuencia, mientras que 42.29% lo hace rara vez y 13.93% nunca. Es el único segmento donde las categorías de menor frecuencia superan claramente a las de frecuencia media y alta combinadas y se sitúa de manera consistente por debajo no solo de los distintos segmentos universitarios, sino también de la propia población adulta.

El siguiente elemento gráfico presenta un mapa de calor que resume el porcentaje de personas en cada segmento sociodemográfico que reportan una frecuencia alta de consumo informativo, es decir, valores 3 (“semanalmente”) o 4 (“todos los días”) en seis tipos de medios: televisión, portales de noticias, redes sociales, podcasts, conversaciones con amigos o familiares, y conversaciones con personas en general. Los valores se muestran como porcentajes, y la escala cromática va de tonos claros (porcentajes bajos) a oscuros (porcentajes altos) a fin de facilitar la observación de diferencias internas dentro de cada grupo, así como comparativas entre grupos.

Gráfico 9. Consumo informativo frecuente por tipo de medio y segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

A primera vista se distingue que entre todos los grupos estudiados, las redes sociales se erigen como el principal canal de acceso frecuente de información política. Por encima de la televisión, los portales informativos, los podcasts y las interacciones interpersonales. En el segmento de universidad pública de tradición crítica, 77.0% de los estudiantes declara buscar información política con frecuencia alta en redes sociales; en la universidad privada de élite la cifra es de 68.6%, y en la privada de acceso amplio la proporción es de 57.5%. Incluso en los otros segmentos los porcentajes son elevados en términos relativos, con 45.3% entre los jóvenes no universitarios y 44.2% en la población adulta. Frente a ello, la televisión se ubica como fuente secundaria de consumo frecuente de información política. Este medio oscila entre 23.9% en el segmento de no universitarios y 47.5% en la universidad pública crítica, con valores intermedios de 33.5% en las privadas de acceso amplio, 36.2% en población adulta y 41.3% en privadas de élite.

Mientras que en la universidad pública crítica 53.0% declara un uso frecuente de portales noticiosos, y en la privada de élite la cifra alcanza 31.8%, el segmento de privada de acceso amplio se sitúa en 24.0%. Los jóvenes no universitarios y la población adulta se mantienen en niveles bajos con 22.4% y 33.8%, respectivamente. Por su parte, los podcasts aparecen como un medio todavía marginal de acceso a información política. En ningún segmento superan un tercio de la población. El valor máximo vuelve a observarse en la universidad pública crítica con 33.5%, seguido de 26.2% en población adulta, 24.2% en privada de élite y porcentajes prácticamente idénticos en privada de acceso amplio y no universitarios (22.0% y 22.4%). El podcast aparece así como canal emergente, con un uso más intenso entre quienes ya tienen un perfil informativo denso, pero aún lejos de convertirse en un referente generalizado del consumo noticioso.

Ahora bien, casi el 60% de los alumnos de universidad pública crítica reportan una alta frecuencia de conversaciones con amigos o familia como fuente de información política, por encima del 43.5% observado en la privada de élite y del 35.5% en la privada de acceso amplio. A partir de ahí, los porcentajes de alta frecuencia informativa por contacto con conversaciones entre amigos descienden de forma abrupta entre no universitarios (16.9%) y población adulta (19.8%), lo que sugiere que, en estos segmentos, la conversación interpersonal difícilmente opera como un canal sistemático de circulación de información política.

Un comportamiento similar se observa en la categoría “gente en general”. Los niveles de consumo frecuente son en conjunto reducidos, pero se concentran en mayor medida en los segmentos universitarios, con 34.5% en la universidad pública crítica, 28.3% en la privada de élite y 17.5% en la privada de acceso amplio, frente a 10.4% en no universitarios y 12.0% en

población adulta. Ello perfila una brecha clara en el uso de interacciones cara a cara como recurso informativo entre quienes están insertos en circuitos educativos universitarios y quienes se ubican fuera de ellos.

En el gráfico se aprecia, además, que la muestra de alumnos de universidad pública de tradición crítica es la más intensamente informada y la de perfil más diversificado. Es el único segmento que supera el 50% de consumo frecuente en tres medios: 47.5% en televisión, 53.0% en portales y 77.0% en redes sociales, a lo que se suman 58.0% en conversaciones con amigos o familia y 34.5% con gente en general. Le sigue la universidad privada de élite, con un patrón denso aunque menos homogéneo: 41.3% en televisión, 31.8% en portales, 68.6% en redes sociales, 24.2% en podcasts, 43.5% en amigos/familia y 28.3% en gente en general. La universidad privada de acceso amplio ocupa una posición intermedia, combinando un uso relevante de redes sociales (57.5%) y, en menor medida, de televisión (33.5%) y conversaciones con amigos o familia (35.5%), mientras que mantiene porcentajes discretos en portales (24.0%), podcasts (22.0%) y conversaciones con gente en general (17.5%).

En el extremo inferior del espectro se sitúan los jóvenes no universitarios y la población adulta. Los primeros presentan sistemáticamente los niveles más bajos de consumo frecuente en casi todos los canales: cerca de 24% en televisión, 22.4% en portales, 45.3% en redes sociales, 22.4% en podcasts, 17% en amigos/familia y 10.4% en gente en general. La población adulta muestra un perfil algo más alto, pero aún por debajo de los segmentos que cursan educación superior: 36.2% en televisión, 33.8% en portales, 44.2% en redes sociales, 26.2% en podcasts, 19.8% en amigos/familia y 12.0% en gente en general. En ambos casos, las redes sociales constituyen el principal canal de acceso frecuente a información política, pero operan sin un acompañamiento de otras fuentes formales o interpersonales.

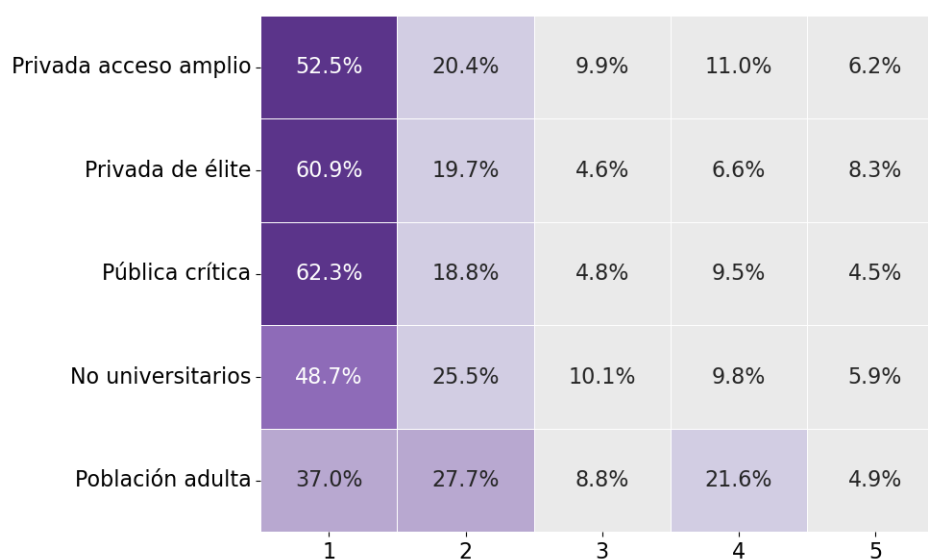
Los patrones de confianza informativa revelan qué actores y canales ocupan un lugar de autoridad en la construcción cotidiana de la opinión pública. Identificar en qué fuentes se deposita mayor confianza para asuntos públicos permite distinguir entre circuitos vinculados a instituciones oficiales, medios profesionales o entornos de interacción social y aquellos que descansan en redes sociales y figuras de influencia digital.

Para evaluar la confianza informativa se retomó de la Encuesta Multidimensional de Competencias Cívicas Juveniles (EMCCJ), una pregunta cuyo formato solicitaba a cada persona identificar las dos fuentes en las que más confía para informarse sobre asuntos públicos. Dado que la pregunta ofrece un conjunto amplio y heterogéneo de opciones, estas se agruparon en categorías analíticamente coherentes. La clasificación se realizó a partir de la naturaleza del mediador informativo, del tipo de autoridad cognitiva involu-

crada y del grado de profesionalización periodística o institucional asociado. El resultado es un esquema compuesto por cinco categorías sustantivas: a) fuentes oficiales; interacción social cercana; c) medios tradicionales; d) periodismo profesional digital; y e) redes sociales e *influencers*.

Tras la recodificación de cada respuesta textual en una de estas categorías, se procedió a calcular las proporciones por grupo, considerando únicamente las menciones válidas dentro de las dos elecciones de mayor confianza reportadas por cada entrevistado. Este tratamiento permite comparar, entre segmentos sociodemográficos la estructura de confianza prioritaria, es decir, los canales que cada grupo coloca en el primer plano de su repertorio informativo.

Gráfico 10. Confianza en fuentes informativas entre segmentos sociodemográficos



NOTA: Los valores del mapa corresponden a la proporción de menciones que recibe cada categoría entre las dos fuentes en las que más confía cada persona de cada segmento. Los números del eje horizontal se leen así: 1=Fuentes oficiales (Fuentes oficiales del gobierno; Las mañaneras. Agrupa canales de comunicación institucional directa provenientes de autoridades gubernamentales); 2=Interacción social cercana (Amigos y familiares; Amigos que estudian política; Organizaciones de la sociedad civil. Reúne fuentes basadas en vínculos personales o asociativos y en mecanismos de socialización cara a cara); 3=Medios tradicionales (Medios tradicionales como televisión, radio o periódicos. Corresponde a soportes informativos clásicos, no nativos digitales, con rutinas editoriales consolidadas); 4=Periodismo profesional digital (Portales de noticias digitales especializados; Redes sociales de periodistas reconocidos. Integra fuentes digitales donde la producción de contenidos sigue lógicas periodísticas profesionales y criterios editoriales explícitos); y 5=Redes sociales e *influencers* (*Influencers* o creadores de contenido político. Agrupa mediadores individuales que operan principalmente en plataformas sociales sin marcos institucionales periodísticos formales).

FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

Las fuentes mejor posicionadas en términos de confianza entre usuarios de la muestra son las asociadas al periodismo profesional digital (identifica-

das con el número 1 en el eje inferior horizontal), mientras que las redes sociales e *influencers* (número 5 en la tabla anterior) ocupan un lugar marginal en todos los segmentos.

En prácticamente todos los grupos, la categoría de periodismo profesional digital concentra alrededor de la mitad o más de las menciones de “máxima confianza”; 47.9% entre jóvenes no universitarios, 52.1% en alumnos de universidad privada de acceso amplio, 60.6% en universidad privada de élite globalizada y 60.4% en universidad pública de tradición crítica. Solo la población adulta general se aparta de este patrón, con 35.4% de confianza en periodismo profesional digital y una distribución mucho más dispersa entre medios tradicionales, fuentes oficiales y vínculos sociales.

La población adulta general es el segmento que menos concentra su confianza en una fuente profesionalizada específica. Mientras que en los grupos universitarios el periodismo digital opera como un polo organizador del repertorio informativo, en la población general dicho polo se debilita y convive con niveles relativamente altos de confianza en medios tradicionales (26.5%) y, de manera distintiva, en fuentes oficiales (20.7%), además de 12.7% en fuentes basadas en vínculos sociales (familia, amistades, organizaciones).

Entre los segmentos universitarios, los estudiantes de universidad pública de tradición crítica y la privada de élite reportan niveles de alta confianza en periodismo profesional digital (60.4% y 60.6%, respectivamente), acompañado de rangos moderados de confianza en medios tradicionales (18.3% y 19.6%) y porcentajes relativamente bajos en vínculos sociales, fuentes oficiales y redes/influencers.

Entre el alumnado de universidades privadas de acceso amplio la estructura se mantiene, pero con un perfil más balanceado. El 52.1% confía en el periodismo profesional digital, 20.2% en medios tradicionales y alrededor de 10–11% en vínculos sociales y fuentes oficiales, lo que sugiere un entorno informativo donde la mediación profesional es central, pero las conversaciones cercanas y las referencias institucionales siguen teniendo un peso importante.

Entre los jóvenes no universitarios, el periodismo profesional digital también ocupa el primer lugar de confianza atribuida (47.9%), pero la diferencia respecto de los grupos universitarios es notoria. La confianza en medios tradicionales sube a 25.1%, y tanto los vínculos sociales (11.6%), como las fuentes oficiales (9.6%) tienen un papel algo más visible. Su desempeño se asemeja al de la población adulta en el sentido de que no existe una concentración tan extrema en un solo tipo de mediación, pero a diferencia de ésta, los jóvenes no universitarios incorporan menos fuentes oficiales y algo más de periodismo digital, lo que los sitúa entre la lógica universitaria y la de la población general.

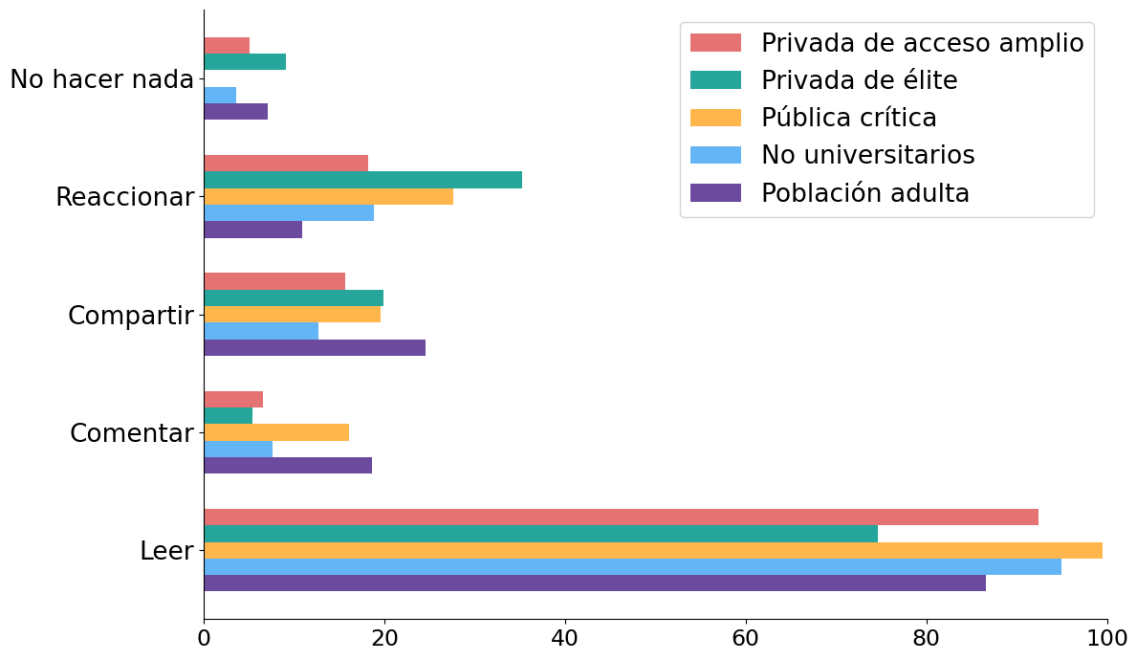
Si se observa el panorama por tipo de medio, el periodismo profesional digital emerge como el principal eje de confianza en todos los segmentos excepto en la población adulta, donde comparte el espacio con medios tradicionales y fuentes oficiales. Los medios tradicionales constituyen la segunda base de confianza en casi todos los grupos, con valores en torno a 18–26%, lo que indica que televisión, radio y prensa siguen siendo un soporte de referencia, aunque ya no monopolístico. Las fuentes basadas en vínculos sociales (familia, amistades, organizaciones) se mantienen en un rango de 7–13%, con mayor peso relativo en población general y jóvenes no universitarios, mientras que las fuentes oficiales adquieren especial relevancia únicamente en la población adulta (20.7%) y, en menor medida, en jóvenes no universitarios, quedando en segundo plano entre los universitarios. Finalmente, las redes sociales e *influencers* se sitúan consistentemente en la parte baja del mapa, con valores entre 4.4% y 8.2%, lo que sugiere que, aun cuando estas plataformas tienen una alta exposición, no son percibidas por la mayoría de los segmentos como las fuentes más confiables para informarse sobre política y asuntos públicos.

3.2.2.3. *Involucramiento informativo y respuesta digital a contenidos políticos*

La forma en que distintos grupos analizados reaccionan en redes sociales, ante noticias políticas que les parecen importantes constituye un indicador sensible de su involucramiento informativo y de sus patrones de participación digital. Estas posibles conductas reflejan niveles diferenciados de exposición, expresividad y activación política.

La siguiente gráfica se construye a partir de las cinco variables binarias que capturan si el informante declaró alguna de las actividades reactivas ante una noticia política importante en redes. Para cada combinación entre segmento sociodemográfico y actividad se calcula el promedio de la variable binaria que equivale al porcentaje de personas del grupo que declararon realizar esa acción.

Gráfico 11. Reacciones a contenidos políticos por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

Entre el catálogo de actividades digitales reactivas disponibles, la lectura destaca como la práctica más extendida en todos los segmentos. Su prevalencia más alta se observa en la universidad pública de tradición crítica con 99.5% de estudiantes que dicen leer las noticias políticas que encuentran. Le siguen los jóvenes no universitarios con 94.9% y la universidad privada de acceso amplio con 92.4%. La población adulta también muestra un nivel elevado de lectura con 86.6%. Llama la atención que la universidad privada de élite se sitúa abajo en la distribución comparada (aunque todavía con un valor alto de 74.7%). Ello sugiere que la exposición básica a la información política es prácticamente generalizada, con una concentración extrema en el entorno público crítico y una ligera caída en el segmento de élite privada.

No hacer nada con las notas políticas recibidas es la conducta menos frecuente. En la universidad pública crítica esta opción desaparece por completo sugiriendo que todo su alumnado realiza al menos una acción ante las noticias políticas. Los jóvenes no universitarios presentan un nivel muy bajo de no reacción con 3.6% y los alumnos de universidades privadas de acceso amplio se mantienen también en rangos reducidos con 5.1%. Los porcentajes más altos se concentran en la población adulta con 7.1% y en la privada de élite con 9.0%.

En la acción de "comentar" las notas, la población adulta alcanza el valor más elevado con 18.6%, seguida de la universidad pública crítica con 16.1%.

Los jóvenes no universitarios se ubican en un nivel intermedio con 7.6%, mientras que las universidades privadas muestran porcentajes muy bajos de comentar notas (6.6% en las privadas de acceso amplio y 5.4% en las privadas de élite). Esto indica que la intervención discursiva abierta se concentra en dos universos sociales distintos. Por un lado, en un segmento adulto donde la trayectoria vital y el uso de redes permiten una articulación más frecuente de opinión política. Por otro lado, en un entorno formativo explícitamente crítico que favorece la verbalización y discusión de contenidos públicos. Las universidades privadas, en cambio, parecen privilegiar otras formas de relación con la información política que no pasan por el comentario público.

En la conducta de “compartir”, la jerarquía vuelve a colocar en la parte alta a la población adulta general con 24.6%. Dentro del espacio universitario destacan los alumnos de universidad privada de élite y la pública, con valores muy similares cercanos al 20%. El alumnado de la universidad privada de acceso amplio se sitúa algo por debajo (15.7%), mientras que los jóvenes no universitarios registran el nivel más bajo con 12.7%. La pauta sugiere que la función de amplificación del contenido político es más intensa en la población adulta y que, dentro del mundo estudiantil, quienes más redistribuyen información son quienes se encuentran en entornos de élite o de formación crítica, mientras que los sectores juveniles no universitarios comparten menos aun cuando leen en proporciones muy altas.

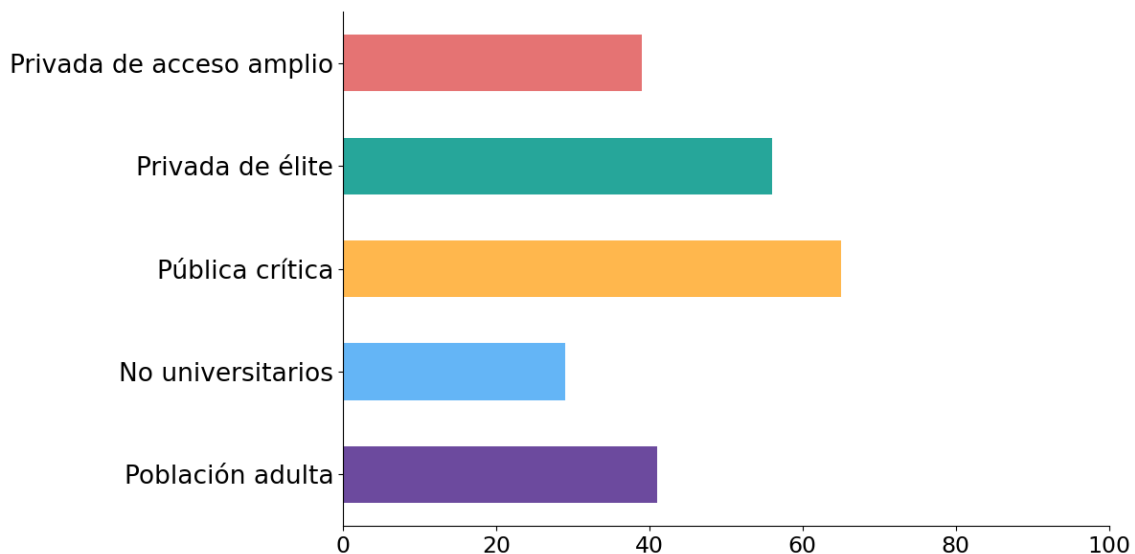
Las reacciones mediante *likes* o emojis presentan una configuración diferente. Entre estudiantes de universidad privada de élite esta actividad reactiva ocupa la posición superior con 35.3%, seguida de la universidad pública crítica con 27.6%. Los jóvenes no universitarios y los inscritos en universidades privadas de acceso amplio se sitúan en un rango similar cercano al 18%, mientras que la población adulta muestra el nivel más bajo de reacción con *likes* o emojis con 10.9%. La respuesta rápida y de bajo costo expresivo es especialmente intensa en el segmento de élite privada y también relevante en el entorno crítico, lo que sugiere estilos de uso de redes donde la señalización simbólica de aprobación o reacción resulta más común que el comentario extenso. La población adulta, aunque más dispuesta a comentar y compartir, recurre menos a este tipo de marcadores.

Por último, si se compara de manera conjunta el nivel promedio de actividad en cada grupo, la universidad pública crítica presenta el valor medio más alto en el conjunto de las cinco conductas con un promedio de 32.6%. Le siguen la población adulta con 29.6%, la privada de élite con 28.9% y la privada de acceso amplio con 27.6%. Los jóvenes no universitarios se ubican muy cerca de esta última cifra con 27.5%. Esto refuerza la idea de que el entorno público crítico combina una lectura prácticamente universal con una propensión relativamente mayor a transformar esa exposición en diferentes

tipos de interacción. La población adulta no es el centro del presente análisis, pero funciona como punto de contraste útil. En comparación con ella, los segmentos universitarios privados tienden a expresar su participación más a través de reacciones y, en el caso de la élite, de compartir contenidos, mientras que la universidad pública crítica concentra un perfil donde la lectura intensiva se acompaña de niveles relativamente altos de comentario, redistribución y reacción, y prácticamente elimina la opción de no hacer nada.

Saber hasta qué punto las personas incorporan a su dieta informativa cuentas especializadas en noticias y periodismo dentro de sus redes sociales marca una diferencia relevante en la exposición cotidiana a contenidos públicos, en la frecuencia con la que aparecen temas políticos en el *feed* y en el tipo de intermediación entre usuarios y acontecimientos de interés colectivo. A diferencia del consumo ocasional de notas que aparecen en línea, seguir cuentas de noticias o periodistas supone una decisión más estable y, en muchos casos, una forma de delegar la selección de información a actores con cierto grado de profesionalización. Por ello, la pregunta expresa de si las personas siguen cuentas de noticias o de algún periodista en sus redes ofrece una ventana para distinguir entre repertorios informativos más estructurados y otros más fragmentados o dependientes del contenido que circula de manera espontánea en las redes.

Gráfico 12. Seguimiento de cuentas especializadas por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

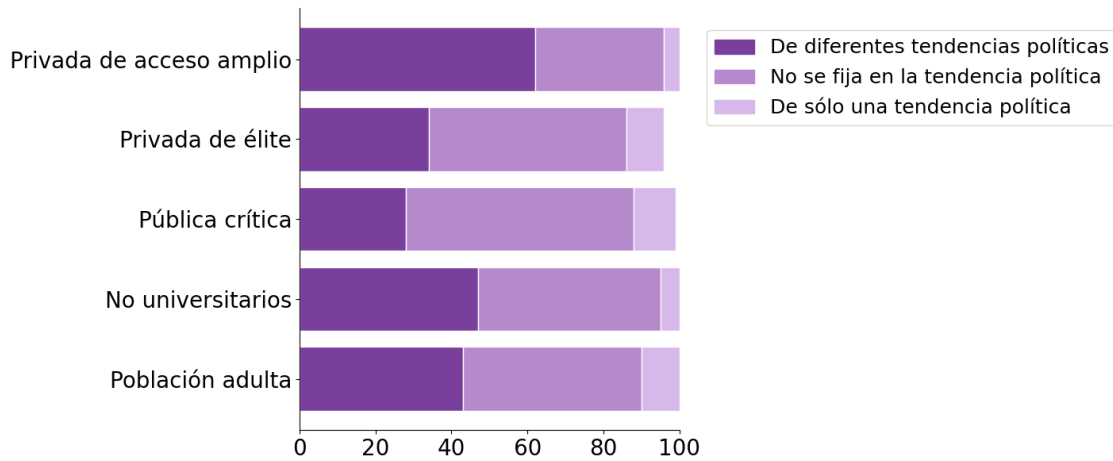
El gráfico anterior indica que seguir cuentas de noticias o de periodistas en redes sociales es una práctica diferenciada entre segmentos sociodemo-

gráficos. El perfil más intensivo aparece entre estudiantes matriculados en la universidad pública de tradición crítica, donde 65% del alumnado declara seguir este tipo de cuentas, lo que sugiere un consumo informativo más estructurado y acaso una relación cotidiana con contenidos periodísticos. Las y los jóvenes inscritos en las universidades privadas de élite se ubican en un segundo escalón con 56%, todavía claramente por encima de la mitad.

En contraste, las universidades privadas de acceso amplio y las personas jóvenes no universitarias presentan niveles sensiblemente menores. Solo 39% del estudiantado de acceso amplio y 29% de las y los jóvenes no universitarios siguen cuentas de noticias o periodistas, lo que apunta a repertorios informativos más intermitentes y dependientes del contenido que circula de manera incidental en sus redes. El grupo de contraste (población adulta general) se sitúa en una posición intermedia con 41%, por encima de los jóvenes no universitarios y ligeramente por encima de los de privada de acceso amplio, pero claramente por debajo de la universidad pública y de la privada de élite. Todo lo anterior apunta a la articulación de un circuito de consumo informativo más profesionalizado concentrado en los enclaves universitarios con mayor capital académico, mientras que los sectores con trayectorias educativas más frágiles dependen menos de mediadores periodísticos y quedan más expuestos a información dispersa y no verificada.

La circulación de información política en redes sociales ocurre entre líneas ideológicas de las distintas fuentes que componen ese consumo. Un entorno informativo puede estar formado por cuentas que representan posiciones diversas, por voces alineadas casi en una sola orientación o por perfiles cuyo sesgo pasa inadvertido para quien los sigue. De acuerdo a cómo se combinen estas opciones, se configuran burbujas más plurales o más homogéneas, con efectos distintos sobre la capacidad de contraste, la tolerancia al disenso y la propensión a la polarización. Sobre este trasfondo se inscribe la pregunta de la Encuesta Multidimensional de Competencias Cívicas Juveniles (EMCCJ) sobre si las cuentas que siguen los informantes son de diferentes tendencias políticas, de sólo una tendencia política o si les resulta indistinta la tendencia política.

Gráfico 13. Diversidad ideológica de las fuentes consultadas en redes sociales por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

El grupo sociodemográfico con perfil más abiertamente plural en el consumo informativo en redes es el de universidad privadas de acceso amplio, donde 62% de los alumnos encuestados declara seguir cuentas de diferentes tendencias políticas y solo 4% se concentra en una sola orientación, mientras 34% no se fija en la tendencia.

Tanto en jóvenes no universitarios como en la población adulta predomina la pluralidad relativa, aunque de forma menos nítida que en el grupo antes descrito. Entre los no universitarios 47% sigue fuentes diversas, 48% dice no fijarse y 5% se mueve en una sola tendencia. En la población adulta 43% reporta diversidad, 47% no se fija y 10% se concentra en una sola línea. En estos tres segmentos la opción “de una sola tendencia política” es minoritaria y la principal tensión se da entre diversidad explícita e indiferencia declarada frente al sesgo.

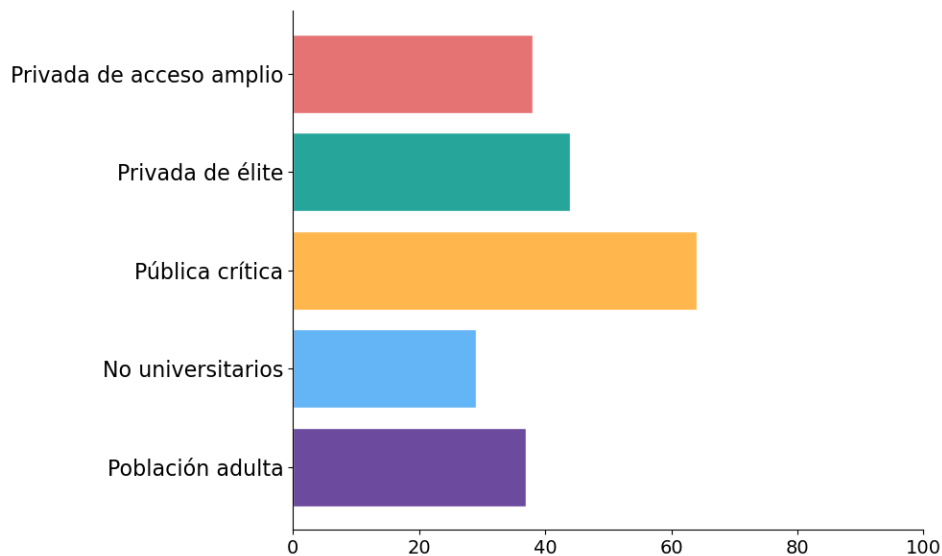
Este comportamiento cambia en la universidad pública de tradición crítica donde la opción dominante no es la diversidad sino la respuesta “no me fijo en la tendencia política” con 60%, frente a 28% que afirma seguir cuentas de tendencias distintas y 11% que se concentra en una sola. En la universidad privada de élite ocurre algo similar, aunque con un peso algo mayor de la pluralidad. Ahí 52% declara no fijarse, 34% reporta diversidad y 10% se ubica en una sola orientación.

Si algo comparten todos los grupos estudiados es que consumir información en redes con una sola postura ideológica es la opción menos frecuente. Los jóvenes no universitarios y la población adulta declaran bajos porcentajes de homogeneidad ideológica en sus redes (todos por debajo del 4%), el segmento universitario de élite muestra el porcentaje más alto de respondientes que orocuran una sola línea ideológica en su consumo de redes en temas políticos (6%).

En general el resultado sugiere la configuración de ambientes informativos que no se estructuran tanto como cámaras de eco conscientes, sino como mezclas de diversidad, indiferencia y, en menor medida, alineamiento unidireccional.

Un interés adyacente de la actual pesquisa es conocer con qué regularidad esas voces son incorporadas a la práctica cotidiana de búsqueda de información. La exposición esporádica a perspectivas alternativas tiene efectos muy distintos a la consulta sistemática de medios y cuentas que representan corrientes políticas diversas. La frecuencia con la que se recurre a estas fuentes indica hasta qué punto la pluralidad ideológica forma parte del hábito informativo. Por ello la pregunta sobre cada cuánto se consultan fuentes con diferentes perspectivas ideológicas permite estimar si la diversidad es un componente estable del consumo político o un recurso marginal dentro de rutinas informativas dominadas por miradas afines.

Gráfico 14. Frecuencia de consulta de fuentes ideológicamente diversas en redes sociales por segmento sociodemográfico



Fuente: Elaboración propia con base en EMCCJ.

La proporción de jóvenes matriculados en universidad pública de tradición crítica es la más alta de todos los grupos contrastados con un 64% que declara incorporar de forma regular miradas ideológicas diversas en su práctica informativa. Este resultado los coloca muy por encima del promedio general cercano a 42% y perfila como el segmento con mayor integración sistemática de pluralidad en su repertorio de consulta cotidiana.

En segundo sitio se sitúa la universidad privada de élite, donde 44% declara recurrir a fuentes diversas con esta frecuencia. Se trata de un nivel moderada-

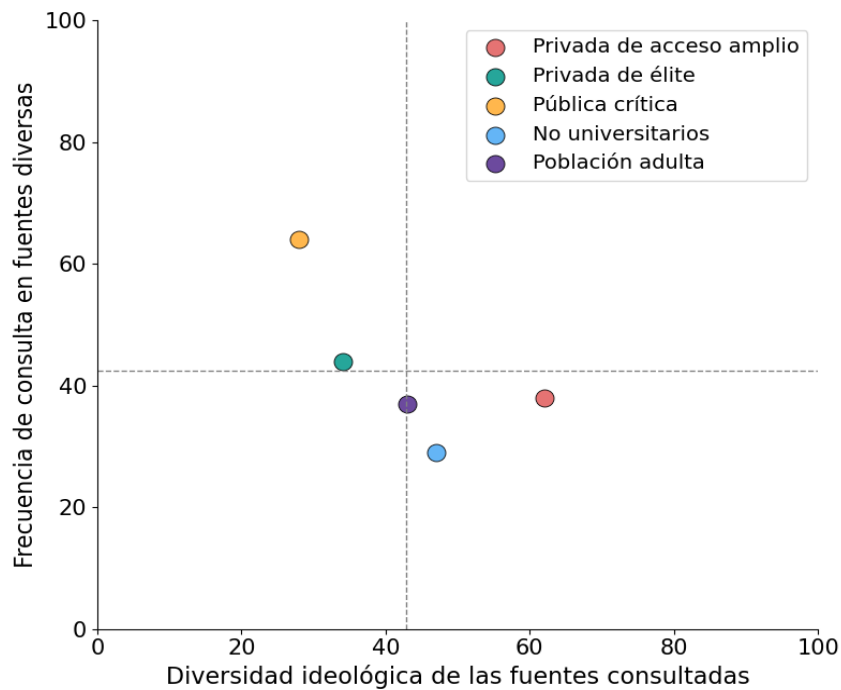
mente superior al de la población adulta 37% y al de la universidad privada de acceso amplio 38%, que se ubican en una franja intermedia y muy similar entre sí.

En la parte inferior del gráfico se encuentran las y los jóvenes no universitarios con 29%, que constituyen el segmento con menor incorporación habitual de perspectivas ideológicas distintas.

Esta distribución sugiere que el entorno universitario más politizado y crítico concentra la práctica más consistente de consulta plural, mientras que quienes permanecen fuera de la universidad tienden a incorporar con menor frecuencia fuentes ideológicamente diversas en su consumo informativo político.

El diagrama de dispersión desplegado a continuación cruza dos dimensiones del comportamiento informativo. En el eje horizontal ubica, para cada grupo sociodemográfico, el porcentaje de personas que declara seguir cuentas de diferentes tendencias políticas; en el eje vertical muestra el porcentaje que afirma consultar esas fuentes diversas al menos a veces o frecuentemente. Cada punto representa a un grupo, identificado por su color institucional, y las líneas punteadas marcan las medias generales de ambas variables, de modo que el plano queda dividido en cuatro cuadrantes que permiten distinguir combinaciones relativas de mayor o menor diversidad ideológica y de mayor o menor frecuencia de consulta.

Gráfico 15. Diversidad y frecuencia de consulta de fuentes ideológicamente diversas en redes sociales por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

Ningún grupo se sitúa en el cuadrante de alta diversidad y frecuencia de consumo informativo en redes. Tomando como referencia las medias generales de ambas dimensiones (alrededor de 43% en diversidad y 42% en frecuencia) los puntos se distribuyen en solo dos cuadrantes: grupos que combinan mayor diversidad ideológica con una frecuencia de consulta por debajo del promedio y grupos que consultan con más frecuencia, pero dentro de repertorios menos diversos en las redes sociales.

Dentro del cuadrante de alta diversidad y baja frecuencia se ubican la universidad privada de acceso amplio, la población adulta y las personas jóvenes no universitarias. En estos segmentos una proporción relativamente elevada declara seguir cuentas de distintas tendencias políticas, pero la práctica de consulta de esas fuentes diversas es más esporádica que en el promedio de la muestra. Puede decirse que, en términos de hábito, la pluralidad está presente en el repertorio, pero no se traduce en una exposición frecuente y sostenida.

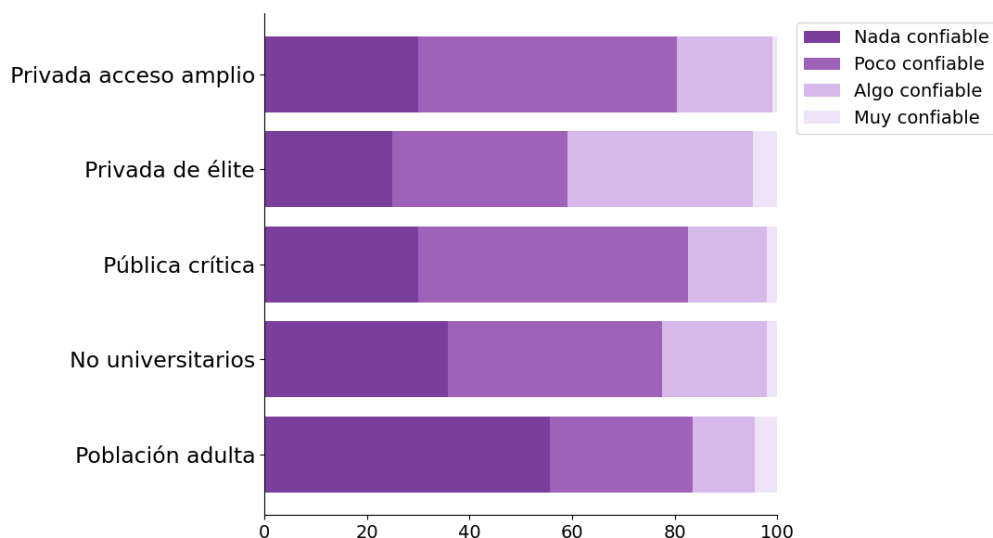
En sentido inverso, las y los jóvenes de universidad pública de tradición crítica y de las universidades privadas de élite se concentran en el cuadrante de baja diversidad y alta frecuencia. En estos grupos, la consulta de fuentes con diferentes perspectivas se realiza con mucha mayor regularidad que en el resto, pero parte de una base declarada de diversidad ideológica más acotada. Ello advierte un comportamiento donde la intensidad del uso informativo se asocia a repertorios más estrechos en términos ideológicos, mientras que los segmentos con repertorios más plurales tienden a activar esa diversidad con menor frecuencia.

Un elemento clave de la dimensión cognitiva, y al mismo tiempo una forma de cerrar el análisis de esta sección, consiste en evaluar qué tan capaces son las personas de procesar contenidos informativos cuando se enfrentan a mensajes ambiguos, potencialmente engañosos o que requieren verificación adicional. Hasta este punto del informe se han analizado los hábitos de exposición en redes, la diversidad de fuentes, la frecuencia de consulta y la capacidad declarada para comprender asuntos públicos. Sin embargo, estas conductas no permiten por sí solas estimar cómo reaccionan los individuos en el momento concreto en que deben juzgar la credibilidad de una pieza informativa.

Para capturar ese componente, la EMCCJ incorpora un microejercicio de exposición controlada donde a cada persona encuestada se le presentó una nota periodística breve, utilizada únicamente como estímulo, y se le solicitó evaluar qué tan confiable le parecía. Posteriormente, se preguntó qué haría tras recibirla. Este experimento reactivo permite observar un conjunto articulado de destrezas cognitivas que incluyen la capacidad de realizar un juicio inicial de credibilidad, la activación de estrategias de verificación, la

propensión a contrastar fuentes profesionales, la tendencia a recurrir a redes personales y, en casos extremos, la disposición a compartir información sin confirmar.

Gráfico 16. Confiabilidad percibida frente a un estímulo noticioso por segmento sociodemográfico



NOTA: Los porcentajes no consideran las respuestas No sabe/No contestó que reportan niveles por debajo del 1% de la muestra total.

FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

La distribución de respuestas revela diferencias entre segmentos sociodemográficos respecto al juicio inicial de credibilidad frente al microestímulo informativo. En todos los grupos predominan evaluaciones de baja confiabilidad, pero el peso relativo de cada categoría cambia según el contexto institucional y sociodemográfico.

Entre la población adulta, la desconfianza alcanza niveles particularmente elevados. En dicho grupo más de la mitad califica la nota como “nada confiable” (55.6%) y otro 27.9% como “poco confiable”. Esto coloca a este grupo con el patrón más escéptico de toda la muestra, con apenas alrededor de 16% ubicados en los rangos de confiabilidad media o alta.

En jóvenes no universitarios la tendencia también tiende a la desconfianza, aunque con menor intensidad que en la población adulta. Cerca del 77.6% de la muestra no universitaria concentra su respuesta al estímulo entre “nada” y “poco confiable”, y únicamente 22.4% asigna niveles medios o altos de confiabilidad.

Tanto entre alumnos de universidad pública de tradición crítica de las privadas de acceso amplio predomina el juicio negativo, aunque con proporciones menores en la categoría de escepticismo absoluto. En la universidad públi-

ca crítica, por ejemplo, 30% califica la nota como “nada confiable”, mientras que 52.5% la considera “poco confiable”. La fracción que otorga confianza más alta es reducida (2%), aunque el segmento de confiabilidad media (“algo confiable”) es relativamente más amplio que en los grupos no universitarios.

Entre universitarios de escuelas privadas de acceso amplio, el 30% evalúa la nota como “nada confiable” y 50.5% “poco confiable”, con 18.5% en la categoría intermedia. Este grupo muestra el mismo perfil de desconfianza generalizada que la universidad pública crítica, aunque con una proporción ligeramente mayor de estudiantes que otorgan niveles moderados de credibilidad.

El caso más distintivo de los universitarios se da en los de privadas de élite globalizada. Aunque prevalecen los juicios negativos (24.9% “nada confiable” y 34.3% “poco confiable”), la presencia de niveles medios y altos de confianza es significativamente mayor que en cualquier otro grupo: 36.2% declara que la nota es “algo confiable” y 4.7% la considera “muy confiable”. Esto constituye el único segmento donde la categoría de confiabilidad media supera a la suma de las dos categorías de mayor desconfianza. Todo indica que los estudiantes de este grupo aplican una evaluación menos defensiva ante el estímulo.

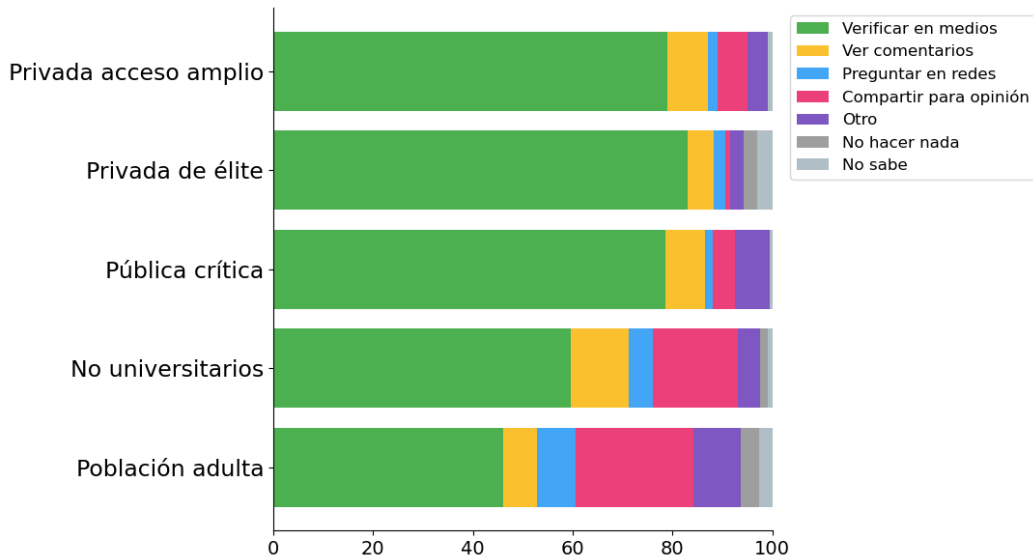
En conjunto, el ejercicio habla de un panorama cognitivo dominado por la desconfianza, con variaciones sistemáticas entre grupos. Las reacciones más críticas se observan en la población adulta y en jóvenes no universitarios; las más equilibradas (aunque igualmente escépticas) en las universidades pública crítica y privada de acceso amplio, y las más abiertas a atribuir confiabilidad relativa se ven entre estudiantes de universidades privadas de élite.

La pregunta inmediatamente posterior en la EMCCJ se orienta a observar cómo se traducen esos juicios de confiabilidad en comportamientos concretos de verificación. Es decir, qué hace cada persona encuestada cuando duda de la veracidad de una nota periodística. Dicho complemento contribuye a distinguir entre escepticismo pasivo y verificación activa, y revela diferencias importantes en repertorios cognitivos y hábitos mediáticos entre grupos.

Las opciones de respuesta abarcan desde prácticas informativas relativamente robustas (como buscar si medios reconocidos reportan lo mismo) hasta conductas más laxas en términos de calidad epistémica, como compartir la nota para obtener opiniones o simplemente observar los comentarios de otros usuarios. También aparecen estrategias basadas en redes personales (“preguntar en mis redes sociales”) y respuestas residuales como “no sabe” o “nada”, que permiten captar vacíos de agencia o ausencia de criterios de verificación.

Para examinar dichas diferencias de manera comparativa entre segmentos sociodemográficos, se presenta un gráfico que sintetiza la distribución porcentual de la primera acción realizada ante la duda.

Gráfico 17. Repertorios de verificación informativa por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

En todos los segmentos, la opción mayoritaria ante la nota es “buscar si medios reconocidos reportan lo mismo”; incluso entre los grupos con menor apego a instituciones formales, más de la mitad recurre a ese recurso. A pesar del escepticismo generalizado, la prensa y los medios “reconocidos” siguen ocupando el centro de gravedad de la validación de información.

Los universitarios son el núcleo de esta lógica de verificación institucionalizada. En las escuelas privadas de acceso amplio y en la pública de tradición crítica, casi ocho de cada diez encuestados dicen que verificarían la nota comparándola con lo que publican medios reconocidos. Las otras opciones ocupan un lugar secundario. En ambos grupos, “ver comentarios” ronda 8%, “preguntar en redes” se mantiene marginal (2% o menos) y “compartir para que otros opinen” no pasa del 6%. La inacción (declarada la respuesta como “No hacer nada”) prácticamente no aparece y el “No sabe” está casi ausente. Si se cruzan estos datos con la pregunta anterior, donde predominan juicios de “poco confiable” sobre la nota pero con una presencia relativamente mayor de la categoría “algo confiable” que entre los no universitarios, se configura una actitud de escepticismo estructural con normas relativamente claras de qué hacer. Es decir, se duda de la nota, pero la respuesta por defecto es contrastarla con un repertorio reconocido de fuentes institucionales.

El caso de la universidad privada de élite refuerza esta lectura. Se trata del grupo que más confía en medios tradicionales como herramienta de verificación pues el 83% de su estudiantado declara que su reacción principal

sería buscar si medios reconocidos reportan lo mismo (el porcentaje más alto de toda la muestra). Al mismo tiempo, es el grupo que menos utiliza la nota como insumo para la conversación en red, pues solo 0.9% afirma que la compartiría para que otros opinen, “ver comentarios” se queda en 5.4% y “preguntar en redes” apenas supera el 2%. Estos estudiantes tienden a procesar la información sobre todo a través de canales periodísticos o institucionales, no mediante vínculos horizontales. Esto cuadra con lo mencionado anteriormente, pues es el único grupo en el que la categoría “algo confiable” supera a las sumas de “nada” y “poco confiable”; es decir, los únicos que otorgan a la nota un margen relativamente amplio de credibilidad intermedia. Pero esa menor defensividad cognitiva se complementa con una rutina muy clara de contrastación en medios. La combinación es llamativa pues resulta en alumnos más dispuestos que otros a conceder “algo de confianza”, pero a la vez más disciplinados a la hora de cotejar la información con fuentes periodísticas.

En el extremo opuesto, la población adulta es el grupo que menos confía en los medios como primera reacción, al menos en términos relativos. Solo 46% menciona “verificar en medios” (el porcentaje más bajo entre todos los segmentos). Al mismo tiempo, es uno de los grupos que más descansa en sus vínculos sociales para procesar la información (23.8% declara que “compartiría para que otros opinen”) proporción que no alcanza ningún otro grupo. En este grupo “preguntar en redes” llega a 7.8%, y “ver comentarios” ronda el 6.8%. Es decir, casi un tercio de los adultos utiliza la nota como insumo para conversación o consulta en su entorno social (redes, conocidos, contactos), en lugar de (o además de) recurrir a medios reconocidos.

La inacción es algo más visible que en entornos universitarios (3.5% declara “No hacer nada”) y el “No sabe” también crece comparativamente (2.75%). Si esto se conecta con la batería anterior, donde la población adulta era la más escéptica de todas (más de la mitad en “nada confiable” y otra proporción elevada en “poco confiable”), se advierte en este grupo un escepticismo intenso que no se acompaña necesariamente de una rutina fuerte y sistemática de verificación en medios. Más bien aparece una lógica de duda generalizada que se tramita a través de la conversación social y, en una parte no trivial, también mediante parálisis o indecisión frente a qué hacer con la nota.

Los jóvenes no universitarios funcionan como una bisagra entre estos dos polos reactivos. Por un lado, son mayoritarios quienes dicen que verificarían en medios (59.7%), pero esa cifra está por debajo de la observada en el ámbito universitario. Por otro lado, son quienes muestran el uso más intensivo de herramientas sociales para procesar la información sin abandonar la esfera digital. El 11.4% dice que vería los comentarios de otros

usuarios, el porcentaje más alto de todos los grupos, y 16.9% compartiría la nota “para que otros opinen”. “Preguntar en redes” llega a casi 5%. Es decir, los jóvenes no universitarios son quienes más descansan específicamente en la lectura de comentarios y en la activación de redes propias como criterio de validación. Si se cruza con la pregunta anterior, donde su nivel de desconfianza también era muy alto, pero ligeramente menos extremo que el de la población adulta, lo que se ve es una combinación de desconfianza y procesamiento “entre pares”. Es decir, la nota se mira con recelo, pero antes de descartarla o validarla se la somete a la prueba de la conversación y del clima de comentarios en línea.

3.2.2.4. Conclusiones de la sección

Los resultados de este primer apartado analítico suponen una estructura de saber cívico declarativo sobre la cual se da una estratificación que no es necesariamente generacional. La distribución agregada de aciertos indica que ni las juventudes ni la población adulta dominan el repertorio cognitivo básico de instituciones, reglas y principios del Estado mexicano. Los desempeños altos son excepcionales y aparecen como casos individuales más que como rasgos de grupo. Sin embargo, al desagregar por segmentos, esta aparente homogeneidad se rompe. Los jóvenes no universitarios concentran los niveles más bajos de aciertos, las juventudes de universidades de acceso amplio apenas se distinguen del promedio adulto, y solo los entornos universitarios de élite y de tradición pública crítica logran despegarse de ese fondo con medias más altas y distribuciones desplazadas hacia valores medios y altos. Esto apunta a que aquello que ordena la desigualdad cognitiva es la trayectoria formativa y la intensidad del capital educativo disponible.

En el estrato adulto aparece la misma fractura cuando se separa a quienes tuvieron alguna experiencia universitaria de quienes no llegaron a ese nivel. Entre las personas adultas de la muestra que al menos cursaron parte de la licenciatura, la media de aciertos asciende a 3.03, mientras que en el grupo sin trayectoria universitaria se queda en 2.37. Estos adultos con licenciatura (incluidos grados mayores de educación formal) se aproximan más al desempeño observado en los enclaves universitarios más exigentes, mientras que los adultos sin universidad quedan anclados en un perfil cercano al de las juventudes no universitarias.

La desagregación porcentual de aciertos por tipos más finos de alfabetización cívica complementa este panorama general. La pregunta sobre el derecho vulnerado por la prohibición de una manifestación pacífica funciona como un punto de convergencia, pues es la categoría mejor respondida en todos los grupos y la única donde algún segmento supera el 80% de aciertos. En contraste, las preguntas sobre la función del Poder Judicial, el papel del

órgano electoral local, los principios que limitan el poder del Estado o el umbral de registro partidista concentran tanto los porcentajes más bajos como las diferencias más pronunciadas entre segmentos, con brechas evidentes entre estudiantes de élite y jóvenes no universitarios. De esto se desprende que existe una cierta sensibilidad extendida para reconocer violaciones a derechos básicos, incluso en los grupos con menor escolaridad, pero esa sensibilidad no se sostiene sobre un entendimiento equivalente de los engranajes institucionales que estructuran y limitan el poder público. Dicho en pocas palabras, se sabe identificar que algo está mal cuando se prohíbe marchar, pero no necesariamente quién debe intervenir, con qué facultades y bajo qué reglas. Entre las juventudes, este desplazamiento es especialmente visible, pues mientras las cohortes universitarias logran un dominio relativamente mayor de las disposiciones institucionales, los jóvenes no universitarios se mueven en un registro declarativo fragmentario, donde los derechos aparecen más ligados a experiencias subjetivas o a narrativas públicas, pero poco conectados con el diseño formal del sistema político.

Cuando se introduce la dimensión subjetiva de la autopercepción de información política, las juventudes insertas en circuitos universitarios (pública crítica y privada de élite) concentran tanto los niveles más altos de desempeño declarativo como las proporciones más altas de quienes se consideran “algo informados” o “muy informados”. Sin embargo, esa ventaja es relativa si se compara con la escala total de aciertos, pues la mayoría no rebasa el rango de tres o cuatro respuestas correctas.

En el extremo opuesto, los jóvenes no universitarios acumulan una doble desventaja. Por un lado, obtienen los peores resultados objetivos y, por otro, se perciben mayoritariamente como “poco informados”.

El conocimiento declarativo de la población adulta se aproxima al de la universidad de acceso amplio, con una autopercepción de información es moderada y una distribución de respuestas incorrectas menos extrema. Este grupo de contraste no lidera ningún indicador, pero tampoco cae en los niveles mínimos observados entre los jóvenes no universitarios.

La combinación de estos datos sugiere que las brechas no se agotan en cuánto se sabe de política, sino también en la seguridad subjetiva para participar. Es decir, ciertos segmentos juveniles acumulan capital informativo suficiente como para sentirse autorizados a intervenir en el debate público mientras otros (en particular quienes no acceden a la universidad) se reconocen limitados, reforzando con ello barreras de entrada a la discusión participativa en temas públicos.

Hacia el interior de la población adulta, la comparación por trayectoria educativa confirma esta dinámica. Entre quienes cursaron al menos parte de la licenciatura o estudios de posgrado, casi 8 de cada 10 se ubican en

las categorías de “muy informado” o “algo informado”, mientras que en el segmento sin un paso por la licenciatura la proporción desciende a 60%. Contraste que confirma que la experiencia universitaria engrosa el capital cognitivo a la vez que refuerza la seguridad subjetiva para intervenir en asuntos públicos.

Los hábitos de búsqueda de información y la configuración de los ecosistemas mediáticos en los que se mueven estos grupos añaden otra dimensión al análisis del esquema cognitivo de los ciudadanos. La categoría “a veces busco información política” estructura la experiencia de la mayoría; la política aparece de forma intermitente como preocupación informativa. Sin embargo, la intensidad y estabilidad de la búsqueda frecuente de contenidos informativos de corte político separa a los segmentos. Por ejemplo, el alumnado de universidad pública crítica es el único grupo en el que la búsqueda frecuente supera a todas las demás categorías y donde casi nadie declara “nunca” buscar información política; los estudiantes de privadas de élite mantienen un nivel relativamente alto de indagación; el alumnado de universidades de acceso amplio se sostiene sobre la búsqueda ocasional, con baja frecuencia y mucha exposición esporádica; los jóvenes no universitarios acumulan la combinación más desfavorable de baja búsqueda frecuente y alta proporción de “rara vez” o “nunca”; y la población adulta se ubica en el medio de estas tendencias.

Cuando se observa la información por canal informativo emergen dos hechos consistentes. Primero, en todos los grupos las redes sociales son el principal vehículo de acceso frecuente a información política. Segundo, el ecosistema más denso y diversificado vuelve a localizarse en los enclaves universitarios más politizados. Allí convergen consumo intensivo de redes, uso relevante de televisión, portales, pódcasts y conversaciones interpersonales. Los jóvenes no universitarios y buena parte de la población adulta, en cambio, dependen de redes sociales sin un acompañamiento igualmente sólido de medios institucionales o intercambios cara a cara, lo que configura dietas informativas más escuetas y menos estructuradas.

Entre las juventudes universitarias, el periodismo profesional digital es el eje articulador de confianza informativa que concentra alrededor de la mitad o más de las menciones de “máxima confianza” y organiza el repertorio de fuentes legítimas por encima de medios tradicionales, vínculos sociales o canales oficiales. Incluso entre los jóvenes no universitarios, el periodismo digital mantiene el primer lugar, aunque con menor concentración y una convivencia más marcada con televisión, radio y redes personales. La excepción es el grupo de contraste (la población adulta general), cuyo núcleo de confianza se distribuye entre periodismo digital, medios tradicionales y fuentes oficiales. De este contraste se desprende que las juventudes vinculadas al

sistema universitario tienden a anclar su criterio de credibilidad en lógicas periodísticas profesionalizadas, mientras que las cohortes con trayectorias educativas más frágiles y los adultos articulan su confianza a partir de combinaciones más heterogéneas de tradición mediática, autoridad institucional y relaciones sociales.

Sobre este trasfondo, las dos preguntas que introducen una nota potencialmente falsa (la escala de confiabilidad inicial y las acciones posteriores ante ese contenido) permiten observar cómo esas configuraciones de conocimiento, hábitos y confianza se traducen en decisiones concretas frente a estímulos informativos. Las distribuciones por grupo reportan una distribución donde la desconfianza inicial frente a la nota se combina con repertorios de verificación diferenciados según posición educativa y generacional. En todos los segmentos, la opción mayoritaria ante la nota es “buscar si medios reconocidos reportan lo mismo”; incluso entre los grupos con menor apego a instituciones formales, más de la mitad se mueve hacia ese recurso. A pesar del escepticismo generalizado observado en la pregunta de confiabilidad, la prensa y los medios “reconocidos” siguen ocupando el centro de la validación de información. El medio dominante de cierre de la duda no es (todavía) ni los algoritmos ni los vínculos personales, sino un núcleo de referencias periodísticas percibidas como “profesionales”.

De entre todos los segmentos, los universitarios constituyen el núcleo más evidente de una lógica de verificación institucionalizada. En las universidades privadas de acceso amplio y en la pública de tradición crítica, la reacción típica ante la nota no es ni la inacción ni la delegación del juicio en la conversación entre pares, sino el retorno a medios reconocidos como procedimiento natural para decidir qué creer. El escepticismo que habían mostrado en la pregunta previa es de carácter estructural con reglas internalizadas sobre cómo tramitar la duda. Estos grupos en su mayoría parten del principio de que la nota puede ser problemática activando de inmediato un repertorio aprendido de contrastación con fuentes periodísticas e institucionales.

Entre los alumnos de universidades privadas de élite coexiste, por un lado, una disposición mayor a conceder que la nota pudiera ser “algo confiable”; y por el otro se observa una disciplina marcada para verificarla casi exclusivamente a través de medios profesionalizados. La nota rara vez se usa como materia prima para abrir conversación horizontal en redes o entre contactos; se procesa sobre todo a través de circuitos periodísticos. No se trata, por tanto, de jóvenes más crédulos, sino de un tipo de confianza intermedia que descansa en la capacidad de corroborar la información en un entorno mediático al que se le reconoce cierta autoridad.

En la población adulta el escepticismo inicial es muy alto, pero la respuesta frente a la nota no se articula prioritariamente alrededor de los medios,

sino más bien a partir de vínculos sociales. Para el caso de los adultos, la validación se desplaza hacia la circulación del contenido en redes personales, la consulta a contactos y la conversación cotidiana, a la par de una presencia algo mayor de indecisión sobre qué hacer. En este grupo, la duda se resuelve menos por la vía de un procedimiento estable de verificación mediática y más por la negociación con el entorno social, lo que deja entrever un régimen de desconfianza intensa pero con anclajes institucionales menos definidos.

Cuando se subdivide la misma población adulta por trayectoria educativa, se observa que, entre quienes cursaron al menos parte de la licenciatura, el grupo con experiencia universitaria concentra una desconfianza más dura y compacta, con menos cabida para respuestas intermedias, mientras que el grupo adulto sin estudios superiores se mueve con mayor frecuencia en zonas donde la nota no se descarta por completo, pero tampoco se valida. Dicho de otro modo, en quienes pasaron por la universidad aparece una disposición más acentuada a llevar la sospecha hasta el extremo de la no confiabilidad, aunque no siempre se acompaña esto de procedimientos institucionalizados tan definidos como los observados entre las juventudes universitarias.

Los jóvenes no universitarios conservan todavía una referencia importante a los medios reconocidos, pero son quienes más descansan en herramientas sociales para procesar la información. Su escepticismo (alto pero algo menos extremo que el de la población adulta) se tramita sobre todo entre pares. Más que una simple falta de apego a los medios formales, lo que aparece en este grupo es una redistribución del peso entre instituciones periodísticas y capital social digital. En este caso, la autoridad para decidir qué creer se desplaza parcialmente del periodista al círculo de contactos y al clima de opinión que se percibe en los espacios de interacción en línea.

La dimensión de comportamiento en redes permite afinar todavía más estos resultados. La lectura de noticias políticas importantes es casi universal a todos los grupos, tanto juveniles como adultos. Incluso entre los jóvenes no universitarios, que presentan los peores niveles de conocimiento declarativo, la proporción que declara leer lo que les aparece en sus *feeds* es muy alta. La inacción total (“no hacer nada”) es un evento residual y desaparece prácticamente en el entorno público crítico, lo que indica que casi siempre hay, al menos, una reacción mínima ante dichos contenidos. Sin embargo, el tipo de activación difiere por grupos.

La población adulta y el alumnado de universidad pública crítica concentran los niveles más altos de intervención discursiva explícita. Por su parte, los estudiantes de universidades de élite privada destacan por el uso intensivo de reacciones de bajo costo (*likes*, emojis) y por una propensión relativamente alta a compartir. El alumnado de universidades de acceso amplio se queda

en perfiles de participación intermedia; los jóvenes no universitarios combinan lectura elevada con tasas más bajas de comentario y redistribución. Visto en conjunto, el entorno público crítico aparece como el segmento donde la exposición intensiva a noticias se traduce en múltiples formas de interacción (leer, comentar, compartir, reaccionar), mientras que los jóvenes no universitarios se asemejan más a consumidores silenciosos que leen notas, pero participan, comparten y reaccionan en baja medida.

Por último, la dimensión ideológica de los repertorios en redes introduce un contraste no lineal al fenómeno bajo estudio. El grupo con perfil más plural es el de universidades de acceso amplio. Allí, la mayoría afirma seguir cuentas de distintas tendencias políticas y casi nadie se concentra en una sola. Jóvenes no universitarios y población adulta también se ubican del lado de la pluralidad relativa, aunque más diluida, con proporciones similares de quienes declaran diversidad y quienes dicen “no fijarse” en la tendencia. En los entornos de élite y de universidad pública crítica, en cambio, la respuesta dominante es la indiferencia declarada respecto del sesgo ideológico, acompañada de una proporción algo mayor (aunque todavía minoritaria) de usuarios alineados a una sola orientación.

Empero, cuando se pasa de esta autodescripción a la medida de frecuencia con la que se consultan fuentes ideológicamente diversas, la configuración se invierte. En este caso la universidad pública crítica y la privada de élite son los segmentos que más recurren a fuentes diversas; los jóvenes no universitarios son quienes menos lo hacen; la universidad de acceso amplio y la población adulta se ubican en una zona moderada. El diagrama que cruza “porcentaje que sigue cuentas de diferentes tendencias” y “porcentaje que consulta esas fuentes diversas al menos a veces” muestra que ningún grupo combina alta diversidad y frecuencia. En pocas palabras, los segmentos que declaran repertorios más plurales tienden a activarlos poco; y los que consultan con más regularidad fuentes distintas parten de bases de diversidad más acotadas.

Todos estos hallazgos permiten cuestionar la narrativa simplista de una oposición entre “jóvenes desinformados” vs “adultos informados” y apuntan más bien a regímenes informativos estratificados dentro de las propias juventudes y entre ellas y las cohortes adultas. En la parte alta se ubican enclaves universitarios con capital educativo denso, ecosistemas mediáticos diversificados, fuerte confianza en periodismo digital, hábitos frecuentes de búsqueda, consulta relativamente constante de fuentes diversas, participación activa en redes y, frente a contenidos dudosos, una respuesta ordenada de verificación institucionalizada. En el extremo inferior, jóvenes que han quedado fuera de esos circuitos combinan bajo conocimiento declarativo, baja autopercepción de información, búsqueda escasa, dietas centradas en redes con poca estructura institucional, repertorios ideológicos menos acti-

vados, formas de participación digital más tímidas y una mayor dependencia de comentarios y contactos para validar información dudosa. Entre ambos, la población adulta ofrece un punto de contraste que evidencia una carencia comparativa de la densidad informativa observada en los enclaves universitarios, pero que posee cierto conocimiento del sistema político y se autopercibe con cierta confianza a participar. A la vez, se muestra relativamente activa en ciertas formas de intervención informativa (comentar, compartir) y, frente a la desinformación, combina un escepticismo intenso con respuestas menos sistemáticas de verificación y mayor recurso a la conversación social.

En este contexto, los capitales del “saber cívico” y la alfabetización mediática parecen no distribuirse de manera homogénea. En estos elementos se impregnan huellas de desigualdad educativa, de inserción institucional y de formas concretas en que distintos grupos juveniles y adultos han ido agregado (o no) como prácticas de consumo y acción informativa. La reacción ante una nota dudosa sintetiza esas trayectorias en el sentido de que todos dudan, pero no todos lo hacen con la misma intensidad ni acuden a las mismas instancias para resolver esa duda.

3.2.3. Dimensión actitudinal y de valores

Este componente de la vida cívica se enfoca en aquello que los ciudadanos esperan de los actores e instituciones públicas, de qué tan dispuestos están a convivir con el conflicto y la diferencia, y de qué entienden por una democracia legítima. Para efectos de este estudio, la dimensión actitudinal se organiza en torno a cuatro subcategorías analíticas: la autoeficacia política, la confianza interpersonal e institucional, la tolerancia al disenso y valoración del pluralismo y las orientaciones normativas frente a la democracia, el conflicto y la diversidad.

Importa adelantar que la autoeficacia política (sentimiento de ser capaz de comprender los asuntos públicos, sostener discusiones informadas y participar de manera efectiva) se construye siempre en un ambiente determinado. Cuando las personas se socializan en contextos donde la discusión y el debate son cotidianos, donde las opiniones impopulares pueden expresarse sin sanción y el disenso se entiende como parte normal de la vida colectiva, se refuerza una valoración positiva del pluralismo. Si, además, perciben que las instituciones escuchan, responden y que la participación “sirve para algo”, se fortalece la confianza tanto en actores concretos como en la idea misma de que la política puede producir resultados. Finalmente, cuando las condiciones materiales, educativas y sociales no se perciben como un obstáculo (es decir, cuando los recursos, el tiempo, las redes y la ausencia de discrimi-

nación permiten imaginarse dentro del espacio público), esa experiencia se traduce en una mayor disposición a ejercer derechos y asumir riesgos razonables.

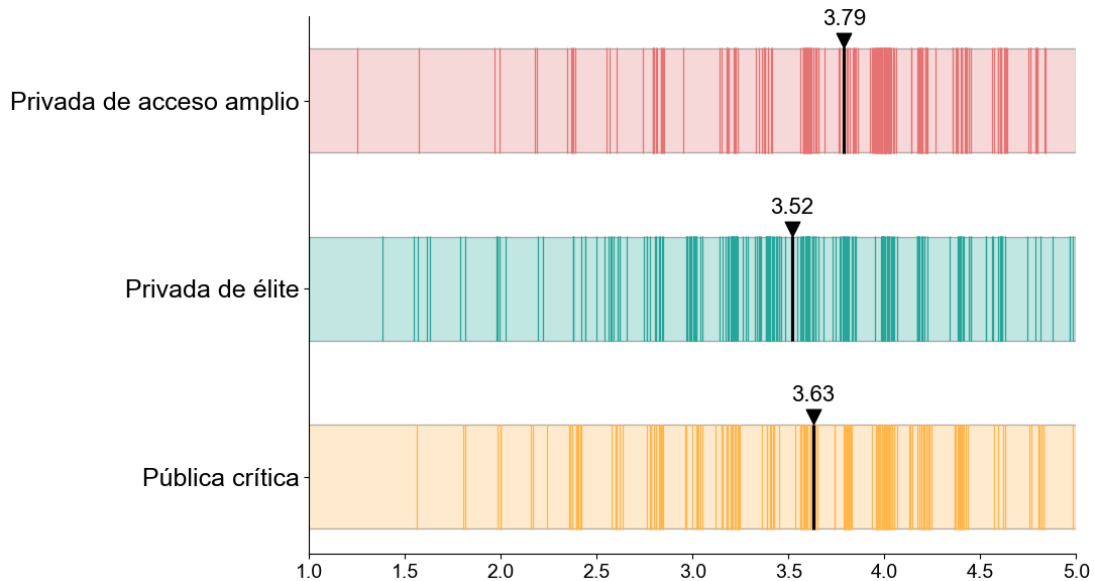
3.2.3.1. *Entorno deliberativo*

La percepción de que la discusión política es posible, de que las opiniones impopulares pueden expresarse sin sanción y de que existen espacios institucionales para involucrarse cívicamente constituye un elemento central para la formación del “saber ser democrático”. En la Encuesta Multidimensional de Competencias Cívicas Juveniles (EMCCJ), este contexto es observable gracias a un conjunto de reactivos específicamente diseñados para captar el clima deliberativo en entornos educativos. Se trata de ítems que preguntan si en las clases: *a)* se fomenta la discusión de temas controversiales; *b)* si el profesorado respeta opiniones impopulares; *c)* si las y los estudiantes pueden expresar libremente sus posiciones políticas sin temor a consecuencias negativas; *d)* si la institución ofrece oportunidades para actividades cívicas; y *e)* si quienes sostienen ideas minoritarias pueden hacerlo sin ser atacados.

A partir de los cinco reactivos del módulo se construyó un índice de clima deliberativo, como el promedio recodificado de las respuestas en una escala de 1 a 5, donde valores más altos indican percepciones más favorables de apertura al debate, respeto al disenso y seguridad para la expresión política en los enclaves universitarios.⁷ El índice resultante resume el grado en que las y los estudiantes perciben que su entorno educativo constituye un espacio habilitante para el ejercicio democrático y permite comparar de manera sintética cómo varía esta dimensión entre distintos tipos de instituciones.

⁷ El índice de clima deliberativo se construyó a partir de cinco reactivos tipo Likert recodificados en una escala de 1 a 5 y promediados para cada caso con al menos tres respuestas válidas. Las posibles respuestas a las preguntas (ejemplo, ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con la siguiente frase: En mis clases se nos anima a discutir temas controversiales) son: Muy en desacuerdo=1; En desacuerdo=2; Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 3= De acuerdo=4; Muy de acuerdo=5. La consistencia interna es aceptable para una escala breve ($\alpha = 0.678$) y todas las correlaciones ítem–total son positivas (0.27–0.53). El análisis factorial exploratorio muestra un factor dominante ($\lambda_1 = 2.25$), lo que respalda su tratamiento como medida unidimensional. El índice presenta una media de 3.64 (DE = 0.73), con valores observados entre 1.2 y 5.0.

Gráfico 18. Percepción del clima deliberativo por enclave universitario



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

El gráfico muestra la distribución de las puntuaciones individuales en el índice de clima deliberativo (1–5) para cada uno de los tres enclaves universitarios. Cada línea vertical dentro de las barras horizontales representa una observación y la línea vertical negra oscura señala la media del índice para cada grupo.⁸

El índice reporta valores medios de 3.79 en la universidad privada de acceso amplio, 3.63 en la universidad pública de tradición crítica y 3.52 en la universidad privada de élite. En los tres casos las medias se ubican por encima del punto medio teórico de la escala, de modo que no se observa un entorno abiertamente hostil a la discusión política, pero sí diferencias sistemáticas en la intensidad con que se perciben la apertura al disenso, el respeto a opiniones impopulares, la posibilidad de expresar posturas políticas sin sanción y la disponibilidad de espacios para la participación cívica.

El hecho de que la privada de acceso amplio encabece el índice (por encima incluso de la pública crítica) puede interpretarse como el resultado de una composición social más heterogénea y de culturas institucionales orientadas a contener, pero también a canalizar esa diversidad. La convivencia de

⁸Las diferencias entre enclaves educativos resultan estadísticamente significativas, tanto en el análisis paramétrico de varianza ANOVA: $F = 7.30$, $p = 0.0007$, como en la prueba no paramétrica para distribuciones no normales Kruskal-Wallis: $H = 16.95$, $p = 0.0002$. Esto confirma que las medias no son equivalentes entre sí y que los estudiantes reportan experiencias diferenciadas según el entorno institucional en que cursan sus estudios.

trayectorias escolares, orígenes sociales y proyectos de vida distintos tiende a producir aulas con más fricción cotidiana y mayor exposición a puntos de vista discrepantes, lo que, cuando se combina con prácticas docentes que legitiman el debate y lo protegen mínimamente, se traduce en niveles elevados de percepción de respeto, seguridad expresiva y oportunidades cívicas. En la universidad pública de tradición crítica, la puntuación ligeramente menor es compatible con una vida política estudiantil históricamente más militante, pero también con la presencia de rutinas burocráticas, sobrecarga académica o conflictos gremiales que no necesariamente se experimentan como espacios de deliberación protegida por todo el alumnado.

La media más baja se da en la universidad privada de élite, con una dispersión menor en los casos. Estos entornos suelen generar formas de convivencia homogéneas, en las que las diferencias políticas se expresan de manera más contenida, reguladas por normas implícitas de cordialidad, por la presión de códigos de estatus y por expectativas tempranas de profesionalización. En ese marco, las y los estudiantes pueden sentirse informados y capaces de argumentar, pero percibir menos incentivos para exponerse al conflicto, menos resguardo frente a opiniones impopulares y menos canales institucionalizados para la participación cívica. La combinación de selección social, control reputacional y un *habitus* institucional de moderación expresiva ayuda a entender por qué, aun sin descender por debajo del punto medio de la escala, el clima deliberativo declarado es consistentemente más bajo en este enclave que en los otros dos.

3.2.3.2. *Autoeficacia interna*

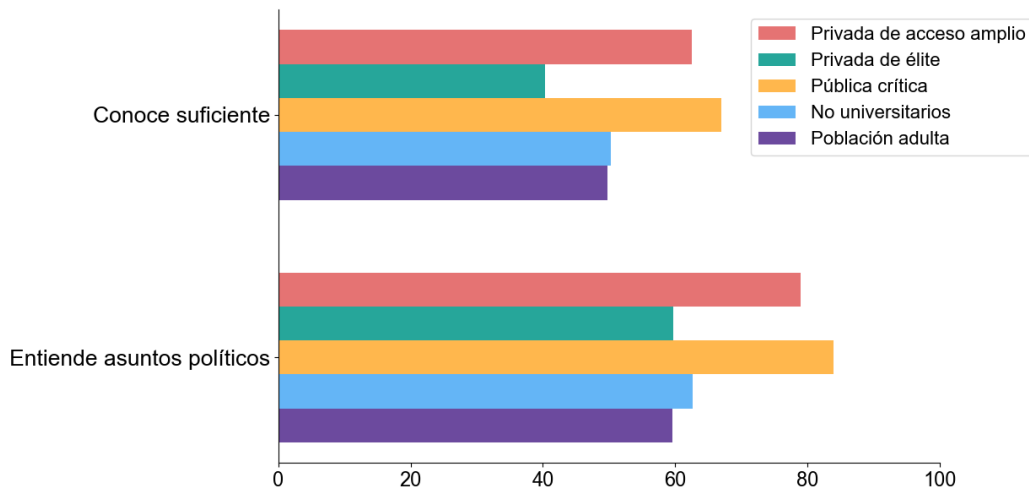
Para el esquema analítico de este estudio, la autoeficacia se entiende mediante dos componentes articulados. La cualidad de interna alude al sentimiento de control personal y agencia (considerar que se entienden los temas, que se cuenta con recursos cognitivos y expresivos para discutir y que se está en condiciones de participar). Mientras que la autoeficacia externa se vincula a la expectativa de que el entorno institucional responde en alguna medida (las autoridades escuchan, la opinión propia “cuenta” y participar no es un ejercicio puramente simbólico).

3.2.3.3. *Percepción de comprensión política y suficiencia cognitiva*

La autoeficacia interna se traduce en una serie de juicios subjetivos sobre la propia capacidad para comprender y manejar la información política. En este caso el objeto es registrar si los informantes sienten que entienden lo que ocurre en el país, si perciben que cuentan con los recursos cognitivos necesarios para seguir la discusión pública y si se consideran capaces de participar

cuando lo desean. En la EMCCJ esta dimensión se sintetiza en dos reactivos de autoevaluación cognitiva: a) Entiendo bien los asuntos políticos importantes del país; y b) Tengo suficiente conocimiento para participar en política. En ambos casos, las respuestas se captaron en una escala Likert de cinco categorías ordinales que va de “muy en desacuerdo” hasta estar “muy de acuerdo”. Para efectos analíticos, se construyó un indicador sintético que resume el porcentaje de personas que se ubican en los niveles altos de la escala (de acuerdo+muy de acuerdo) en cada segmento sociodemográfico. Este indicador ayuda a conocer qué tan extendida está la sensación de “saber suficiente” para entender y participar en política en cada contexto educativo y generacional.

Gráfico 19. Percepción de comprensión y conocimiento político por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

El porcentaje de personas que declara entender bien o muy los asuntos políticos importantes del país, es sistemáticamente mayor que el de quienes afirman tener suficiente conocimiento para participar en política. En todas las categorías, el indicador de comprensión se sitúa por encima del de suficiencia comprensiva, con brechas que oscilan entre diez y casi veinte puntos porcentuales. Así, mientras que la proporción de encuestados que se ubica en “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la afirmación sobre entendimiento (nunca cae por debajo de aproximadamente 59.5%) el porcentaje que se siente con “conocimiento suficiente” no rebasa el 67% y llega a descender hasta el 40%. Esto sugiere que, subjetivamente, los umbrales para afirmar “entiendo lo que pasa” son menos exigentes que los necesarios para sostener “tengo el conocimiento suficiente como para intervenir”, de modo que la autoeficacia cognitiva interna se construye en dos niveles, uno laxo (aso-

ciado a la familiaridad general con la política), y otro más restringido (ligado a la percepción de competencia para actuar).

Al comparar entre grupos, la matrícula de universidad pública de tradición crítica destaca como el grupo con la autoeficacia interna más alta. En este grupo, 84% de los jóvenes afirma entender bien los asuntos políticos y 67% considera contar con suficiente conocimiento para participar. La brecha interna entre comprensión y suficiencia de este grupo es de 17%, pero ambas se mantienen en niveles elevados.

El alumnado de las universidades privadas de acceso amplio se ubica en una posición cercana. Casi el 80% de su estudiantado declara entender bien la política y 62.5% declara tener el conocimiento suficiente como para poder participar en ella. La distancia entre ambos indicadores (16.5 puntos) es similar a la observada en la universidad pública, de modo que la estructura de percepciones es análoga, aunque con un piso ligeramente más bajo. En estos dos enclaves, el diagnóstico general es el de una autoeficacia cognitiva interna consolidada, con mayorías que se admiten al menos moderadamente competentes para participar en asuntos públicos.

El contraste más marcado aparece en las universidades privadas de élite donde solo 59.73% de sus estudiantes afirma entender bien los asuntos políticos, y únicamente 40.27% sostiene que tiene suficiente conocimiento para participar. Se trata de los niveles más bajos de todos los entornos universitarios, y la brecha entre ambas afirmaciones es la mayor del conjunto (cercana a los 20 puntos porcentuales). Este desajuste indica que, aun cuando una mayoría relativa dice entender la política, una proporción mucho menor traduce esa familiaridad en una sensación de suficiencia cognitiva para intervenir. En términos de autoeficacia interna, la élite educativa aparece como el enclave más frágil y donde menos estudiantes se sienten seguros de comprender la política y, entre quienes dicen comprenderla, una fracción importante duda de estar realmente equipada para participar en ella. La combinación de una media más baja en entendimiento y una caída pronunciada en suficiencia configura un perfil de confianza cognitiva más acotada que en la universidad pública o en las privadas de acceso amplio.

Entre las y los jóvenes no universitarios, los niveles de autoeficacia interna se sitúan en una zona intermedia. Aproximadamente 62.69% declara entender bien los asuntos políticos, mientras que 50.25% considera tener suficiente conocimiento para participar, con una brecha de alrededor de 12.4 puntos. La distancia entre comprensión y suficiencia es menor que en los enclaves universitarios, pero el piso general es notoriamente más bajo. Este grupo parece menos confiado que la población estudiantil de la pública y de la privada de acceso amplio, aunque no se encuentra desconectado del mundo político.

Entre la población adulta general resalta una distribución similar, con 59.54% que afirma entender bien y 49.75% que se percibe con conocimiento suficiente. La estructura de las percepciones es casi paralela a la de los jóvenes no universitarios, pero con ligeras desventajas para la población adulta en ambos indicadores. En conjunto, estos dos segmentos no universitarios muestran una autoeficacia interna moderada, lejos de una sensación de incompetencia generalizada, pero sin alcanzar las cotas de confianza cognitiva que se observan en los entornos universitarios más politizados.

En síntesis, se tiene que, en la parte alta de autoeficacia interna se sitúan la universidad pública de tradición crítica y las privadas de acceso amplio, donde la mayoría de sus estudiantes combina sensación de entendimiento con una percepción relativamente sólida de suficiencia cognitiva para participar. En el extremo más bajo aparece la universidad privada de élite, con menor proporción de estudiantes que afirma comprender y, sobre todo, con una fracción reducida que se considera suficientemente conocedora como para intervenir políticamente. Jóvenes no universitarios y población adulta quedan en un nivel intermedio, con brechas más acotadas entre comprensión y suficiencia.

3.2.3.4. *Barreras autopercibidas para la participación política*

Complementariamente, se incorporó al análisis un segundo módulo orientado a captar la dimensión “negativa” de la autoeficacia interna, es decir, no solo si los encuestados se sienten capaces de entender y participar, sino en qué medida perciben que distintos factores los limitan para hacerlo. La batería contenida en la EMCCJ pregunta explícitamente “qué tanto” diversas condiciones personales y contextuales (13 en total) han limitado una participación política más activa (situación económica, tiempo disponible, redes y contactos, nivel educativo o conocimiento, identidad de género, orientación sexual, color de piel, edad, temor a represalias, experiencias negativas previas, entre otras).

Dado que el interés analítico de esta subsección es identificar en qué dimensiones los encuestados sienten efectivamente barreras para participar, se recodificó la escala en términos de “limitación alta” versus “limitación baja”. Para ello, se agruparon las respuestas “Algo” y “Mucho” como indicadores de que ese factor sí funciona como una limitación relevante, mientras que “Nada” y “Poco” se trataron como ausencia o baja intensidad de la barrera. Cada reactivo se transformó así en una variable binaria donde el valor 1 significa que la persona declara que ese factor la limita “algo” o “mucho” y el valor 0 indica que ese factor la limita “nada” o “poco”.

A partir de estas variables binarias se calculó, para cada segmento poblacional, el porcentaje de personas que reporta “alta limitación” en cada ítem. En el eje horizontal del gráfico subsecuente se numeraron los reactivos

de la batería del 1 al 13 para hacer el diseño más legible, y se agruparon en cinco bloques sustantivos que se indican en las pestañas superiores. Las afirmaciones de la batería se organizaron en cinco bloques que agrupan tipos de limitaciones de naturaleza similar, numeradas del 1 al 13 para facilitar la lectura de la siguiente manera:

Materiales (ítems 1–3)

1. Limitación económica: grado en que la situación económica se percibe como freno para una participación política más activa.
2. Falta de tiempo: percepción de que la disponibilidad temporal restringe la posibilidad de involucrarse.
3. Ausencia de redes o contactos: evaluación de la escasez de capital relacional como una barrera para participar.

Cognitivas (ítems 4–5)

4. Déficit de conocimiento político: medida en que la falta de información sobre temas políticos se vive como obstáculo.
5. Nivel educativo insuficiente: percepción de que la propia formación escolar limita la capacidad de intervenir activamente.

Identitarias (ítems 6–9)

6. Género como restricción: experiencia subjetiva de que la identidad de género afecta la participación.
7. Orientación sexual: percepción de que este atributo opera como freno para involucrarse.
8. Color de piel o apariencia física: identificación de la apariencia como posible foco de discriminación o autocensura.
9. Edad: percepción de que ser demasiado joven o demasiado mayor restringe el acceso al espacio político.

Riesgo (ítems 10–11)

10. Temor a represalias: evaluación del riesgo de consecuencias negativas asociadas a participar políticamente.
11. Experiencias negativas previas: reconocimiento de episodios pasados como inhibidores de nuevos intentos de involucramiento.

Motivacionales (ítems 12–13)

12. Preferencias políticas como freno: percepción de que la propia postura política pudiera generar costos o conflictos.
13. Falta de interés o motivación: identificación de la desafección subjetiva como barrera para una participación más activa.

En el eje vertical del gráfico se presentan los cinco segmentos poblacionales definidos en la encuesta. Para cada combinación entre segmento e ítem se calcula el porcentaje de encuestados que respondió “Algo” o “Mucho”, es decir, la proporción que declara que ese factor sí constituye una limitación importante para su participación política. El mapa de calor traduce esos porcentajes en una escala cromática que va de tonos gris claro a morado oscuro, de modo que los colores más intensos indican mayor prevalencia de alta limitación en ese factor dentro de ese segmento.

Gráfico 20. Percepción de barreras para la participación política, por segmento sociodemográfico y dimensión de factor

	Materiales			Cognitivas		Identitarias			De riesgo		Motivacionales		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Privada acceso amplio	21.0%	49.5%	17.0%	7.5%	6.0%	9.5%	39.5%	44.5%	34.0%	18.5%	31.0%	27.5%	22.5%
Privada de élite	18.5%	59.5%	26.0%	14.1%	14.4%	16.3%	62.1%	66.0%	57.7%	17.4%	52.6%	37.3%	34.8%
Pública crítica	35.0%	61.5%	16.5%	7.0%	8.0%	14.5%	63.0%	55.0%	42.0%	21.5%	48.0%	49.5%	29.0%
No universitarios	20.1%	40.3%	12.0%	6.0%	8.5%	8.5%	30.8%	37.3%	24.9%	22.9%	24.9%	20.9%	22.4%
Población adulta	24.1%	31.4%	11.8%	5.5%	6.8%	10.8%	33.8%	30.3%	14.3%	15.2%	26.0%	16.8%	22.9%

FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

Las barreras más extendidas se concentran en los ámbitos cognitivo e identitario, mientras que las limitaciones estrictamente materiales y motivacionales tienden a ser más moderadas y varían menos entre grupos. Esta jerarquía interna es consistente con la noción de que la participación política no depende únicamente de recursos objetivos, sino también de marcos subjetivos vinculados a la pertenencia social, las expectativas respecto del entorno y el cálculo de riesgos.

En forma agregada destacan dos tendencias transversales. En primer lugar, los segmentos universitarios (especialmente los de instituciones privadas de élite y los provenientes de espacios públicos con tradición crítica) reportan niveles elevados de barreras identitarias. Esto sugiere que, en sectores con mayor socialización política, las formas de exposición pública, la vigilancia de pares y los códigos normativos de los entornos académicos amplifican la conciencia de atributos personales como género, orientación sexual, apariencia o edad.

La segunda tendencia es que la población adulta en general y los jóvenes no universitarios perciben una menor densidad de barreras expresivas y participativas en casi todas las dimensiones.

Si se examina cada dimensión, las limitaciones materiales muestran variaciones contenidas. La falta de tiempo aparece como la restricción más extendida dentro de este bloque, con cifras especialmente altas en los grupos universitarios privados (49.5% y 59.5%). La situación económica como limitante opera con particular fuerza en el segmento de universidad pública (35%) mientras que la carencia de redes o contactos emerge como un factor moderado de limitación, pero más acentuado en la escuela de élite privada (26%).

Para las limitantes cognitivas los niveles más altos se concentran en el alumnado de la universidad élite (14.1% y 14.4%), seguidos de la población de la universidad pública crítica. Esto sugiere que, paradójicamente, los sectores con mayor alfabetización política y exposición a debates complejos son también los más propensos a experimentar déficit relativo, consistente con fenómenos como la «conciencia del desconocimiento» o la internalización de estándares exigentes de competencia política. En contraste, la población adulta y los jóvenes no universitarios reportan límites cognitivos más bajos, lo que puede interpretarse como menor involucramiento político general más que como mayor confianza en sus propias competencias.

El bloque identitario constituye, en todos los grupos, el núcleo de mayores restricciones a la participación política. El alumnado de universidad de élite privada presenta niveles particularmente altos (62.1%, 66.0%, 57.7% en los ítems de género, orientación sexual y apariencia/edad), lo que indica que la identidad se percibe como un eje de elaboración subjetiva del riesgo reputacional y social. Entre alumnos de la universidad pública crítica se perciben patrones semejantes, aunque ligeramente más discretos. En cambio, los jóvenes no universitarios y la población adulta (nuevamente) reportan cifras más bajas.

En la dimensión de riesgo, las percepciones de represalias o consecuencias negativas se mantienen niveles moderados en todos los grupos, pero el de élite privada (17.4% y 52.6%) y la universidad pública crítica (21.5% y 48.0%) concentran los valores más altos, especialmente en lo relativo a experiencias negativas previas.

Finalmente, las limitaciones motivacionales presentan la mayor dispersión intergrupala. La universidad pública crítica concentra el valor más alto (49.5%) en el ítem asociado a las preferencias políticas como obstáculo, lo que puede reflejar contextos politizados donde la alineación ideológica se vigila o sanciona socialmente. En cambio, la falta de interés o motivación presenta niveles relativamente homogéneos, sin diferencias marcadas entre segmentos, lo que sugiere que este componente opera más como disposición personal que como efecto del entorno educativo o generacional.

La interpretación articulada de estos datos sugiere que la mayor carga de limitaciones autopercibidas se concentra en las dimensiones identitaria y de riesgo dentro de los segmentos con mayor capital educativo y político. Ello es indicativo de que la participación no depende únicamente de recursos disponibles, sino de la exposición social y del tipo de interacción política al que se está acostumbrado. Los valores más bajos en la población general y los no universitarios podrían interpretarse como reflejo de una distancia mayor respecto del espacio político, donde las limitaciones se perciben menos porque la participación misma es menos esperada, menos cotidiana y menos integrada al escrutinio y la interacción social.

3.2.3.5. *Disposiciones internas para la interacción democrática*

La disposición a convivir con el conflicto, a reconocer la legitimidad de la diferencia y a sostener intercambios respetuosos incluso bajo desacuerdo constituye un núcleo normativo importante para la cultura democrática. Esta dimensión forma parte de la autoeficacia interna relacionada con la noción de que el ser capaz de intervenir en política depende también del marco emocional y normativo en el que esa intervención ocurre.

La EMCCJ permite observar este plano desde tres ángulos analíticos. El primero corresponde a la tolerancia al disenso y la apertura al pluralismo, que captura las disposiciones individuales para interactuar con ideas divergentes, gestionar el conflicto político y evitar que la diferencia se transforme en antagonismo personal. El segundo aborda las actitudes normativas sobre libertad de expresión y protección emocional, donde se indagan los principios que deberían guiar la regulación del discurso, el papel de las universidades en el resguardo emocional y la manera en que se define la frontera entre ofensa, daño y silencio legítimo. El tercero se refiere a la confianza interpersonal e institucional, dimensión que estructura las expectativas sobre la cooperación social, la capacidad del Estado para procesar el conflicto y la credibilidad de los actores que median la vida pública.

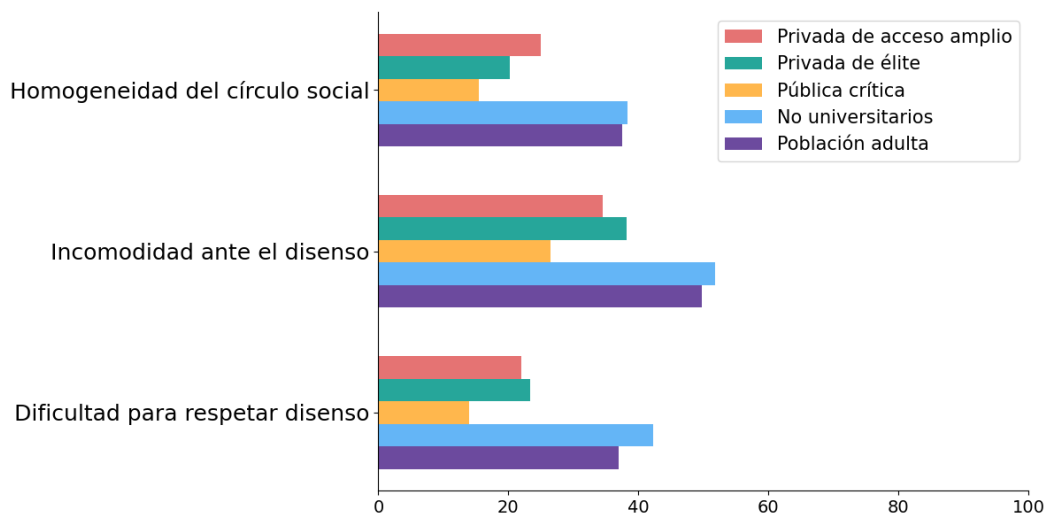
3.2.3.6. *Disposiciones internas para la interacción democrática*

La tolerancia al disenso y la apertura al pluralismo captan la disposición subjetiva para convivir con ideas contrarias, gestionar el conflicto político y sostener interacciones respetuosas en contextos de diferencias fuertes. Esta subdimensión refleja el modo en que se interpreta la disonancia cognitiva, la legitimidad del adversario y la posibilidad de modificar la propia posición frente a argumentos convincentes. Una ciudadanía que reconoce el disenso como inherente a la deliberación democrática tiende a desarrollar mayor seguridad expresiva, disposición al diálogo y elasticidad cognitiva.

Para estimar sensibilidad negativa al disenso, se utilizaron tres reactivos de la EMCCJ que capturan distintas formas de incomodidad o cierre frente a la diferencia: a) Me resulta difícil respetar a personas con ideas políticas muy diferentes a las mías (dificultad para respetar a quienes piensan distinto); b) Prefiero evitar conversaciones con personas que tienen ideas políticas muy diferentes (preferencia por evitar conversaciones con desacuerdo marcado); y c) En mi círculo de amigos buscamos evitar a personas con ideas políticas diferentes a las nuestras (tendencia a rodearse de círculos socialmente homogéneos).

En todos los casos se trabajó con la suma de quienes respondieron “de acuerdo” o “muy de acuerdo”, es decir, con quienes expresan adhesión a cada una de estas actitudes contrarias al disenso orgánico. A partir de esa recodificación se construyó un indicador comparativo entre los cinco segmentos poblacionales definidos en la encuesta; en él, la longitud de cada barra representa el porcentaje de personas en cada grupo que respalda explícitamente cada enunciado, lo que permite observar y contrastar los niveles de cierre frente al disenso político según enclave educativo y segmento sociodemográfico.

Gráfico 21. Sensibilidad negativa al disenso por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

Globalmente, los niveles más altos de rechazo al disenso y preferencia por la homogeneidad se concentran en los jóvenes no universitarios y en la población adulta, mientras que los tres enclaves universitarios se ubican sistemáticamente por debajo de estos dos grupos en casi todos los indicadores. Ello sugiere que la socialización en espacios educativos con cierto componente deliberativo introduce frenos normativos a las actitudes de cierre, aunque esos frenos no erradican del todo la incomodidad frente a ideas políticas divergentes.

En la subdimensión de dificultad para respetar a quienes piensan distinto, los porcentajes son relativamente moderados en los enclaves universitarios privados y públicos (22.0% en la privada de acceso amplio, 23.3% en la privada de élite y 14.0% en la pública crítica), pero nuevamente se elevan entre los jóvenes no universitarios (42.3%) y se mantienen igualmente altos en la población adulta (37.0%). La brecha entre la universidad pública de tradición crítica y los jóvenes no universitarios es particularmente llamativa pues casi triplica el porcentaje (14.0% versus 42.3%). Este contraste puede interpretarse como efecto combinado de trayectorias educativas diferenciadas, capital cultural y exposición desigual a entornos donde el disenso se discute y se justifica como componente legítimo de la vida pública.

Por otro lado, mientras que en la universidad pública crítica el 26.5% de los alumnos declara incomodarse cuando enfrenta desacuerdos fuertes, las cifras ascienden a 34.5% en la privada de acceso amplio y a 38.1% en la privada de élite; pero estos se disparan a 51.7% entre jóvenes no universitarios y a 49.8% en la población adulta. De este modo, aproximadamente la mitad de estos dos últimos segmentos admite explícitamente que el desacuerdo político les genera incomodidad. Esta dimensión es relevante porque remite menos a un juicio abstracto sobre la legitimidad del otro y más a la disposición emocional a sostener el conflicto argumentativo. Altos niveles de incomodidad tienden a traducirse en cierre de círculos de confianza y reducción de oportunidades deliberativas. El hecho de que el malestar frente al disenso sea mucho más intenso fuera de los enclaves universitarios refuerza la hipótesis de que la escuela y la universidad funcionan como amortiguadores parciales de la aversión afectiva al conflicto político-discursivo.

La homogeneidad del círculo social (medida a partir del acuerdo con la idea de que el propio entorno de amistades tiende a evitar a quienes piensan distinto) reporta un resultado similar, aunque con niveles generales algo menores. De nuevo, la universidad pública de tradición crítica registra los porcentajes más bajos (15.5%), seguida por la privada de élite (20.2%) y la privada de acceso amplio (25.0%). En contraste, 38.3% de los jóvenes no universitarios y 37.5% de la población adulta reconocen que sus círculos sociales funcionan bajo un criterio de homogeneidad política. Este dato advierte que la segmentación ideológica y la construcción de “burbujas” de afinidad no es sólo un fenómeno de redes digitales, sino una práctica social cotidiana con resonancia en entornos donde el contacto con la diversidad política es más esporádico o acaso, más costoso de gestionar.

Al leer las tres afirmaciones de manera conjunta se observa que donde es mayor la incomodidad frente al desacuerdo y más frecuente la dificultad para respetar al adversario político, también es más probable que se reconozca una homogeneización del entorno relacional. Los jóvenes no universitarios y la

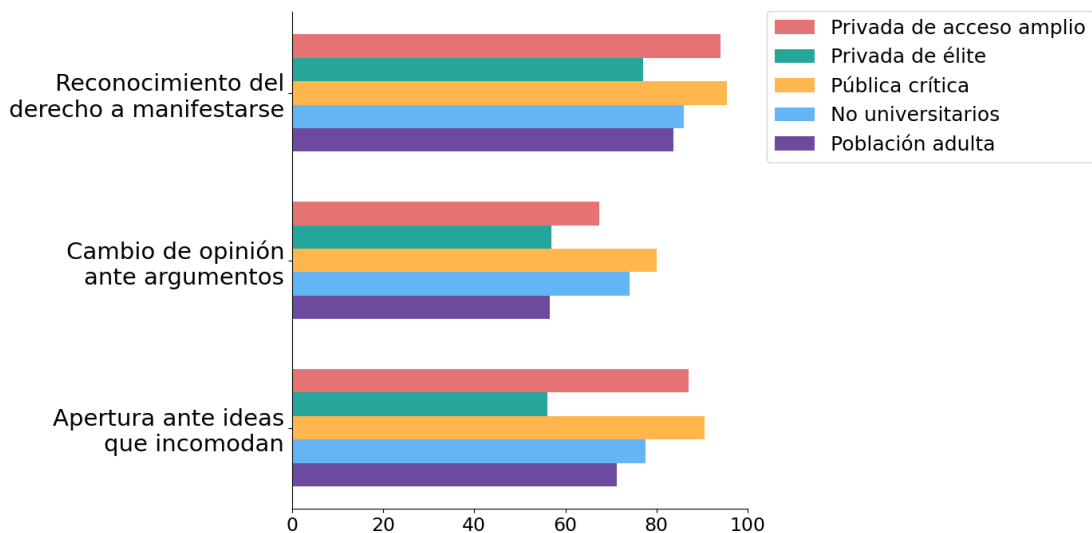
población adulta aparecen, así, como segmentos en los que el cierre frente al disenso combina dimensiones afectivas (malestar), normativas (problema para respetar al otro) y estructurales (redes sociales poco plurales). En los enclaves universitarios, en cambio, se observa una versión atenuada de este patrón pues existe un porcentaje considerable de estudiantes que reporta incomodidad o dificultad, pero los niveles son sistemáticamente menores y la tendencia a rodearse exclusivamente de personas afines políticamente es menos marcada.

Desde la perspectiva de la autoeficacia interna y del “saber ser democrático”, estos resultados indican que la capacidad subjetiva de participar en política no depende únicamente de comprender los asuntos públicos o de sentirse competente para argumentar, sino también de la expectativa de poder hacerlo en entornos donde el disenso no sea vivenciado como amenaza personal.

Mientras que el gráfico previo capturaba actitudes de cierre, el siguiente se concentra en las capacidades normativas y cognitivas que facilitan el intercambio democrático. Para medir este componente, la EMCCJ incluye tres afirmaciones que expresan formas positivas de relacionarse con la diferencia: a) trato de entender el punto de vista ajeno incluso cuando me incomoda; b) he cambiado de opinión alguna vez después de escuchar ideas distintas; y c) todas las personas tienen derecho a manifestarse, incluso si no apoyo sus ideas.

Como en el apartado previo, se trabajó con la suma de quienes respondieron “de acuerdo” o “muy de acuerdo”, de modo que los porcentajes representan adhesión explícita a cada una de estas disposiciones deliberativas. Sobre esa base se construyó un indicador comparativo para los cinco segmentos poblacionales.

Gráfico 22. Disposiciones de apertura democrática ante el desacuerdo por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

El alumnado de la universidad pública crítica se sitúa en el extremo que combina menor cierre con mayor apertura. En ese grupo convergen los valores más altos tanto en apertura (90.5%) como en disposición al cambio de opinión (80.0%) y reconocimiento del derecho a manifestarse (95.5%). Este perfil dialoga con los niveles previos más bajos de incomodidad afectiva, menor dificultad normativa para reconocer la legitimidad del otro y redes sociales menos homogéneas. Este acoplamiento sugiere que los espacios formativos donde el disenso se normaliza y se practica tienden a generar una formación subjetiva más tendiente a sostener diferencias políticas sin traducirlas en amenaza personal.

En contraste, los jóvenes de las universidades privadas de élite reproducen un esquema inverso con niveles de apertura (56.05%) y disposición al cambio (56.95%) sensiblemente más bajos que los de universidad pública, acompañados por un reconocimiento del derecho a manifestarse (77.13%) que, aunque mayoritario, no alcanza los altos rangos declarativos de los otros enclaves universitarios. Su afinidad con mayores niveles de incomodidad frente al desacuerdo y con círculos sociales políticamente homogéneos sugiere que ciertos capitales educativos no neutralizan automáticamente la preferencia por la estabilidad relacional y la evitación del conflicto discursivo.

El caso de los jóvenes no universitarios introduce una tensión analíticamente relevante. Este segmento exhibe porcentajes altos en apertura (77.61%) y disposición a cambiar de opinión (74.13%), sólo superados por la universidad pública crítica. Sin embargo, concentra también los niveles más altos de malestar frente al desacuerdo, mayor dificultad para respetar a quienes piensan distinto y redes sociales más homogéneas. El contraste entre esos dos planos revela una brecha entre la normatividad declarada y las condiciones prácticas para ejercerla. En este grupo, los discursos democráticos (como la apertura y la revisabilidad de las creencias) parecen haber sido internalizados, pero coexisten con contextos relacionales poco plurales y con sensibilidades afectivas que inhiben la puesta en práctica de esos mismos principios. Esta disociación ayuda a explicar por qué ciertos grupos muestran adhesiones abstractas a la deliberación pero reducida tolerancia efectiva a la exposición sostenida al conflicto político.

La población adulta comparte con los jóvenes no universitarios altos niveles de malestar y homogeneidad social, pero su perfil normativo es más restringido, con un porcentaje de apertura de 71.25%, disposición al cambio de opinión de 56.50% y reconocimiento del derecho a manifestarse de 83.75%. Dicha combinación apunta a una estructura donde la estabilidad de las convicciones pesa más que su revisabilidad, y donde el desacuerdo se experimenta con un componente afectivo de amenaza similar al observado en los segmentos no universitarios. La coincidencia entre generaciones distintas en este pa-

trón sugiere que la educación universitaria funciona como un amortiguador parcial del cierre, mientras que su ausencia o lejanía incrementa la probabilidad de experimentar el conflicto político como una intrusión emocional.

Vistas en su conjunto, las seis dimensiones aquí analizadas muestran que la arquitectura democrática subjetiva no se organiza en bloques independientes. En espacios donde la incomodidad frente al disenso es menor y las redes sociales son más diversas, la apertura, la revisabilidad de las propias creencias y la validación del derecho a manifestarse tienden a reforzarse mutuamente. Por el contrario, cuando el desacuerdo se percibe como perturbación afectiva y los entornos sociales privilegian la afinidad, la adhesión normativa a la apertura puede coexistir con prácticas cotidianas que reproducen el cierre. Esta articulación indica que la cultura democrática no depende sólo de la comprensión cognitiva de los asuntos públicos ni de la posición ideológica, sino de la expectativa de que el disenso puede tramitarse sin poner en juego la integridad emocional o relacional de quienes participan.

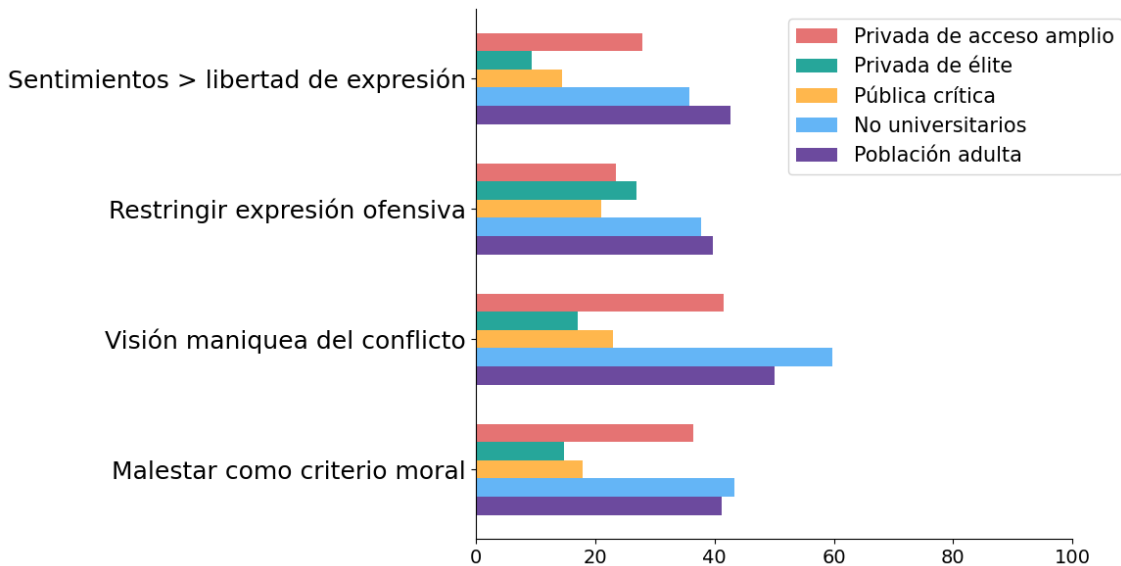
3.2.3.7. *Actitudes normativas sobre libertad de expresión y protección emocional*

Las actitudes normativas sobre libertad de expresión y protección emocional permiten identificar cómo definen las y los jóvenes los límites aceptables del discurso en contextos colectivos diversos. Este eje distingue entre visiones que privilegian la apertura irrestricta al intercambio de ideas (incluyendo aquellas que resultan ofensivas o incómodas) y posiciones que consideran legítimo restringir el discurso para resguardar el bienestar emocional, la convivencia o la seguridad subjetiva. La forma en que se resuelve esta tensión tiene implicaciones directas para la autoeficacia interna. Los entornos donde predomina la censura preventiva o la protección emocional absoluta pueden desalentar la participación, mientras que aquellos que normalizan el conflicto expresivo requieren mayores umbrales de resiliencia discursiva.

Para medir estas disposiciones se retomaron de la EMCCJ cuatro afirmaciones que exploran distintas formas de proteccionismo afectivo y de legitimación de límites al discurso. Estas son: *a)* que cuando algo produce incomodidad emocional ello suele ser señal de que está mal; *b)* que en la mayoría de los conflictos sociales es posible distinguir con claridad quiénes son los buenos y quiénes los malos; *c)* que, si una opinión resulta ofensiva, la persona no debería poder expresarla públicamente; y *d)* que es más importante cuidar los sentimientos de las personas que proteger la libertad de expresión. Cada una de estas formulaciones corresponde en el gráfico a las etiquetas sintéticas que resumen su dimensión conceptual: *a)* Malestar como criterio moral; *b)* Visión maniquea del conflicto; *c)* Restringir expresión ofensiva; y *d)* Sentimientos > libertad de expresión.

En todos los casos se aplicó el mismo procedimiento empleado en los gráficos anteriores. Las categorías “de acuerdo” y “muy de acuerdo” se agruparon en un solo valor que indica adhesión a la afirmación, mientras que el resto de las respuestas se codificó como desacuerdo. A partir de esta recodificación se estimó, para cada uno de los cinco segmentos, el porcentaje de personas que respalda explícitamente cada postura.

Gráfico 23. Límites subjetivos a la expresión pública por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

La tendencia general indica que los tres enclaves universitarios (aunque no idénticos entre sí) comparten niveles relativamente bajos de adhesión a posturas que justifican restringir la expresión a partir de la incomodidad emocional, la ofensa percibida o la lectura moral simplificada de los conflictos. En contraste, los jóvenes no universitarios y la población adulta exhiben porcentajes sustancialmente más altos de permisión a estas actitudes, lo que revela un marco axiológico más proclive a validar restricciones expresivas basadas en malestar subjetivo o en juicios morales tajantes.

Considerar la incomodidad emocional como indicador de que “algo está mal” (malestar como criterio moral) ofrece un primer contraste. Mientras sólo 14.8% de los jóvenes de universidades privadas de élite y 18.0% de estudiantes de la universidad pública crítica adhieren a esta postura, el porcentaje asciende a 43.3% entre jóvenes no universitarios y a 41.3% en la población adulta general. Distancia que sugiere que, en los sectores con menor escolarización universitaria es más común traducir reacciones afectivas inmediatas en juicios morales, lo cual reduce el umbral de tolerancia ante

discursos que desafían convicciones personales. La matrícula de las universidades privadas de acceso amplio se ubica en un punto intermedio (36.5%), lo que confirma que la socialización universitaria no elimina por completo estas disposiciones, aunque sí las modula.

La idea de que en la mayoría de los conflictos sociales es posible distinguir claramente entre “buenos” y “malos” (visión maniquea del mismo) profundiza esta brecha. En los grupos universitarios, los niveles de acuerdo oscilan entre 17.0% y 23.0%, mientras que entre jóvenes no universitarios asciende a 59.7% y llega a 50.0% en la población adulta. Este indicador moviliza un registro distinto en tanto que no se trata sólo de incomodidad, sino de una lectura moral binaria del mundo social. Los segmentos con mayor adhesión a esta visión tienden a interpretar posturas divergentes no como diferencias legítimas, sino como señales de alineamiento moral, lo cual crea un terreno fértil para justificar restricciones expresivas hacia posiciones consideradas “del lado incorrecto”.

Al observar la disposición a prohibir que una persona exprese públicamente una opinión considerada ofensiva (restringir expresión ofensiva) los contrastes se mantienen. Las poblaciones universitarias presentan niveles relativamente bajos. Del 23.5% en la privada de acceso amplio, 26.9% en la privada de élite y 21.0% en la pública crítica. En cambio, la adhesión aumenta de forma notable entre jóvenes no universitarios (37.8%) y población adulta (39.8%). Esta pauta confirma que la ofensa subjetiva opera como criterio de legitimación de la censura se presenta con mayor fuerza en segmentos donde el conflicto argumentativo no forma parte de la vida institucional, y donde la exposición a la diversidad discursiva suele ser más limitada. El hecho de que la población encuestada de las tres universidades converja en niveles relativamente bajos sugiere un efecto transversal de la vida académica en la desactivación de impulsos censorios.

La preferencia por priorizar los sentimientos de las personas por encima de la libertad de expresión (sentimientos > libertad de expresión) redondea el patrón que se ha venido observando. Los porcentajes se mantienen bajos en los enclaves universitarios (9.4% en la élite y 14.5% en la pública crítica), suben a 28.0% en la privada de acceso amplio y alcanzan niveles considerablemente elevados en los jóvenes no universitarios (35.8%) y en la población adulta (42.8%). Esta dimensión captura una jerarquía normativa explícita; la idea de que la protección emocional debe tener precedencia sobre el principio de libre expresión. Su distribución reproduce la gradiente educativa observada en los demás indicadores, consolidando la diferencia estructural entre quienes han participado en entornos donde la pluralidad se procesa institucionalmente y quienes enfrentan el desacuerdo sin marcos deliberativos formales.

A partir de todo lo anterior es posible confirmar que los espacios donde se considera que la incomodidad emocional implica una falta moral, los conflictos se leen en clave binaria y la ofensa justifica limitar lo que otros pueden decir, es más probable que también se priorice el resguardo afectivo sobre la libertad de expresión. Los jóvenes no universitarios y la población adulta se sitúan en el extremo en el que estos criterios tienden a solaparse y reforzarse mutuamente, mientras que los enclaves universitarios muestran una tendencia sistemática a desvincular la experiencia emocional inmediata del juicio normativo sobre lo que puede o no expresarse. Este conjunto de diferencias sugiere que la experiencia educativa transmite conocimientos a la vez que configura modos de habitar el conflicto y el discurso público, definiendo en última instancia los umbrales subjetivos de tolerancia frente a voces y posturas que desafían convicciones propias.

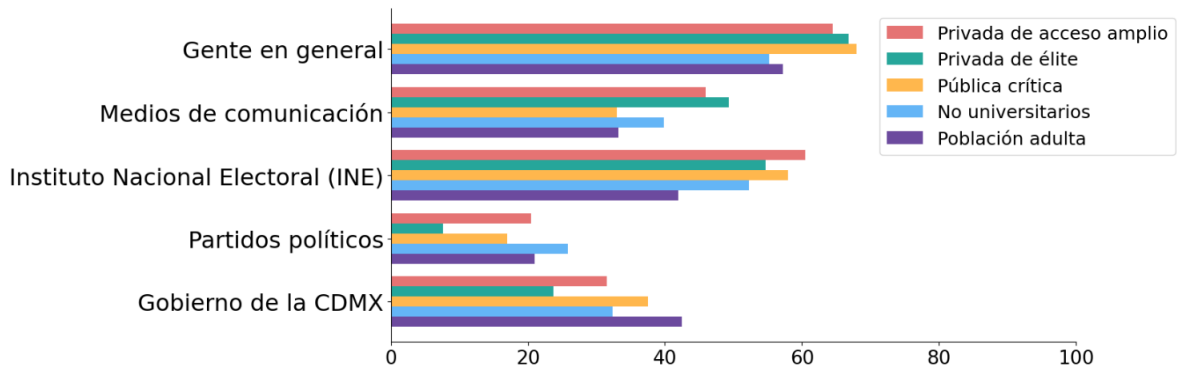
3.2.3.8. *Confianza interpersonal e institucional*

La confianza interpersonal e institucional constituye la base relacional de la acción colectiva en tanto que expresa las expectativas que las y los jóvenes depositan en otros ciudadanos, en las autoridades y en los dispositivos institucionales encargados de gestionar el conflicto público. Niveles altos de confianza facilitan la cooperación, reducen los costos de interacción y fortalecen la percepción de que la participación tiene efectos reales. Inversamente, grados reducidos tienden a erosionar la autoeficacia interna al transmitir la idea de que la política opera de manera opaca, impredecible o indiferente a la ciudadanía. Desde esta perspectiva, la confianza opera como un componente actitudinal que estructura la disposición a involucrarse, la credibilidad del sistema democrático y la definición subjetiva de qué actores merecen ser escuchados o apoyados.

El siguiente gráfico se construye a partir de las cinco preguntas de la EMCCJ que evalúan el nivel de confianza en distintos actores institucionales y sociales: a) el Gobierno de la Ciudad de México; b) los partidos políticos, c) el Instituto Nacional Electoral; d) los medios de comunicación; y e) la gente en general. Cada reactivo ofrece cuatro opciones de respuesta (nada, poco, algo y mucha confianza). Sin embargo, para efectos analíticos estas respuestas se recodificaron de manera dicotómica con el fin de concentrarse únicamente en la confianza efectiva. Las categorías "algo" y "mucha confianza" se agruparon como indicador de confianza positiva, mientras que "nada" y "poco" se trataron como ausencia de confianza; las respuestas "no sabe" o "no contesta" fueron excluidas para evitar distorsiones en la distribución porcentual. Con esta recodificación se estimó para cada uno de los cinco segmentos sociodemográficos de interés del estudio, el porcentaje de personas que declara confiar en esos actores. El gráfico organiza estos resultados en barras horizontales, replicando el mismo *layout* utilizado en secciones

previas donde cada institución aparece como un eje de comparación y, dentro de cada barra, los grupos se representan mediante desplazamientos paralelos que permiten identificar patrones diferenciales de confianza institucional entre los distintos enclaves sociales.

Gráfico 24. Confianza declarada en instituciones y actores sociales por segmento sociodemográfico



Fuente: Elaboración propia con base en EMCCJ.

El dato más consistente es que la confianza en la “gente en general” constituye el punto más alto en todos los segmentos, superando de manera sistemática la confianza otorgada a instituciones formales; incluso en los grupos con niveles más bajos, este indicador permanece por encima del resto de las categorías. La mayor cercanía interpersonal y la percepción de que “la gente común” es más confiable que las instituciones parecen operar como un sustrato normativo compartido, aunque su intensidad varía entre enclaves, destacando los valores especialmente elevados entre alumnos de universidad pública crítica (68.0%) y los de privadas de élite (66.8%).

El Instituto Nacional Electoral ocupa el segundo lugar de confianza en casi todos los grupos, pero con una dispersión que revela diferencias según capital educativo y exposición institucional. La confianza en este organismo es más alta en la universidad pública crítica (58.0%) y en la privada de acceso amplio (60.5%), se mantiene elevada en la privada de élite (54.7%) y desciende de manera notable entre no universitarios (52.2%) y especialmente entre la población adulta en general (42.0%). Esto sugiere que la valoración del árbitro electoral tiende a ser más sólida dentro de los espacios universitarios, donde el INE es percibido como institución técnica y reguladora del proceso democrático, mientras que fuera de estos entornos la confianza se vuelve más contingente y sensible a experiencias políticas.

Los medios de comunicación muestran un comportamiento más fragmentado, Mientras que el estudiantado de las universidades privadas de élite

reporta uno de los niveles más altos del conjunto (49.3%), en la universidad pública crítica cae a 33.0%, y no universitarios y población adulta se distribuyen en torno a 40.0% y 33.3%, respectivamente. Aquí emerge una pauta que desdobra a los grupos universitarios. Por un lado, los élite privada presentan una relación más positiva con los medios, mientras que la población muestreada en la universidad pública crítica manifiesta mayor escepticismo, coherente con tradiciones políticas donde los medios se perciben con desconfianza estructural.

El Gobierno de la Ciudad de México presenta un comportamiento menos lineal en su evaluación de confianza. La población adulta registra la confianza más alta (42.5%), seguida por la universidad pública crítica (37.5%), en tanto los demás grupos se sitúan alrededor de 31–32%, con excepción de la privada de élite, donde solo el 23.8% de su estudiantado le otorga confianza. Este patrón sugiere una mayor afinidad o familiaridad política entre la población adulta y el gobierno local, mientras que los grupos con mayores niveles educativos (especialmente la población de escuela de élite privada) se muestran más distantes o críticos.

Los partidos políticos constituyen el punto de mayor consenso negativo en todos los segmentos. En ningún grupo estos institutos políticos superan el 26% de confianza, y entre estudiantes de universidades privadas de élite la confianza en partidos desciende a un mínimo de 7.6%. Esto coloca a los partidos como el actor con menor legitimidad del conjunto, y la coincidencia transversal refuerza la idea de desafección partidista generalizada. La variación interna, sin embargo, también es llamativa. Los no universitarios (25.9%) y la privada de acceso amplio (20.5%) se sitúan relativamente por encima de los segmentos universitarios más críticos en cuanto a percepción de confianza en los partidos.

En el conjunto, las instituciones representativas (gobierno local y partidos) ocupan posiciones débiles en términos de confianza atribuida, mientras que aquellas percibidas como técnicas, neutrales o menos ligadas al conflicto político (como el INE y, en menor medida, los medios) son merecedoras de una confianza más alta y diferenciada según tipo de trayectoria educativa. Al mismo tiempo, la confianza interpersonal funciona como un factor común que compensa la erosión institucional.

3.2.3.9. *Autoeficacia externa*

La autoeficacia externa remite a la percepción de que la acción propia puede activar algo fuera de uno mismo; que las autoridades se preocupan por lo que piensa “gente como yo”, que las decisiones de gobierno son susceptibles de ser influenciadas por la ciudadanía y que el sistema institucional no es completamente sordo frente a la intervención individual. Al mismo tiempo,

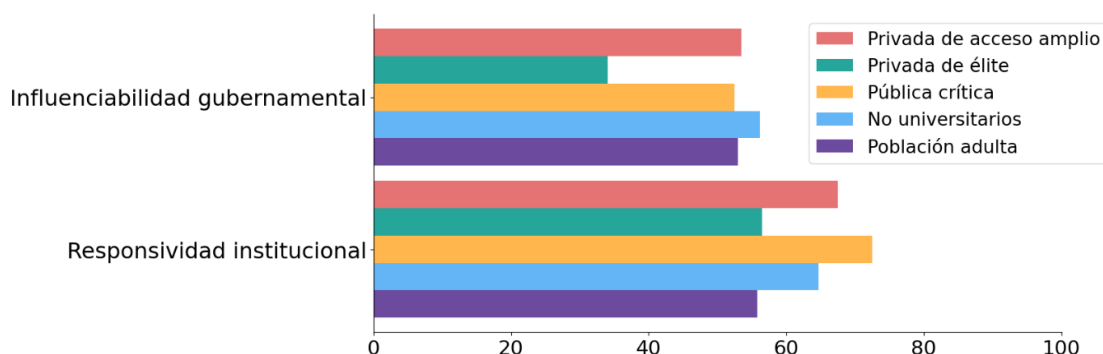
incorpora la expectativa de riesgo y de costo social asociada a esa intervención (el temor a represalias, la posibilidad de ser penalizado por las propias preferencias políticas), así como la evaluación de si se dispone de redes y contactos suficientes para que la participación sea viable y tenga algún efecto tangible.

3.2.3.10. Percepción de agencia y responsividad gubernamental

El primer aspecto a examinar es la percepción de responsividad institucional. Aquí interesa saber si los encuestados consideran que quienes ocupan cargos políticos muestran algún interés por su opinión y si existe la sensación de que la propia voz puede incidir, aunque sea de forma acotada, en las decisiones gubernamentales. Estas formulaciones permiten estimar hasta qué punto se percibe un entorno institucional permeable e influenciado por la ciudadanía o, por el contrario, un escenario de distancia estructural en el que participar se vive como un ejercicio sin consecuencias tangibles.

El siguiente paso en el análisis de la autoeficacia externa consiste en medir hasta qué punto las y los encuestados perciben que el sistema político responde (o no) a la ciudadanía. Para ello se utilizan dos reactivos de la EMCCJ que captan evaluaciones directas sobre la permeabilidad institucional. Uno indaga si se considera que la clase política muestra algún grado de atención hacia personas “como uno”; el otro explora la sensación de influencia subjetiva sobre las decisiones gubernamentales. Para generar el indicador comparativo entre segmentos sociodemográficos, las respuestas de cada reactivo se recodificaron agrupando “de acuerdo” y “muy de acuerdo” como señal de adhesión a la afirmación, excluyendo los casos de “no sabe/no contesta”. Con esta recodificación binaria se estimó, para cada uno de los cinco grupos analizados, el porcentaje que sostiene explícitamente que los políticos no se preocupan por lo que piensa la gente común o que las personas como ellos no tienen influencia en las decisiones de gobierno.

Gráfico 25. Percepción de ineficacia en incidencia y responsividad por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

Se observa una prevalencia relativamente alta de la sensación de responsividad institucional limitada en casi todos los grupos. En segunda instancia, existe una mayor variabilidad en la percepción de baja influenciabilidad gubernamental, que introduce matices sobre cómo se experimenta la distancia con el sistema político en distintos enclaves sociales.

Dentro de la dimensión de responsividad, los porcentajes más altos se observan entre quienes estudian en la universidad pública de tradición crítica (72.5%) y en las privadas de acceso amplio (67.5%), seguidos muy de cerca por los jóvenes no universitarios (64.7%). Esto sugiere que, en estos entornos, predomina la lectura de que las élites políticas prestan escasa atención a la ciudadanía y que las opiniones de “gente común” difícilmente ingresan en los circuitos de toma de decisión. En los dos primeros grupos, este diagnóstico puede leerse como efecto de una mayor exposición a discursos politizados y a experiencias cotidianas con instituciones percibidas como distantes o impermeables, lo cual alimenta una sensibilidad crítica hacia la responsividad del sistema. En el caso de los no universitarios, la cifra apunta a una percepción estructural de lejanía con la política, probablemente asociada a una experiencia cotidiana donde la esfera gubernamental aparece como ajena, burocrática o inaccesible.

En contraste con lo anterior, el alumnado de las escuelas de élite universitaria presenta el valor más bajo de percepción de responsividad limitada (56.5%), aunque sigue estando por encima de la mitad de sus integrantes. La población adulta general (55.8%) se ubica en un punto similar, reportando una lectura crítica del sistema, pero menos acusada que la de los grupos jóvenes y universitarios.

La segunda dimensión (percepción de baja influenciabilidad gubernamental) introduce contrastes más pronunciados al análisis. La población universitaria de élite privada registra el nivel más bajo (34.1%), lo que la convierte en el único grupo donde una mayoría no asume que carece completamente de capacidad de incidencia. Aquí parece operar un efecto de posición social en tanto que la pertenencia a espacios con mayor capital cultural y relacional atenúa la percepción de ineficacia política, incluso si persiste la crítica hacia la responsividad institucional. Se trata de una combinación interesante con alumnos que perciben que las autoridades no necesariamente los escuchan, pero no descartan la posibilidad de influir en la toma de decisiones.

En los demás grupos, en cambio, la impresión de baja influenciabilidad en circuitos políticos se percibe más marcada. Entre los jóvenes adscritos a universidades de acceso amplio (53.5%) y los no universitarios (56.2%), una mayoría considera que sus acciones políticas no modifican el rumbo gubernamental. En el caso de la universidad pública crítica (52.5%), la percepción de impotencia convive con una fuerte desconfianza hacia la responsividad estatal, lo que configura un horizonte dual de distancia y escepticismo. Fi-

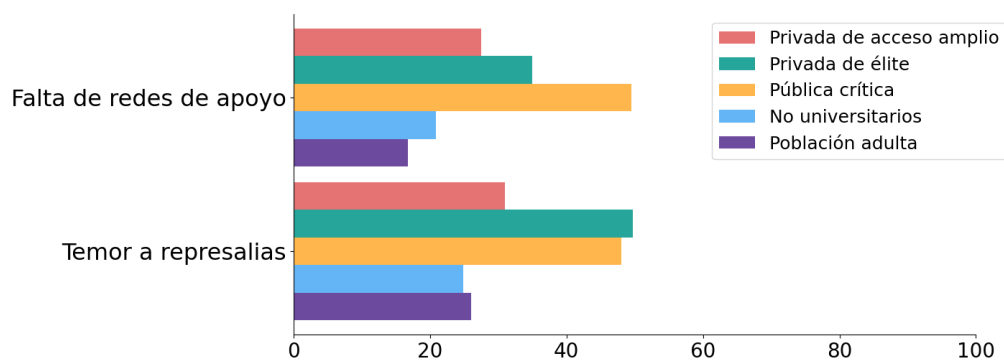
nalmente, la población adulta (53%) reproduce un patrón semejante, con un juicio moderadamente extendido de que la acción individual tiene escaso peso en las decisiones públicas.

Este conjunto de indicadores refleja una autoeficacia externa frágil en la mayor parte de los segmentos. La combinación de dos percepciones compartidas (“no nos escuchan” y “no influimos”) configura un escenario donde la participación política corre el riesgo de percibirse como simbólica. No obstante, las diferencias entre grupos sugieren que esta fragilidad no se explica únicamente por la edad o por el nivel educativo, sino por la forma específica en que cada entorno socializa la relación con las instituciones. Mientras que algunos espacios producen una crítica estructural a la responsividad estatal, otros amortiguan la sensación de impotencia gracias a recursos sociales o culturales que modulan la expectativa de incidencia. Estas variaciones internas son clave para entender cómo se configura la disposición a participar y qué tipo de intervención institucional podría modificar estos esquemas de percepción.

3.2.3.11. *Riesgo percibido y capital relacional como barreras políticas*

Un segundo componente de la autoeficacia externa se vincula con las condiciones que rodean la acción política y que pueden inhibirla incluso cuando existe capacidad subjetiva para intervenir. En este plano destacan dos mecanismos estructurales de deshabilitación: *a)* la percepción de riesgo asociado a la participación (particularmente el temor a represalias o consecuencias negativas); y *b)* la evaluación de si se cuenta con redes y contactos suficientes para sostener una práctica política efectiva. Ambos elementos actúan como filtros contextuales que moldean la disposición a involucrarse, pues conectan la agencia individual con los costos y oportunidades del entorno social. Para cuantificar estas dimensiones se analizan las proporciones de personas que reportan que estos factores las han limitado “algo” o “mucho”.

Gráfico 26. Limitantes externas percibidas para la participación política por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

Los niveles más altos de temor a represalias para tener una participación política activa se concentran entre estudiantes de la universidad privada de élite (49.8%) y de la universidad pública crítica (48%). En estos espacios, la participación política suele tener una presencia cotidiana, adoptada con mayor explicitud y, con ello, una mayor visibilidad pública. La conciencia del costo reputacional, del escrutinio de pares y de las posibles consecuencias institucionales o interpersonales tiende a ser mayor, lo que amplifica la percepción de riesgo. Se trata pues, de entornos donde la politización es más densa y donde la acción política tiende a ser performativa y sujeta a códigos normativos colectivos; es precisamente esa densidad la que puede incrementar la sensación de vulnerabilidad ante un posible conflicto o sanción.

Entre los jóvenes no universitarios (24.9%) y población adulta (26%), el temor a represalias es sensiblemente menor. Esto no refleja necesariamente un entorno más seguro, sino una posible distancia relativa respecto del campo político. Cuando la participación es menos frecuente o menos explícita, la percepción de riesgo también disminuye porque hay menos experiencias directas, menos expectativas de intervención y una menor exposición al escrutinio. Este mecanismo es consistente con resultados previos que muestran que la politización intensiva, aunque fortalece competencias, también incrementa la sensibilidad al costo percibido de participar.

La falta de redes de apoyo aparece como un limitante sobre todo entre estudiantes de universidad pública crítica (49.5%) y, en menor medida, en alumnos de universidad privada de élite (35%). En ambos casos, la paradoja es similar a la encontrada en el riesgo; los entornos más politizados tienden a generar percepciones más exigentes sobre lo que cuenta como “red” políticamente útil. La militancia, la participación en colectivos o la exposición a debates especializados llevan a que los estudiantes comparen sus propios recursos relacionales con estándares elevados. En contraste, la población adulta (16.8%) y los jóvenes no universitarios (20.9%) reportan los niveles más bajos en el mismo indicador. Aquí la explicación también remite a la distancia institucional y política. Cuando la participación no está fuertemente enmarcada por colectivos u organizaciones, la ausencia de redes se percibe menos como limitante porque la participación misma no está asociada a ese tipo de infraestructura. Dicho de otro modo, para quienes no están insertos en espacios politizados, la participación es más individualizada y, por lo tanto, la carencia de redes pesa menos en la evaluación subjetiva de lo que se puede o no se puede hacer.

Finalmente, los estudiantes de universidades privadas de acceso amplio se ubican en posiciones intermedias en ambas dimensiones (31% en temor a represalias; 27.5% en falta de redes). Esto encaja con un perfil general de grupos expuestos a discusiones públicas en menor intensidad que la univer-

sidad crítica, pero con mayor cercanía política que los no universitarios. La moderación de sus cifras sugiere un equilibrio donde la politización no es suficientemente intensa como para generar altos niveles de riesgo percibido, pero sí lo bastante presente como para que las redes y el entorno social tengan algún peso en las evaluaciones subjetivas.

Lo anterior adelanta que las barreras externas aumentan conforme la politización del entorno es más intensa, no al revés. Esto es crucial pues no son los menos involucrados quienes perciben más límites, sino quienes experimentan la política como un espacio cargado de normas internas, expectativas colectivas y mecanismos de escrutinio. La autoeficacia externa, por lo tanto, no solo depende de la apertura institucional, sino también de cómo los actores internalizan la estructura social y política de sus propios entornos cotidianos.

3.2.3.12. Conclusiones de la sección

La evidencia empírica recabada a lo largo de esta sección permite reconstruir experiencias democráticas que se configuran en torno a dos grandes clivajes. Por un lado, la diferencia entre entornos universitarios y segmentos no universitarios estructura de manera sistemática las actitudes frente al disenso, la libertad de expresión, la confianza institucional y las barreras percibidas para la participación. Por otro, se tiene que dentro de los propios enclaves universitarios se experimentan lógicas diferenciadas. La población juvenil de universidad pública de tradición crítica y la de privadas de acceso amplio concentran los niveles más altos de autoeficacia interna y de clima deliberativo percibido, mientras que las personas que asisten a las universidades privadas de élite se sitúan de manera consistente en posiciones más frágiles en términos de autoeficacia cognitiva, percepción de un ambiente de posibilidad deliberativa y apertura efectiva al conflicto político.

En casi todos los grupos, la confianza interpersonal supera con holgura la confianza en las instituciones, y la autoeficacia externa aparece como el eslabón más débil de la cultura democrática. La percepción de que “no se escucha” a la ciudadanía y que la acción política individual influye poco o nada es común a casi todos los segmentos, con la única excepción parcial del alumnado de la universidad de élite.

Cuando se observan de manera integrada las distintas dimensiones analizadas, se perciben patrones de acoplamiento entre autoeficacia interna, barreras cognitivas e identitarias, actitudes frente al disenso y percepciones de riesgo. En los entornos donde el clima deliberativo es percibido como más propicio y la autoeficacia interna se declara como alta, la familiaridad con el conflicto político va acompañada de una “conciencia del desconocimiento” más marcada. Los segmentos con mayor alfabetización política son también los que reportan limitaciones cognitivas, como si los estándares internaliza-

dos de competencia fueran más exigentes. Esto es particularmente visible entre alumnos de las universidades privadas de élite y, en menor medida, en la pública crítica, donde el reconocimiento de no saber lo suficiente coexiste con una exposición intensa a debates y contenidos politizados. La autoeficacia interna, por lo tanto, no se reduce a la familiaridad declarada con la política, más bien se construye en tensión con la percepción de barreras cognitivas que son más visibles en enclaves donde la discusión política es más densa.

En los espacios más politizados, la participación se vive como actividad altamente visible, atravesada por códigos normativos y escrutinio de pares. En consecuencia, la percepción de temor a represalias y de falta de redes de apoyo se agudiza entre el estudiantado de la universidad pública crítica y de la privada de élite. Son estos mismos grupos los que combinan niveles altos de desconfianza hacia la responsividad institucional con una sensación extendida de baja influenciabilidad gubernamental, salvo en el caso de la universidad de élite, donde la expectativa subjetiva de incidencia es algo menos sombría. El resultado es un esquema en el que la intensificación de la politización eleva las capacidades cognitivas y normativas para participar, pero también incrementa la percepción de riesgo y de distancia con el sistema político, de manera que la autoeficacia externa se debilita en aquellos entornos donde la convivencia política es más cotidiana.

Las actitudes frente al disenso y la libertad de expresión se entrelazan de manera consistente con la configuración de redes colectivas y con los marcos de confianza. En las arenas en las que el desacuerdo genera menos incomodidad, donde resulta menos difícil respetar a quienes piensan distinto y donde los círculos de amistad son menos homogéneos políticamente, también se observan los niveles más altos de apertura deliberativa, disposición a cambiar de opinión y reconocimiento del derecho de otros a manifestarse. Este es el caso de la universidad pública crítica, cuyo estudiantado combina un bajo cierre afectivo y normativo con altos niveles de aceptación de la protesta y de la expresión de ideas ajenas.

En el extremo opuesto, los segmentos de jóvenes no universitarios y de población adulta articulan altos niveles de malestar frente al desacuerdo, fuertes dificultades para respetar al adversario político y pertenencia a grupos notoriamente homogéneos con actitudes mucho más permisivas hacia la restricción de la expresión cuando esta se percibe como ofensiva o moralmente perturbadora. En ellos, la incomodidad emocional, la lectura maniquea de los conflictos y la disposición a limitar la expresión ofensiva se refuerzan mutuamente y se enlazan con niveles más altos de aceptación de que los sentimientos deben pesar más que la libertad de expresión, configurando un umbral de tolerancia más bajo hacia discursos disruptivos.

Empero, importa mencionar que, dentro de la propia población adulta, quienes tuvieron alguna experiencia formativa en instituciones de educación superior muestran niveles más altos de apertura declarada hacia el disenso, mayor disposición a escuchar ideas que incomodan y un reconocimiento más amplio del derecho a manifestarse, junto con una menor aceptación de restricciones a la expresión ofensiva. En este subgrupo adulto usado como contraste en la investigación, la incomodidad frente al conflicto coexiste con estándares normativos más exigentes de tolerancia, lo que los separa parcialmente tanto de los jóvenes no universitarios como de las personas adultas sin trayectoria universitaria.

Ahora bien, la confianza interpersonal se mantiene sistemáticamente por encima de la institucional y funciona como elemento común a todos los encuestados, aunque sus niveles más altos se concentran en los segmentos universitarios, especialmente en la universidad pública crítica y en la privada de élite. La confianza en el INE se distribuye de manera similar, con valores más elevados en las universidades y un descenso notorio entre jóvenes no universitarios y, sobre todo, entre la población adulta. Al mismo tiempo, la confianza en el gobierno local y en los partidos se mantiene baja en todos los grupos, con mínimos especialmente acusados entre el estudiantado de la élite privada. La combinación de alta confianza en la “gente común”, desafección frente a partidos y desconfianza parcial hacia la responsividad del sistema genera un escenario donde la política institucional aparece como distante o poco eficaz, aunque la figura del árbitro electoral conserva un lugar relativamente privilegiado en el repertorio de confiabilidad. Esta trama de confianza modula las percepciones de autoeficacia externa. En ella, las instituciones representativas son vistas como poco receptivas y los partidos pierden legitimidad, la expectativa de incidencia disminuye, incluso cuando las competencias y las redes para participar son altas.

Al comparar sistemáticamente los grupos de jóvenes con la muestra adulta de contraste, la universidad pública de tradición crítica aparece como el enclave que reúne de manera más consistente un conjunto de rasgos asociados al “saber ser democrático”, incluida la percepción de un clima favorable para la deliberación, autoeficacia interna robusta, baja intolerancia frente al disenso, redes sociales relativamente diversas, fuerte apertura a revisar las propias posiciones y amplio reconocimiento del derecho a manifestarse. A ello se suma una confianza relativamente alta en el INE y en la “gente en general”, junto con un escepticismo marcado hacia partidos y medios. Al mismo tiempo, este grupo concentra algunas de las percepciones más altas de barreras identitarias, temor a represalias y falta de redes de apoyo, así como la noción de una responsividad acotada del gobierno e influenciabilidad pública reducida. Su configuración combina, por tanto, competencias

y disposiciones normativas favorables a la deliberación con un diagnóstico muy crítico sobre las oportunidades efectivas de incidir y sobre los riesgos asociados a la visibilidad política.

Por su parte, el estudiantado de universidades privadas de acceso amplio se sitúa en rangos intermedios. Su clima percibido es el más propicio para la deliberación, su autoeficacia interna es elevada y su patrón de barreras materiales y motivacionales es moderado, con falta de tiempo como restricción principal. Las barreras identitarias y de riesgo son menos intensas que en los enclaves más politizados, y el temor a represalias y la falta de redes de apoyo se ubican en rangos intermedios. Sus actitudes frente al disenso y la libertad de expresión muestran menor cierre que los grupos no universitarios, pero sin alcanzar el grado de apertura de la universidad pública crítica, mientras que en confianza institucional destacan valores relativamente altos hacia el INE y algo mayores hacia partidos que los observados en los segmentos universitarios más críticos. Esta configuración sugiere un entorno donde la socialización política está presente y legitima la discusión, pero donde el conflicto es menos estructurante de la vida cotidiana que en la universidad pública, lo que produce barreras externas y riesgos percibidos más contenidas.

La población de las universidades privadas de élite ocupa una posición más ambivalente. En términos de clima deliberativo y autoeficacia interna, se sitúa por debajo de los otros enclaves universitarios, con menor proporción de estudiantes que declara entender la política y, sobre todo, niveles más bajos de quienes se perciben con conocimiento suficiente para participar en ella. Paralelamente, registra algunas de las cifras más altas en barreras cognitivas e identitarias, así como en temor a represalias y en percepción de falta de redes de apoyo. Sus actitudes frente al disenso muestran más incomodidad y dificultad para respetar al adversario que en la universidad pública crítica, y sus niveles de apertura y disposición al cambio de opinión son sensiblemente menores. Sin embargo, es el único grupo en el que una mayoría no se asume completamente carente de capacidad de influir en el gobierno, y donde la percepción de baja influenciabilidad es claramente inferior a la del resto. Además, presenta niveles relativamente altos de confianza interpersonal, en los medios y en el INE, aun cuando su desconfianza hacia partidos y gobierno local es muy acentuada. Se trata así de un perfil donde la conciencia del riesgo reputacional, las barreras identitarias y las exigencias cognitivas elevadas coexisten con recursos relacionales y culturales que amortiguan la sensación de impotencia política.

Los jóvenes no universitarios reportan un comportamiento diferente. Su autoeficacia interna se sitúa por debajo de los enclaves universitarios más politizados, pero sin rasgos de desvinculación radical. Reportan menos barreras identitarias y de riesgo, y los costos materiales de la participación aparecen de

manera más atenuada. Sin embargo, concentran algunos de los niveles más altos de cierre frente al disenso. Por ejemplo, admiten en proporciones elevadas dificultad para respetar a quienes piensan distinto, malestar intenso ante el desacuerdo y fuerte homogeneidad de sus redes sociales. Al mismo tiempo, acusan porcentajes relativamente altos de apertura, disposición a cambiar de opinión y reconocimiento del derecho a manifestarse, sólo superados por la universidad pública crítica. Esta combinación de adhesiones normativas democráticas con entornos relacionales poco plurales y sensibilidades afectivas aversivas al conflicto da lugar a una configuración en la que el lenguaje de la apertura convive con prácticas cotidianas que restringen la exposición efectiva a la diferencia. Su confianza institucional y su percepción de responsividad e influenciabilidad los acercan a las tendencias generales, con alta desconfianza hacia partidos, confianza moderada en el INE y una fuerte sensación de que las autoridades escuchan poco y son poco modificables.

La población adulta reproduce parcialmente el patrón de los jóvenes no universitarios, aunque con algunos matices. Comparte con ellos altos niveles de malestar ante el desacuerdo y homogeneidad de redes, así como actitudes más permisivas hacia restricciones a la libertad de expresión basadas en ofensa o incomodidad. Sus niveles de apertura declarada y de disposición al cambio de opinión son más tímidos que los de los jóvenes no universitarios, lo que sugiere un peso mayor de la estabilidad de las convicciones. En confianza institucional, presentan el nivel más alto hacia el gobierno local y, simultáneamente, cifras bajas hacia el INE y los partidos, condensando una relación más localizada con la autoridad política. Sus percepciones de responsividad e influenciabilidad se alinean con la idea de que las instituciones escuchan poco y que la acción individual influye limitadamente, pero estos juicios se expresan con una intensidad ligeramente menor que entre los segmentos jóvenes, lo que sugiere un escepticismo estabilizado más que una desafección en expansión.

Pero, nuevamente, si se diferencia dentro de este grupo adulto entre quienes tuvieron alguna experiencia universitaria y quienes nunca transitaron por esos circuitos, la visión subjetiva de la democracia cambia. Entre las personas adultas que reportan haber cursado al menos parte de una licenciatura o estudios de posgrado, 74% afirma entender bien los asuntos políticos importantes del país y 60% estima tener conocimiento suficiente para participar. En el segmento adulto sin licenciatura estas proporciones descienden a 66 y 52%, respectivamente. Esto conforma que la experiencia universitaria (incluso cuando la carrera quedó inconclusa) eleva el umbral mínimo desde el cual se percibe comprensión y suficiencia cognitiva para intervenir, y deja al grupo sin universidad más cerca de la autopercepción frágil observada en los jóvenes no universitarios.

3.2.4. Dimensión de habilidades

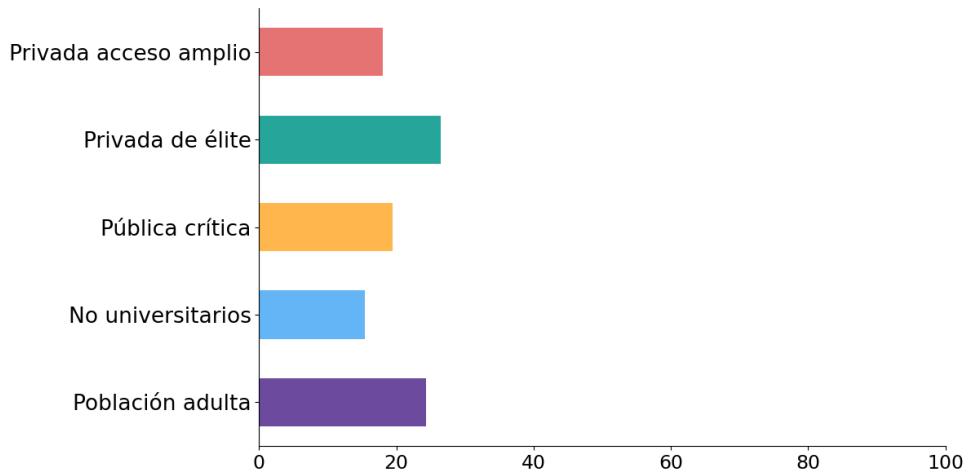
El “saber hacer cívico” remite a un repertorio de capacidades prácticas vinculadas a la posibilidad de intervenir en la vida pública de manera mínimamente eficaz. Aspectos como convocar y coordinar a otras personas, sostener una posición en espacios de deliberación, traducir agravios en demandas, diseñar cursos de acción colectivos y entablar interlocución con autoridades u otros actores con capacidad de decisión.

En este segmento el énfasis recae en la autoeficacia declarada, es decir, en la medida en que las y los encuestados consideran que disponen de las habilidades necesarias para ejecutar tareas básicas de acción cívica y política. El análisis de esta autopercepción ofrece una entrada para valorar qué tan amplio o restringido es el repertorio práctico que distintos grupos juveniles (y la población adulta como punto de comparación) se atribuyen a sí mismos, así como las asimetrías que se abren entre enclaves formativos en la construcción de estas competencias.

3.2.4.1. *Autoeficacia en habilidades cívicas*

La medición más importante de las habilidades cívicas se concentra en conocer la capacidad práctica que las personas se autoatribuyen para actuar políticamente. Para realizar dicha medición se retoman seis reactivos de la Encuesta Multidimensional de Competencias Cívicas Juveniles (EMCCJ). Estas preguntas evalúan distintos aspectos del “saber hacer cívico” aludiendo a qué tan capaces se sienten para realizar distintas actividades. Cada una de estas preguntas presenta las mismas categorías de respuesta ordinal: nada capaz, poco capaz, algo capaz, muy capaz y las opciones de no sabe/no contesta. Para construir un indicador homogéneo y comparable entre grupos, se recodificaron las respuestas en un formato binario que diferencia entre quienes manifiestan un nivel significativo de autoeficacia y quienes no. Se consideró como manifestación positiva de capacidad a quienes respondieron “algo capaz” o “muy capaz”, asignándoles un valor de 1. Las respuestas “nada capaz” y “poco capaz” se codificaron con un valor de 0. Los casos con respuestas “no sabe” o “no contesta” se excluyeron del denominador para evitar sesgos en la estimación de proporciones. Una vez recodificada la batería de seis ítems, se calcularon los porcentajes de personas que se declararon “algo o muy capaces” en cada habilidad, desagregados por los cinco grupos poblacionales.

Gráfico 27. Autoeficacia declarada en habilidades cívicas por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

La proporción de personas que se perciben con un repertorio pleno de “saber hacer” político es reducida entre todos los segmentos analizados. Incluso entre el estudiantado de las universidades privadas de élite, que encabezan la distribución, no más de una cuarta parte de la muestra declara contar con confianza práctica en todas las dimensiones consideradas. Esto implica que el universo de personas que combina organización, argumentación, expresión pública, contacto con autoridades, diseño de planes de acción y capacidad de escribir a medios, es considerablemente reducido.

Las universidades privadas de élite y la población adulta se ubican en la parte alta de la distribución (26.4% y 24.3%, respectivamente), seguidas por la universidad pública crítica (19.5%) y las privadas de acceso amplio (18%), mientras que las y los jóvenes no universitarios se sitúan en el extremo inferior con 15.4%. La cercanía entre privada de acceso amplio y pública crítica sugiere que, pese a las diferencias discursivas e institucionales, ambos contextos producen niveles similares de autoeficacia acumulada. En cambio, la brecha entre jóvenes no universitarios y estudiantes de élite supera los 10 puntos porcentuales, lo que apunta a una desigual distribución de oportunidades para desarrollar repertorios integrales de acción cívica vista como la articulación de un conjunto coherente de capacidades que permitan transitar entre expresión, organización e interlocución institucional.

El lugar que ocupa la población adulta es particularmente relevante. Su porcentaje de autoeficacia agregada se aproxima al de las universidades de élite y supera con claridad al de otros segmentos juveniles. Esto sería consistente con la hipótesis de que la experiencia acumulada a lo largo del ciclo de vida puede compensar parcialmente las desigualdades educativas en la

construcción de habilidades cívicas, especialmente en tareas que demandan familiaridad con instituciones, resolución de problemas colectivos y contacto con autoridades. Sin embargo, el hecho de que en ninguno de los grupos el indicador supere el 30% también puede leerse como señal de que, en términos estructurales, la formación ciudadana produce repertorios fragmentados, con una mayoría relativa que se autopercibe competente en algunas dimensiones del “saber hacer” político, pero solo una minoría logra traducir esa confianza en un conjunto robusto y multidimensional de habilidades.

Con el objeto de matizar esta imagen sintética y evitar que el indicador acumulativo oculte matices relevantes, es preciso observar la autoeficacia habilidad por habilidad. El siguiente paso del análisis consiste en desagregar la batería y estimar, para cada habilidad específica, la proporción de encuestados que se consideran “algo” o “muy capaces” en su realización dentro de cada grupo. Esta estrategia permite distinguir entre la estructura interna del repertorio (qué tipos de acciones resultan más verosímiles, cuáles se concentran en núcleos más estrechos de la población y en qué puntos se rompe la continuidad entre expresión, organización e interlocución institucional) y ofrece una base más detallada para interpretar cómo se distribuye el “saber hacer” político al interior de los distintos enclaves formativos y generacionales. Para ello se genera una matriz de 5 filas (grupos) por 6 columnas (habilidades), donde cada celda representa el porcentaje de personas dentro de ese grupo que se sienten capaces de realizar dicha acción política.⁹

Con esta matriz se construyó un mapa de calor que permite comparar rápidamente la intensidad de la autoeficacia percibida entre grupos y entre habilidades. Cada celda muestra el porcentaje correspondiente y se colorea según un gradiente morado–gris previamente utilizado en otros gráficos del informe. De esta forma, tonalidades más intensas indican niveles más altos de autoeficacia práctica percibida. Este gráfico resume de manera sintética las diferencias entre grupos educativos y poblacionales en su percepción de habilidades cívicas, permitiendo observar patrones, contrastes y fortalezas relativas dentro de la dimensión de “saber hacer” político.

Cada número en el eje inferior del gráfico corresponde a una capacidad distinta situada dentro del repertorio del “saber hacer” político enlistado de este modo: 1) capacidad de organizar una reunión; 2) convencer a otros sobre un tema de interés; 3) expresar opiniones políticas frente a un grupo; 4) contactar a algún funcionario público sobre algún tema; 5) elaborar un plan de acción para resolver un problema comunitario; 6) escribir una carta o columna a un medio de comunicación.

⁹En todos los casos se excluyen del conteo y posterior análisis las respuestas No sabe/No responde que suman menos del 1% de la muestra total.

Gráfico 28. Autoeficacia declarada en habilidades cívicas por tema y segmento sociodemográfico

Privada acceso amplio	56.0%	78.5%	60.0%	34.5%	57.0%	53.0%
Privada de élite	67.8%	86.8%	65.6%	45.8%	61.3%	67.9%
Pública crítica	59.5%	83.0%	67.5%	35.5%	58.0%	65.0%
No universitarios	46.3%	64.7%	42.8%	29.4%	53.7%	47.8%
Población adulta	52.4%	60.3%	50.0%	46.2%	60.9%	53.4%
	1	2	3	4	5	6

FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

En casi todos los grupos, las mayores proporciones de “algo” o “muy capaz” se concentran en la capacidad para convencer a otros y para expresar opiniones políticas frente a un grupo, mientras que la interacción con autoridades aparece como el eslabón más débil dentro del repertorio de capacidades autopercebidas. En otras palabras, las y los encuestados (en general) se asumen como más competentes en registros de expresión interpersonal y argumentativa que en tareas que implican navegar la estructura institucional o asumir un rol de intermediación formal. La capacidad para organizar reuniones, elaborar planes de acción o escribir a medios se sitúa en una zona intermedia; estas no se perciben como actividades poco realizables, pero tampoco alcanzan el mismo nivel de confianza declarada que la capacidad de persuadir o tomar la palabra ante otros.

Al observar los grupos, se perfila que las y los estudiantes de universidades privadas de élite reportan los niveles más altos de autoeficacia en prácticamente todas las habilidades. Cerca del 70% se sienten capaces de organizar una reunión y casi 90% de convencer a otros; dos tercios afirman poder escribir a medios, y un porcentaje también elevado considera que puede expresar opiniones políticas ante un grupo (alrededor de 66%). Incluso en la dimensión más frágil para el resto de la muestra (contactar autoridades) este grupo se mantiene por encima del promedio, con cerca de 46% que se declara algo o muy capaz.

El estudiantado de universidades privadas de acceso amplio y de universidades públicas críticas aparece en un segundo peldaño en el orden de capacidades declaradas. En ambos casos, aproximadamente entre 56% y 60% se perciben capaces de organizar reuniones o elaborar planes de acción, y entre 78% y 83% de convencer a otros. La diferencia marginal entre ellos advierte que, más allá de las narrativas institucionales diferenciadas, existe un núcleo compartido de recursos y socialización que alimenta una autoimagen relativamente sólida en materia de habilidades cívicas.

El contraste se agudiza cuando se incorpora a las y los jóvenes no universitarios. En este grupo, los niveles de autoeficacia son sistemáticamente más bajos. Menos de la mitad se sienten capaces de organizar una reunión y menos del 43% de expresar opiniones políticas frente a un grupo, mientras que el porcentaje que se considera capaz de contactar a una autoridad cae por debajo del 30%. Incluso en la habilidad donde todos los grupos se sienten más fuertes (convencer a otros) el valor baja a aproximadamente 65%, muy por debajo de los niveles observados en las universidades privadas y públicas.

La población adulta se ubica en una posición intermedia de la escala. Sus porcentajes son algo menores que los de cohortes universitarias, pero en varios rubros superan a los jóvenes no universitarios e incluso se acercan o igualan a los estudiantes de instituciones de acceso amplio y universidad pública, particularmente en la elaboración de planes de acción (cerca de 61%) y en la capacidad de contactar autoridades, donde la población adulta alcanza niveles similares a los de la privada de élite, por encima del resto de los grupos juveniles. Esto adelanta que la experiencia acumulada a lo largo del ciclo de vida puede compensar en parte la desigualdad de recursos educativos, al menos en ciertas dimensiones del “saber hacer” político.

3.2.4.2. Conclusiones de la sección

La evidencia presentada sobre autoeficacia a lo largo de este apartado revela una forma específica de segmentación de la ciudadanía práctica. Los resultados muestran que la capacidad que las personas se atribuyen para intervenir en política está estructurada internamente. Hablar, convencer y tomar la palabra frente a otros aparece como un recurso relativamente extendido entre grupos, mientras que contactar autoridades, diseñar cursos de acción y sostener interacciones verticales con quienes detentan el poder constituye un núcleo concentrado y de baja densidad. En términos de agencia, esto dibuja a una ciudadanía que se percibe fuerte en el registro expresivo y deliberativo, pero debilmente equipada para operar en el plano de la gestión, la negociación y el uso efectivo de canales institucionales. El hecho de que solo una minoría logre articular las seis habilidades de manera más o menos consistente sugiere que el ideal normativo de un sujeto cívico plenamente competente está

lejos de ser una condición generalizada. Por el contrario, lo que domina el panorama cívico es un repertorio parcial, donde las destrezas se concentran en ciertos tramos del ciclo de acción política y se debilitan en otros.

A partir de un análisis desagregado se encontró que las y los alumnos de universidades de élite se aproximan al modelo de ciudadanía competente que muchas políticas de educación cívica dan por supuesto. Este se caracteriza por una alta autoeficacia percibida en casi todas las habilidades. Es decir, un núcleo relativamente amplio de personas que declara sentirse capaz de organizar, persuadir, hablar en público, escribir a medios y, en menor medida, tratar con autoridades. Las universidades públicas críticas y las privadas de acceso amplio ocupan un escalón intermedio que combina fortalezas en expresión y organización con márgenes más estrechos en interlocución institucional. Por su parte, los jóvenes no universitarios se sitúan de forma sistemática en el extremo inferior de la distribución. Sus niveles de confianza son más bajos en prácticamente todas las tareas, en especial en aquellas que suponen interactuar con actores formales y estructurar acciones colectivas. Finalmente, la población adulta introduce un quiebre en este patrón pues sin alcanzar los niveles de las élites universitarias, se acerca a ellas en el indicador acumulativo y las iguala o supera en funciones que exigen trato con autoridades o elaboración de planes de acción. Esta posición autopercebida sugiere que la experiencia biográfica puede producir ciertas competencias institucionales que la formación educativa no garantiza por sí sola, al tiempo que confirma que la distribución de habilidades continúa marcada por la estructura de enclaves.

Nuevamente, al desagregar a la población adulta según su trayectoria educativa, el indicador acumulativo de habilidades confirma diferencias significativas. Entre quienes reportan haber cursado al menos parte de una licenciatura o estudios de posgrado, 33.6% se declara capaz en las seis tareas contempladas, frente a un 19% entre quienes no pasaron por la universidad. Esto indica que el paso por la educación superior eleva la probabilidad de articular un repertorio completo de habilidades expresivas, organizativas e institucionales. El agregado adulto se sostiene así sobre una estratificación interna donde la experiencia universitaria funciona como umbral de densificación cívica, mientras que las trayectorias sin universidad concentran perfiles de ciudadanía más fragmentados y dependientes de aprendizajes biográficos puntuales.

Finalmente, se observa cierta continuidad a lo largo de todos los grupos en tanto que la dimensión mejor provista del “saber hacer” es la que se disputa en el terreno de la palabra, la persuasión y la opinión, lo que encaja con una cultura política donde se incentiva la expresión y la toma de postura. Pero, por otro lado existen fuertes desigualdades en torno a la capacidad

percibida para convertir esa expresión en acción organizada y en diálogo con el Estado. Esto introduce una fractura relevante para cualquier agenda de fortalecimiento democrático en el sentido de que, si la mayoría se concibe como capaz de hablar pero una fracción mucho menor se percibe capaz de gestionar, negociar o activar recursos institucionales, el resultado probable es un campo cívico donde abundan las voces y escasean los actores que pueden dirigir esas voces hasta los espacios de decisión. Las diferencias entre grupos no solo registran posiciones desiguales en esa cadena, sino que anticipan qué segmentos están mejor situados para traducir malestar, información y opinión en intervención pública efectiva y cuáles quedan confinados a formas de participación cuya potencia se agota antes de llegar a los circuitos decisionales formales.

3.2.5. Dimensión participativa

El actuar cívico marca el momento analítico culminante en que las habilidades, conocimientos y percepciones descritas en segmentos previos se materializan en acciones. El objetivo principal de este apartado es describir cómo el conocimiento institucional, las disposiciones normativas y la autoeficacia declarada se encarnan en historias concretas de acción e involucramiento en la vida pública.

3.2.5.1. *Umbral etarios de ingreso a la participación política*

En la Encuesta Multidimensional de Competencias Cívicas Juveniles (EMCCJ), la edad de inicio de la participación política se registra a partir de la pregunta “¿A qué edad comenzaste a participar políticamente?”, que admite respuestas numéricas y, de forma explícita, las categorías “Nunca he participado políticamente” y “No contesta”. Este reactivo opera como variable escalar que ubica el primer evento de involucramiento en asuntos públicos y, al mismo tiempo, sirve como un filtro que separa a quienes han vivido alguna experiencia política de quienes permanecen completamente al margen. Esta doble condición lo vuelve especialmente útil para conocer el calendario generacional de la politicización y a su vez dimensionar el tamaño del contingente que no logra traducir opiniones o intereses en ninguna forma de acción política reconocida.

La siguiente tabla resume los principales descriptivos de la variable de edad de inicio de participación política y de la proporción que nunca ha participado.

Tabla 1. Edad de incursión en la participación política por segmento sociodemográfico

	Media	Desviación estándar	Edad mínima registrada	Edad máxima registrada	% que reporta primera participación antes de los 18 años	% que reporta nunca haber participado
Privada acceso amplio	17.92	0.88	14	22	8.88	15.5
Privada de élite	17.78	1.44	10	21	12.98	36.77
Pública crítica	17.7	1.96	10	24	19.34	9
No universitarios	17.98	1.39	10	23	7.23	15.92
Población adulta	21.13	8.45	14	68	4.75	9.25

FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

Entre los cuatro grupos de jóvenes, la edad media de primera participación se concentra en torno a los 18 años. Las medias oscilan en un rango estrecho, entre los 17 y los 18 años, con desviaciones estándar bajas que indican una distribución relativamente compacta, lo cual sugiere que, una vez que alguien cruza el umbral de la participación política, la mayoría de las trayectorias juveniles sitúan ese primer evento en el cierre de la adolescencia o el inicio de la adultez temprana, con muy poca variación entre tipos de universidad o condición de no universitario (cuando se considera solo a quienes ya han participado de algún evento de esta naturaleza).

Dentro de este bloque juvenil, la universidad pública de tradición crítica concentra el porcentaje más alto de primeras participaciones antes de los 18 años. Casi una quinta parte de su estudiantado reporta haber tenido un involucramiento político previo a la mayoría de edad. En las escuelas privadas de élite, alrededor de 13% declara haber participado antes de los 18 años, mientras que en las privadas de acceso amplio el valor desciende a menos del 9%. Por su parte, los jóvenes no universitarios presentan el porcentaje más bajo de participación temprana dentro del segmento juvenil (7%) lo que señala trayectorias de involucramiento más tardías o simplemente menos frecuentes.

El estudiantado de las universidades privadas de élite sobresale por la combinación de dos rasgos no perceptibles en otros grupos. Primero, quienes han participado lo han hecho en edades muy similares al resto de la juventud universitaria. Pero por otro, más de un tercio declara no haber participado nunca en política. Esta dualidad configura un enclave escindido,

en el cual coexisten estudiantes con experiencias tempranas de acción política y un contingente amplio que permanece completamente al margen de la actividad pública. Dicha división no se observa en la universidad pública crítica, donde el porcentaje de “nunca he participado” se queda en 9%, ni en las privadas de acceso amplio, cuyo alumnado participativo se ubica en torno al 15% acercándose más a las cifras de inactividad política de los jóvenes no universitarios.

En el caso de la población adulta, la media de activación política inicial asciende a poco más de 21 años y la desviación estándar se expande de manera marcada, con un rango que se extiende hasta los 68 años. Más allá de que la muestra es más amplia (numérica y etariamente) este dato puede apuntar hacia calendarios de politización donde conviven personas que comenzaron a involucrarse en edades similares a las juventudes actuales con otras cuya primera participación se asocia a coyunturas muy tardías, posiblemente vinculadas con episodios específicos de crisis, conflictos locales o cambios en el ciclo político. Aun con ese desplazamiento hacia edades mayores, el porcentaje de quienes nunca han participado se mantiene cercano al 9% (nivel, por cierto, muy parecido al de la universidad pública crítica). Este contraste sugiere que, aunque la entrada a la acción política pueda tardar más en algunos segmentos de la población adulta, el paso por alguna forma de participación a lo largo del ciclo de vida es más frecuente que en ciertos nichos juveniles.

3.2.5.2. *Trayectorias organizativas tempranas*

Los antecedentes de involucramiento colectivo en etapas iniciales captan el conjunto de experiencias de participación previas a los 15 años que familiarizan a las personas con formas básicas de coordinación colectiva, pertenencia grupal y acción compartida. Estas miden la exposición acumulada a espacios donde se aprende a colaborar, seguir reglas comunes, asumir responsabilidades y participar en estructuras organizativas elementales.

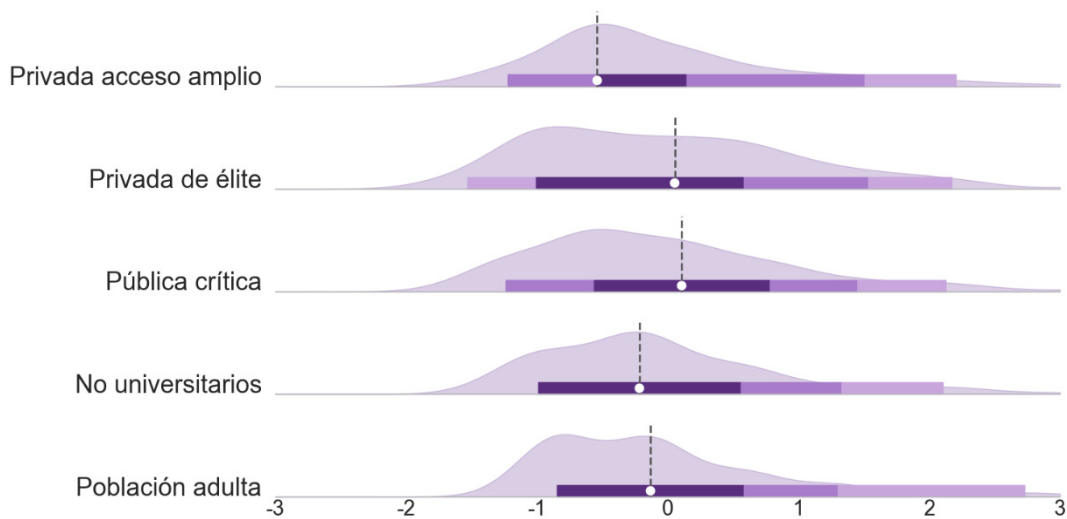
En la EMCCJ se contempla una batería específica para captar dichas trayectorias tempranas mediante preguntas dicotómicas (Sí/No), preguntando en torno a la etapa previa a los 15 años de las y los respondentes. El módulo indaga si las y los jóvenes participaron en una variedad de espacios formales y semi-formales de organización, que abarcan agrupaciones comunitarias y de valores (como grupos de servicio, religiosos o ambientalistas), actividades escolares y recreativas estructuradas (equipos deportivos, cargos escolares, clubes de lectura o grupos de estudio) y colectivos culturales o artísticos.

Más que detallar cada actividad por separado, el objetivo de este subapartado es registrar si en la infancia y adolescencia temprana, las personas experimentaron oportunidades concretas de incorporarse a entornos organi-

zativos donde se aprende a coordinarse con otros, asumir responsabilidades y participar en dinámicas colectivas básicas. Para analizar estas trayectorias individuales se construyó un Índice de Amplitud Asociativa (IAA) que contabiliza el número de ámbitos de participación a los que cada persona estuvo expuesta. Dado que los repertorios contemplados en la encuesta agrupan actividades heterogéneas y no forman una escala latente, el índice funciona como una suma directa de todas las prácticas reportadas (respuestas Sí).

No obstante, como las oportunidades de participación varían entre subpoblaciones, la comparación directa de promedios sería engañosa. Por ello, el índice se estandarizó mediante z-scores dentro de cada grupo, convirtiendo la medida en una expresión relativa al contexto de oportunidades de cada subpoblación. Con esta transformación, los valores del índice pueden tomar cualquier número real: valores negativos indican un repertorio menor al promedio de su grupo, valores cercanos a cero reflejan niveles típicos, y valores positivos señalan repertorios relativamente amplios. En la práctica, el índice suele concentrarse entre aproximadamente -3 y $+3$, aunque no posee límites teóricos fijos.¹⁰

Gráfico 29. Distribución del Índice de amplitud asociativa temprana por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

El IAA antes de los 15 años se visualiza mediante el gráfico anterior de densidades por grupo. En él, cada fila corresponde a un grupo de la mues-

¹⁰Para revisar la justificación completa del diseño, la evaluación psicométrica y el procedimiento detallado de estandarización, puede consultarse el anexo "Construcción del Índice de Amplitud Asociativa (IAA)" incluido en los anexos de este trabajo.

tra; sobre el eje horizontal se representan los valores del índice, en escala estandarizada, y para cada grupo se muestra una curva violeta de densidad, una franja coloreada que marca los tramos entre percentiles (del 2.5 al 97.5) y una barra baja segmentada en cinco colores que indica los intervalos. El punto blanco marca la mediana del grupo y la línea vertical punteada que sale de ese punto indica la posición central del repertorio de participación de ese grupo respecto al resto de la distribución.

Este dispositivo visual muestra que, aunque el centro de las distribuciones está siempre cerca de cero en términos absolutos, la mayoría de los grupos presentan medianas negativas o apenas por encima de cero. Es decir, en todas las poblaciones hay una concentración de casos con repertorios más bien acotados y una fracción menor que alcanza valores positivos altos, con colas que se extienden entre 2 y 5 desviaciones estándar por encima del promedio. El índice captura, por tanto, un patrón de fuerte asimetría. Muchas trayectorias con poca participación temprana y pocas trayectorias con experiencias asociativas muy amplias.

En la universidad privada de acceso amplio, el gráfico muestra la distribución más desplazada hacia valores bajos. La mediana se sitúa en torno a -0.54 y coincide con el cuartil inferior, lo que se ve en la concentración de la barra de cuantiles en el tramo negativo inmediato. La parte coloreada central se acumula entre aproximadamente -1.2 y 0.14 , y solo una franja reducida llega a valores altos cercanos a 2 o más. Esto indica que, en este grupo, la trayectoria típica antes de los 15 años incluye pocas actividades asociativas y que las experiencias ricas están limitadas a un subconjunto pequeño de estudiantes. En términos métricos, estar en la mediana de este grupo implica haber participado menos que el "promedio" estandarizado de toda la muestra.

La curva de densidad de la universidad privada de élite presenta un perfil distinto. Esta se desplaza hacia la derecha y la mediana aparece ligeramente positiva (alrededor de 0.06), con un tramo central que se extiende desde alrededor de -1.0 hasta 0.58 . El índice es el mayor entre los grupos juveniles y la barra de cuantiles muestra una presencia apreciable de casos en los tramos 75–90 y 90–97.5, con percentiles altos que llegan a valores superiores a 2.1 y un máximo por encima de 3. En el gráfico esto se ve como una cola derecha más nutrida y un "cuerpo" de la distribución menos concentrado en valores negativos. Dicho de manera directa, en este enclave hay más estudiantes que acumulan experiencias diversas antes de los 15 años, y el repertorio típico es más amplio que en la privada de acceso amplio. La diferencia en mediana respecto a esta última ronda las 0.6 desviaciones estándar; con tamaños muestrales superiores a 200 por grupo y varianzas similares, una brecha de ese orden es estadísticamente significativa en pruebas formales de comparación de medianas.

En la universidad pública de tradición crítica la distribución también se inclina hacia valores positivos, pero con menos dispersión. La mediana se ubica en torno a 0.11, el cuartil inferior alrededor de -0.56 y el cuartil superior cerca de 0.78. En el gráfico la densidad central aparece ligeramente más concentrada y la cola alta llega a valores cercanos a 3.4. La combinación de mediana positiva y rango intercuartílico amplio sugiere que, para una proporción considerable del estudiantado de universidad pública, la socialización asociativa antes de los 15 años incluye más de una esfera de participación. La posición de la mediana es muy similar a la de la élite y claramente distinta de la privada de acceso amplio y de los no universitarios, por lo que es razonable asumir que las diferencias con estos últimos no solo son relevantes, sino que también resultan significativas en pruebas estándar.

El grupo de jóvenes no universitarios muestra un comportamiento intermedio, aunque desplazado hacia valores bajos. Su mediana se sitúa en torno a -0.21 , con un cuartil inferior cercano a -0.99 y un cuartil superior alrededor de 0.56. Su masa de densidad central se concentra en torno a valores negativos bajos y a la zona cercana a cero, con una cola derecha que alcanza valores por encima de 2, pero menos poblada que en las escuelas de élite o en la pública crítica. Esto significa que la mayoría de estos jóvenes ha tenido pocas experiencias asociativas antes de los 15 años y que las trayectorias muy amplias son excepcionales. El hecho de que el rango intercuartílico sea relativamente amplio, pero centrado en una zona más baja del índice, indica heterogeneidad interna sobre un nivel de oportunidades más limitado que en las universidades con mayor densidad institucional.

En la población adulta general, la distribución combina un núcleo central relativamente parecido al de los grupos con menor participación temprana con una cola positiva mucho más larga. La mediana es ligeramente negativa (-0.13) y el cuartil superior se ubica cerca de 0.58, pero el máximo observado llega por encima de 5.5 desviaciones estándar. En el gráfico esto se traduce en una densidad central moderada y en una franja de cuantiles altos que se extiende mucho más allá que en los grupos juveniles. Una lectura consistente es que, entre las personas adultas, existe una minoría con trayectorias asociativas extraordinariamente intensas en la infancia y adolescencia, mientras que la mayoría presenta repertorios similares a los de jóvenes no universitarios o a estudiantes de instituciones con menor oferta sistemática de actividades extracurriculares.

Si se contrastan los cinco grupos, el gráfico permite ordenar los contextos en función de la amplitud asociativa temprana. Las escuelas privada de élite y pública crítica comparten medianas positivas y colas derechas nutridas, lo que indica entornos vinculados a trayectorias familiares y escolares donde la participación en actividades organizadas antes de los 15 años es más frecuente y variada.

La institución privada de acceso amplio y los jóvenes no universitarios se agrupan en un segundo nivel, con medianas negativas y una concentración visible en valores bajos del índice. La población adulta, finalmente, combina un centro parecido a estos grupos con una dispersión extrema en la cola superior, reflejando cohortes en las que una parte muy pequeña tuvo experiencias asociativas intensas en contextos particulares.

Desde la perspectiva de la constancia cívica, el mensaje que comunica este gráfico es que el capital asociativo adquirido antes de los 15 años no está distribuido de manera uniforme entre las subpoblaciones. Los grupos vinculados a instituciones educativas más densas en oferta organizativa concentran una fracción mayor de individuos con repertorios amplios; los grupos con menos estructura institucional muestran trayectorias más bajas y más homogéneas. Estas diferencias no solo son visibles en la forma de las distribuciones, sino que, por la magnitud de las brechas observadas entre medianas y cuartiles, es razonable suponer que se sostendrían en pruebas estadísticas convencionales, lo que refuerza la idea de que el índice está captando variaciones estructurales en la socialización asociativa temprana entre contextos sociales y educativos divergentes.

El paso analítico posterior consiste en desagregar ese panorama general mostrado por el índice y mirar de manera desagregada a las actividades específicas que lo componen. Para ello se construyó un esquema que incluye todos los ítems de la batería utilizados en el índice, reclasificados en tres conjuntos que facilitan su lectura comparada. Para construir el siguiente gráfico se tomaron únicamente las respuestas afirmativas ("Sí") de la batería de preguntas. Para cada actividad se calculó, dentro de cada grupo social, el porcentaje de personas que declaró haber participado en esa actividad antes de los 15 años. Por tanto, cada celda del gráfico indica qué proporción del grupo correspondiente estuvo expuesta a una determinada experiencia asociativa en la infancia o adolescencia temprana. Cada columna numérica del gráfico corresponde a una actividad concreta, organizada en tres bloques:

Escolar-Recreativa (columnas 1–4)

1. Equipos deportivos: participación en equipos deportivos formales antes de los 15 años (escuela, ligas organizadas, clubes).
2. Cargos escolares de responsabilidad: haber ocupado roles como jefe de grupo, integrante de la escolta, guardia o cargos similares dentro de la estructura escolar.
3. Clubes de lectura o recreación: asistencia a clubes de lectura, círculos de estudio o actividades recreativas organizadas en torno a la escuela o espacios educativos.
4. Grupos estudiantiles de materias: participación en grupos formados

específicamente alrededor de alguna materia (por ejemplo, matemáticas, ciencia, debate, etc.), normalmente con fines de estudio o profundización académica.

Comunitaria (columnas 5–8)

5. Actividades de ayuda social o comunitaria: participación en acciones de servicio comunitario, voluntariado o proyectos de apoyo directo a la comunidad (colectas, brigadas, jornadas de limpieza, apoyo a grupos vulnerables, etc.).
6. Grupos religiosos: integración en grupos organizados en torno a una comunidad religiosa (grupos juveniles, coros, catequesis, pastorales, etc.).
7. Agrupaciones de tipo boy scouts: pertenencia a organizaciones juveniles de tipo scouts o similares, con actividades de campismo, formación cívica y trabajo en equipo.
8. Grupos ambientalistas: participación en colectivos o grupos dedicados a la defensa del medio ambiente, campañas ecológicas, reforestación u otras actividades ambientales.

Cultural (columnas 9–10)

9. Agrupaciones culturales o artísticas: integración en grupos de teatro, danza, música instrumental, artes plásticas u otras expresiones artísticas organizadas.
10. Estudiantinas o grupos de canto: participación específica en estudiantinas, coros o conjuntos de canto estructurados (escolares, parroquiales o comunitarios).

Gráfico 30. Participación asociativa temprana por tipo de actividad y segmento sociodemográfico

	Escolar-Recreativa				Comunitaria				Cultural	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Privada acceso amplio	67.0%	18.5%	13.5%	11.5%	6.0%	14.0%	6.5%	2.5%	27.5%	12.0%
Privada de élite	70.0%	51.1%	19.7%	15.2%	23.3%	29.1%	4.9%	7.6%	43.9%	24.2%
Pública crítica	54.0%	30.5%	14.5%	13.0%	8.0%	18.0%	4.5%	2.5%	28.0%	11.0%
No universitarios	52.7%	12.9%	10.0%	8.5%	4.5%	15.4%	5.5%	0.5%	10.0%	7.5%
Población adulta	41.5%	13.8%	9.5%	4.5%	7.2%	14.5%	7.2%	1.8%	11.8%	6.0%

FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

En el mapa anterior, la universidad privada de élite aparece sistemáticamente como el grupo con mayores porcentajes de respuesta afirmativa en casi todos los ítems, con un promedio general cercano al 29%, seguida por la universidad pública crítica y la privada de acceso amplio en un rango intermedio alrededor de 18%, mientras que no universitarios y población adulta se sitúan en la franja baja, en torno a 13% y 12%. Ello indica que la experiencia universitaria, en particular cuando se experimenta en instituciones de élite, se asocia a trayectorias de participación más densas a lo largo de los primeros años de vida, y que la simple pertenencia a una cohorte joven sin universidad no produce el mismo patrón.

Al desagregar por dimensiones, la categoría de participación en espacios escolares (columnas 1 a 4) concentra los niveles más altos de participación y es aquí donde se observa con mayor claridad la diferencia entre socializaciones educativas. El primer ítem, ligado a la participación en equipos deportivos formales antes de los 15 años, reporta porcentajes elevados para todos los grupos, pero la intensidad participativa es muy desigual. Alrededor de 70% en la privada de élite y de acceso amplio, poco más de 50% en la pública crítica y los no universitarios, y aun así más de 40% en la población adulta. Se trata de una experiencia relativamente difundida, pero amplificada en los circuitos de élite.

El segundo ítem, que registra haber ocupado cargos escolares de responsabilidad, es uno de los más discriminantes. La privada de élite supera el 50%, la pública crítica ronda el 30%, la privada de acceso amplio cae a menos de 20% y no universitarios y población adulta apenas rebasan el 13–14%.

Los ítems asociados a clubes académicos o de recreación muestran niveles más moderados, pero mantienen la misma jerarquía. Universidades de élite en la parte alta, el resto de universidades en un bloque medio y grupos no universitarios y adultos en la parte baja. En conjunto, el bloque escolar sugiere una trayectoria de involucramiento estructurado en instituciones educativas que es marcadamente más intensa entre alumnos de las universidades de élite (con un promedio cercano al 39%), intermedia en la pública crítica y la privada de acceso amplio (en torno a 28%) y claramente más limitada entre quienes no tuvieron paso por la universidad y la población adulta (alrededor de 21% y 17%).

La dimensión comunitaria (columnas 5 a 8) presenta un perfil donde, en general, los porcentajes son más bajos y, salvo en el caso de los estudiantes de escuelas de élite, las diferencias entre grupos son menos pronunciadas. El ítem que versa sobre actividades de ayuda social y comunitaria marca otra vez un contraste fuerte con más de 23% de respuestas afirmativas en la privada de élite frente a cifras que no superan el 8% en la pública crítica y la población adulta y que caen a 6% o menos en la privada de acceso amplio y los no

universitarios. Aquí el grupo de universitarios en escuelas de élite aparece sobreexposición a experiencias de “servicio” que suelen formar parte del currículum explícito u oculto de ciertas instituciones. En cambio, la participación en grupos religiosos está más distribuida. En ese caso, los porcentajes se mueven entre 14% y 29%, y la brecha no es tan extrema; el alumnado de élite sigue encabezando con casi 30%, pero los otros grupos se ubican en un rango relativamente acotado, incluido el de no universitarios y población adulta.

Ahora bien, la pertenencia a agrupaciones tipo scouts o similares es baja en todos los segmentos, con valores entre 4.5% y 7.2% y sin ningún grupo que se despegue de forma contundente; de hecho, en este ítem la población adulta muestra uno de los valores más altos, lo que sugiere una práctica generacionalmente asociada a cohortes anteriores más que a la juventud reciente. Finalmente, la participación en grupos ambientalistas durante la juventud es residual en todos los casos, con porcentajes de un solo dígito, aunque de nuevo la privada de élite se sitúa por encima del resto. Al observar estos cuatro ítems en conjunto, la dimensión comunitaria muestra una estratificación menos marcada que la escolar, con un promedio general que solo en el caso de la élite rebasa el 16%, mientras que los demás grupos se mantienen en un rango muy semejante, entre 6% y 8%. Esto sugiere que la acción comunitaria organizada, salvo cuando forma parte de la oferta institucional, no constituye un rasgo distintivo de las trayectorias de la mayoría.

La dimensión cultural (columnas 9 y 10) vuelve a mostrar brechas intergrupales considerables. La integración en agrupaciones artísticas o culturales muestra valores muy altos entre jóvenes de universidades privadas de élite (cerca de 44%) y también elevados en la pública crítica y las privadas de acceso amplio (alrededor de 28%), mientras que no universitarios y población adulta se mantienen en niveles tímidos, en torno a 10–12%. De manera similar, la participación en estudiantinas aporta a alumnos de universidad de élite con un porcentaje alrededor del 24%; una franja de entre 11% y 12% frente a las otras instituciones educativas y menos de 8% en jóvenes no universitarios y adultos.

Cuando se agrupan todas las actividades de la dimensión cultural, la élite alcanza promedios por encima del 34%, la pública crítica y la privada de acceso amplio se sitúan alrededor de 20% y los dos grupos sin trayectoria universitaria apenas rozan el 9%. En términos de socialización, esto indica que el acceso a espacios organizados de producción cultural no solo es más frecuente entre universitarios, sino que se convierte en un rasgo fuertemente distintivo de las trayectorias de élite.

Viendo la imagen a mayor distancia, la matrícula de universidades privadas de élite se ubica en la parte alta del gradiente de actividades; este alumnado combina altos niveles de involucramiento en actividades escolares,

comunitarias y culturales, con puntos particularmente fuertes en liderazgo escolar, servicio comunitario institucionalizado y expresiones culturales organizadas. Los otros enclaves universitarios parecen compartir un perfil afín, aunque menos intenso. Sus estudiantes tienen más probabilidad que el resto de haber formado parte de equipos, grupos académicos y colectivos artísticos, pero exhiben menores niveles de exposición a experiencias de liderazgo y servicio que los de élite. En el extremo inferior, no universitarios y población adulta muestran trayectorias participativas más escuetas, con valores que rara vez superan el 15% salvo en el caso del deporte temprano y algunos rasgos de la dimensión religiosa, lo que sugiere un patrón de socialización más ligado a experiencias informales que a experiencias institucionalizadas.

3.2.5.3. *Exposición organizativa reciente*

Mientras el subapartado anterior se concentra en las huellas organizativas acumuladas antes de los 15 años, aquí el foco se desplaza hacia el presente y hacia aquello que las y los jóvenes han hecho en el último año en términos de participación estructurada. Aquí interesa saber no solo qué capital organizativo traen consigo desde la infancia, pero también en qué medida ese capital se reactualiza, se amplía o, por el contrario, se estanca a través de experiencias recientes de pertenencia grupal, coordinación con otras personas y acción colectiva en sentido amplio.

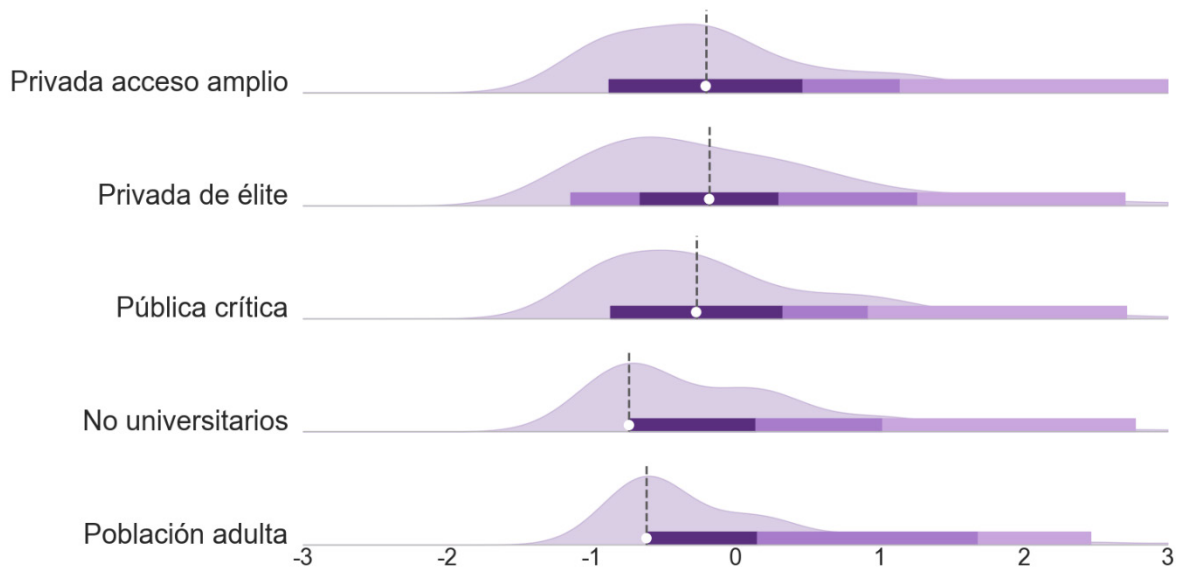
En la EMCCJ, esta dimensión se capta mediante una batería de ítems dicotómicos que remiten explícitamente a los últimos doce meses para indagar si las y los jóvenes han participado en una variedad de espacios organizados. La batería incluye nuevamente distintos ámbitos de participación escolar donde caben desde la práctica deportiva formal y los grupos culturales o artísticos hasta asociaciones estudiantiles y clubes de lectura o de fans; en segundo término, espacios comunitarios y de servicio, como actividades de ayuda social, grupos religiosos, iniciativas ecológicas, comités de vigilancia o agrupaciones barriales; finalmente, formas más directamente asociadas a la acción colectiva contenciosa, como manifestaciones, protestas, campañas políticas o participación en agrupaciones políticas.

A partir de la batería correspondiente se construyó un índice que resume la amplitud de la exposición organizativa actual, definido como el recuento de ámbitos en los que cada persona declaró haber participado (suma simple de todas las respuestas "Sí" en deportes, asociaciones estudiantiles, grupos culturales, actividades comunitarias y formas de acción colectiva). Toda vez que el conjunto de prácticas incluidas es deliberadamente heterogéneo y no supone una escala unidimensional subyacente, el índice se interpreta como una medida de alcance o extensión del repertorio más que como un continuo "más/menos organizado" con sentido latente fuerte.

Al igual que en el caso de las trayectorias tempranas, la comparación directa de promedios entre subpoblaciones sería problemática siendo que las oportunidades de participar en estos espacios no son homogéneas entre grupos educativos, territoriales o generacionales.¹¹

Al igual que el análisis previo (sobre eventos participativos en edades tempranas) para la amplitud asociativa correspondiente al último año se recurre a una visualización por grupos. En el siguiente gráfico, cada representa uno de los segmentos de la muestra y el eje horizontal despliega los valores estandarizados del índice. Para cada grupo se traza una curva de densidad en violeta, acompañada de una franja inferior subdividida en cinco tramos que señalan visualmente los distintos intervalos de la distribución. Sobre esa barra, un punto blanco indica la mediana del grupo y de él emerge una línea vertical punteada que permite ubicar la posición central del repertorio de participación reciente de cada grupo en relación con el resto de su distribución.

Gráfico 31. Distribución del Índice de amplitud asociativa reciente por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

¹¹ Para evitar sesgos, el índice de este segmento también se transformó en una medida relativa mediante estandarización por z-scores dentro de cada subgrupo de referencia. Con ello, el valor obtenido expresa la posición de cada persona respecto del promedio de su propio contexto. Así, puntajes negativos indican una exposición organizativa reciente por debajo del nivel típico de su grupo, valores cercanos a cero corresponden a repertorios situados en torno a la media, y puntajes positivos reflejan una inserción en múltiples espacios organizativos por encima de lo habitual para esa subpoblación. En términos empíricos, los valores tienden a concentrarse aproximadamente entre -3 y +3, aunque el índice no tiene límites teóricos estrictos.

Para la participación declarada en el último año, todos los grupos se ubican en niveles más bien bajos de exposición organizativa. El índice está centrado en cero para cada grupo, de modo que los valores negativos indican repertorios por debajo del promedio del propio segmento. Bajo esa lógica, las medianas negativas en los cinco casos muestran que más de la mitad de las personas (sin importar el segmento) se ubican por debajo del nivel medio de participación de su propio entorno.

Ahora bien, no todos se alejan del promedio en la misma medida. Entre quienes están en la universidad, sobre todo en las privadas, el “centro” de la distribución queda relativamente cerca de cero. En las privadas de acceso amplio y en las privadas de élite, las medianas (-0.206 y -0.181) se mantienen muy próximas al valor medio, y en la pública crítica solo se aleja un poco más (-0.272). Esto sugiere que, aunque hay estudiantes muy activos que estiran hacia arriba el índice, el perfil típico universitario no está notablemente lejos de ese nivel de referencia. Por tanto se puede decir que el alumnado universitario se desliza entre la inactividad y la movilización muy moderada en el último año.

La situación es distinta entre jóvenes no universitarios y población adulta. En estos grupos, las medianas caen a -0.738 y -0.616 , lo que indica que el punto medio se desplaza con mayor claridad hacia repertorios bajos de acción organizativa. Dicho en términos más simples, en estos segmentos, lo normal es haber hecho poco o muy poco en materia organizativa en los últimos doce meses, y el promedio del grupo se sostiene gracias a una minoría relativamente pequeña que acumula muchas actividades.

Un rasgo llamativo de las distribuciones es la presencia de un piso compartido de muy baja participación. En casi todos los segmentos, alrededor de una cuarta parte de las personas se concentra en el mismo valor mínimo del índice, lo que en la práctica implica no haber participado en ninguna actividad o apenas en una durante el último año. Solo el alumnado de las universidades privadas de élite se aparta parcialmente de este patrón. En ese caso, la ausencia total de participación es menos frecuente y, aun entre quienes están en la parte baja, hay algo más de actividad que en el resto de los universitarios. En pocas palabras, la inactividad absoluta es más rara entre las poblaciones de élite que entre las demás cohortes universitarias.

Como complemento de este panorama sintético que provee el índice, se plantea aquí una lectura más detallada de la participación reciente. Para ello se requiere describir y comprender las actividades concretas que integran al índice anterior. Así, el siguiente paso de este análisis se apoya en la batería completa de ítems referidos al último año, reorganizada en tres conjuntos sustantivos que permiten comparar con mayor claridad los perfiles de cada grupo. El gráfico correspondiente utiliza únicamente las respuestas afirma-

tivas (“Sí”): para cada actividad se calcula, dentro de cada grupo social, el porcentaje de personas que declaró haber participado en esa práctica durante los últimos doce meses. Cada celda del mapa de calor refleja, por tanto, la proporción del grupo que efectivamente estuvo involucrada en esa forma específica de organización reciente, lo que convierte al gráfico en una radiografía detallada de los repertorios actuales de participación. Las categorías (y sus respectivos números referentes en el gráfico) son:

Escolar–Recreativa (columnas 1–5)

1. Deportes: participación en equipos o ligas deportivas organizadas durante el último año (escuela, clubes, ligas formales).
2. Grupos culturales/artísticos: integración en grupos de teatro, danza, música, artes plásticas u otras expresiones artísticas organizadas en el último año.
3. Asociaciones estudiantiles: participación en asociaciones, colectivos o representaciones estudiantiles vinculadas a instituciones educativas.
4. Clubes de lectura/recreación (p17_4): asistencia a clubes de lectura, círculos de juego, cine clubes u otras actividades recreativas estructuradas.
5. Clubes de fans: pertenencia a clubes de fans organizados en torno a artistas, series, deportes u otros productos culturales.

Comunitaria–Servicio (columnas 6–11)

6. Ayuda social: participación en actividades de servicio comunitario, voluntariado o apoyo directo a personas y grupos en situación de vulnerabilidad.
7. Grupos religiosos: integración en grupos juveniles, coros, pastorales u otras formas de organización vinculadas a una comunidad religiosa.
8. Cuidado animal: participación en actividades organizadas de rescate, protección, refugio o cuidado de animales.
9. Ecologistas: involucramiento en colectivos o campañas ambientales (re-forestación, limpieza de espacios públicos, defensa del territorio, etc.).
10. Comité de vigilancia: participación en comités vecinales, escolares o comunitarios orientados a la seguridad y vigilancia del entorno.
11. Agrupaciones barriales: integración en organizaciones de barrio, comités locales u otras formas de asociación territorial.

Acción Colectiva (columnas 12–15)

12. Manifestaciones/performances: participación en marchas, intervenciones o acciones públicas de carácter expresivo o reivindicativo.
13. Protestas/tomas: involucramiento en protestas, bloqueos, tomas de espacios o acciones de confrontación directa.

- 14. Campañas políticas/redes: participación en campañas electorales, brigadas, difusión en redes o tareas de apoyo político organizado.
- 15. Agrupaciones políticas: pertenencia a partidos, juventudes partidistas, colectivos políticos o grupos afines de organización permanente.

Gráfico 32. Participación asociativa reciente por tipo de actividad y segmento sociodemográfico

	Escolar-Recreativa					Comunitaria-Servicio						Acción Colectiva			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Privada acceso amplio	44.0%	20.5%	7.0%	6.0%	3.0%	9.0%	9.0%	9.5%	6.0%	1.0%	0.5%	6.5%	4.0%	2.5%	1.5%
Privada de élite	38.6%	34.5%	35.0%	17.0%	11.7%	36.8%	9.0%	7.6%	8.1%	2.2%	1.3%	15.2%	11.7%	4.0%	4.9%
Pública crítica	34.0%	17.5%	15.5%	9.5%	4.5%	7.0%	7.0%	5.0%	1.5%	1.5%	2.5%	15.0%	12.0%	6.0%	7.0%
No universitarios	33.8%	8.0%	3.0%	5.5%	4.0%	5.0%	7.5%	6.0%	2.5%	1.5%	0.5%	4.0%	1.5%	1.0%	0.5%
Población adulta	16.8%	10.8%	3.2%	4.8%	1.2%	9.0%	7.8%	5.0%	1.0%	6.2%	1.8%	2.8%	1.8%	5.0%	3.0%

FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

Los datos reportan que en el bloque de actividad Escolar-Recreativa (columnas 1–5), el deporte organizado (columna 1) es la experiencia más extendida entre todos los grupos. Casi la mitad de las y los estudiantes de universidad privada de acceso amplio (44%) y cerca de cuatro de cada diez en las de élite (38.6%) declaran haber practicado deportes organizados en el último año. La universidad pública crítica y los jóvenes no universitarios también muestran niveles altos de actividad deportiva (34% y 33.8%), mientras que la población adulta se queda en 16.8%. El color más intenso se concentra, por tanto, en los segmentos juveniles, y dentro de ellos especialmente en el sector universitario.

A partir de la columna 2, el mapa empieza a discriminar entre grupos con más intensidad. La matrícula de universidad privada de élite destaca en su participación en grupos culturales/artísticos (34.5%) y, sobre todo, en asociaciones estudiantiles (35%), donde duplica o triplica a los demás grupos. Por su parte, los estudiantes de escuelas privadas de acceso amplio y los de pública crítica muestran presencia relevante, pero menor. Mientras que los jóvenes no universitarios y la población adulta casi desaparecen de estas celdas.

Por otro lado, la participación en clubes de lectura y recreación (columna 4) sigue una lógica parecida pero con niveles generales más bajos, mientras que los clubes de fans (columna 5) son poco frecuentes en todos los

grupos, aunque nuevamente con una huella más visible entre los de élite privada. En síntesis, la vida escolar y recreativa organizada está fuertemente concentrada en cohortes juveniles y, dentro de la juventud se observa una tendencia erarquizada. Todos juegan, pero la institucionalidad universitaria (en especial, la de élite) concentra los espacios más densos de organización académica y cultural.

Dentro del bloque Comunitario–Servicio (columnas 6–11) se ubica la celda más oscura de todo el mapa. Esta se da en la intersección universidad privada de élite–ayuda social (con el 36.8%). Esto significa que más de un tercio de este grupo declara haber participado en actividades de servicio comunitario en el último año, frente a proporciones muy modestas en el resto (entre 5% y 9%). Esta diferencia (que no se advierte marginal) sugiere que, en el circuito de las universidades de élite, la ayuda social funciona como un componente estructural de la experiencia organizativa reciente, probablemente articulado con la oferta institucional, mientras que en los otros grupos aparece como práctica minoritaria u ocasional.

En cambio, la pertenencia a grupos religiosos (columna 7) se distribuye de manera mucho más simétrica. Ahí, los porcentajes oscilan en un rango estrecho (entre 7% y 9.5%), sin grandes contrastes entre jóvenes universitarios, no universitarios y adultos. De manera similar, el cuidado animal (columna 8) y la participación en colectivos ecologistas (columna 9) se mantienen en niveles bajos en todos los segmentos, aunque vuelven a ser algo más visibles entre estudiantes universitarios que entre jóvenes no universitarios y adultos.

Por último, las experiencias más ligadas a organización barrial y vigilancia comunitaria (columnas 10 y 11) tienen una presencia reducida en general, pero con un matiz interesante. La población adulta registra el porcentaje más alto en comités de vigilancia (6.2%), mientras que las agrupaciones barriales siguen siendo minoritarias en todos los grupos. En este bloque, el color se desplaza del mundo estrictamente escolar a un territorio híbrido donde la universidad de élite combina oferta universitaria con dispositivos de servicio, mientras que los demás sectores se vinculan de manera más tenue y fragmentaria con estas formas de organización comunitaria.

El segmento analítico denominado “Acción Colectiva” (columnas 12–15), reporta una estratificación marcada. La participación en manifestaciones o performances públicos (columna 12) se concentra claramente en los entornos universitarios. Alrededor del 15% tanto en la privada de élite como en la pública crítica y 6.5% en la privada de acceso amplio, frente al 4% de jóvenes no universitarios y apenas 2.8% de la población adulta. Lo mismo ocurre con protestas y tomas (columna 13), donde la pública crítica (12%) y la privada de élite (11.7%) destacan con fuerza, en contraste con niveles casi residuales entre no universitarios (1.5%) y adultos (1.8%).

Las campañas políticas y redes (columna 14) así como la pertenencia a agrupaciones políticas (columna 15) replican este tejido. Los focos de color más intenso dentro de esos rubros se ubican entre alumnas y alumnos de universidad pública crítica y privadas de élite, seguidos a distancia por las privadas de acceso amplio, mientras que los otros dos grupos (jóvenes no universitarios y adultos) casi no aparecen. La acción colectiva contenciosa y la militancia política organizada son, así, prácticas fuertemente concentradas en el campo universitario, y dentro de él particularmente en los espacios de élite y en la universidad pública crítica; fuera de esos circuitos, la política organizada apunta hacia formas mucho más esporádicas.

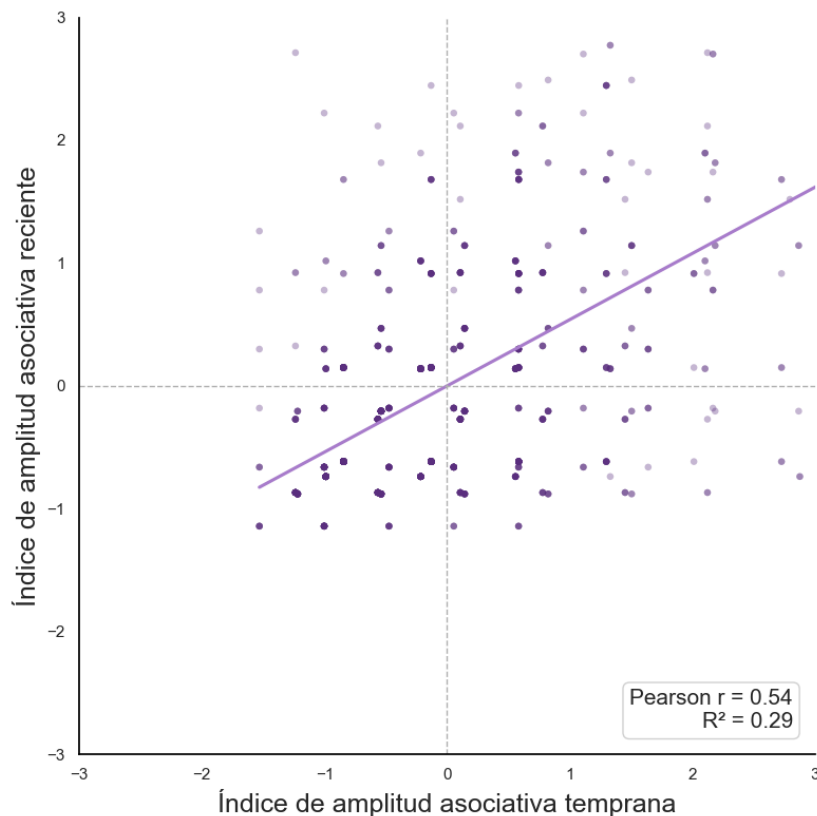
Leídos los tres bloques en conjunto se traza un panorama en el cual la experiencia organizativa se articula por capas. En la base (relativamente extendida) se encuentran las actividades deportivas y algunos espacios recreativos escolares. Ahí participan la mayoría de jóvenes, universitarios y no universitarios, con una presencia secundaria de adultos. La vida universitaria añade capas de organización cultural, asociación estudiantil y ayuda social que son poco accesibles al resto de los grupos. En la cúspide, la acción colectiva contenciosa y la militancia política aparecen como repertorios fuertemente selectivos, casi monopolizados por ciertos segmentos universitarios. Desde esta lógica, el color más intenso del mapa no solo indica más participación, sino un tipo particular de ecosistema organizativo que combina deporte, cultura, servicio y política en la vida cotidiana de una minoría; frente a ella, amplios sectores juveniles y adultos se mantienen en formas mucho más acotadas de involucramiento, con escaso acceso a los espacios donde se aprenden y ejercen competencias organizativas de mayor densidad.

Cuando se ponen en diálogo las trayectorias organizativas antes de los 15 años con la participación del último año, sobresale una tensión entre una marcada estratificación social temprana y niveles recientes de asociación globalmente bajos. En su infancia y adolescencia temprana, las personas de universidades de élite y de escuela pública crítica concentran a quienes acumularon repertorios más sólidos. Más pertenencia a equipos deportivos, más cargos escolares, más clubes, más espacios culturales. Por el contrario, en las universidades privadas de acceso amplio y los jóvenes no universitarios quedan en un segundo escalón, mientras que la población adulta se parece a estos últimos en el centro de la distribución, pero con una minoría que tuvo infancias muy densas en términos asociativos. Es decir, el capital organizativo temprano está fuertemente sesgado hacia quienes hoy ocupan entornos escolares.

El índice asociativo de actividades del último año muestra que, ya en la vida reciente, casi todos los grupos se aplanan hacia la baja. Las medianas son negativas en todos los segmentos y la diferencia entre universitarios y no universitarios ya no es tan abismal como en la socialización temprana.

na. El análisis de asociación entre ambos índices permite precisar hasta qué punto esa impronta temprana se proyecta sobre el presente. Los resultados muestran una correlación positiva de magnitud moderada entre la amplitud asociativa temprana y la participación del último año ($r = .54$, $p < .001$). En términos prácticos, cuanto más amplio es el repertorio de actividades organizadas antes de los 15 años, más probable es que la persona tenga hoy una participación organizativa relativamente alta. Dado que ambos índices están estandarizados, el resultado puede leerse así: un incremento de una desviación estándar en el índice temprano se asocia, en promedio, con un aumento de poco más de media desviación estándar en el índice reciente (pendiente = $.54$, $p < .001$). El coeficiente de determinación indica que esta relación no es marginal pues alrededor de 29% de la variación en la participación del último año puede vincularse estadísticamente con la amplitud asociativa temprana ($R^2 = .29$), mientras que el 71% restante responde a factores posteriores (trayectorias educativas, inserción laboral, género, contexto territorial, ciclos políticos, etc.), como se observa en el siguiente gráfico.

Gráfico 33. Asociación entre amplitud asociativa temprana y reciente



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

Lo anterior no significa que la huella temprana se borre, pero sí que su conversión en participación actual es parcial y selectiva. En el caso de las cohortes dentro de universidades de élite, la ventaja acumulada en la infancia se mantiene de manera visible. Estos jóvenes tienen menos inactividad absoluta, más ayuda social, más grupos culturales y una presencia destacada en manifestaciones, campañas y agrupaciones políticas. En ese caso sí parece haber continuidad pues quienes crecieron rodeados de equipos, asociaciones y actividades extracurriculares encuentran, en la etapa universitaria, un ecosistema que permite seguir activando ese repertorio. En cuanto al alumnado de universidad pública crítica también se observa cierta continuidad, pero con un matiz distinto. Para dicho grupo la ventaja temprana no se traduce tanto en servicio y voluntariado como en acción colectiva contenciosa. Los porcentajes en protestas, tomas y campañas políticas son muy altos para su tamaño, lo que sugiere que el capital asociativo temprano se canaliza hacia repertorios más claramente políticos.

El contraste más sugerente emerge entre alumnos y alumnas de escuelas privada de acceso amplio. En la etapa temprana, este grupo se parece más a los jóvenes no universitarios que a las élites o a la pública crítica (medianas negativas, trayectorias cortas, poca exposición sistemática a cargos, clubes o actividades culturales organizadas). Sin embargo, en el último año su comportamiento no se limita a reproducir ese perfil. A pesar de que su mediana asociativa sigue siendo baja, emergen núcleos relevantes de participación reciente en deportes, algunas asociaciones y, en menor medida, en acción colectiva. Dicho de otro modo, la universidad de acceso amplio funciona como espacio de “segunda oportunidad” organizativa para parte de su alumnado. Si bien no corrige de raíz la desigualdad heredada de la infancia, sí resulta claro que abre ventanas para que jóvenes con biografías asociativas más pobres puedan ampliar algo su repertorio organizativo en la transición a la adultez.

En el extremo opuesto, los jóvenes no universitarios son el grupo donde la brecha entre lo que se acumuló antes de los 15 años y lo que se hace hoy parece más estrecha, pero en un sentido regresivo. Estos jóvenes parten de trayectorias asociativas más bien modestas y el último año consolida esa baja densidad. Sus niveles de participación en actividades escolares–recreativas organizadas caen naturalmente al ya no estar en la escuela, pero el sistema no ofrece equivalentes comunitarios o laborales que los sustituyan. Tampoco aparecen compensaciones fuertes en ayuda social, organización barrial o acción colectiva. El resultado es una especie de embudo participativo. Quien no acumuló capital organizativo en la infancia y no accede a la universidad difícilmente reconstituye ese capital en la juventud, algo coherente con una correlación global que es significativa pero deja amplio margen para la reproducción de desventajas.

La población adulta introduce un matiz generacional importante. En la infancia, su perfil se parece al de los grupos con menor participación temprana, pero con una minoría que tuvo trayectorias asociativas muy intensas. En el último año, algo parecido vuelve a ocurrir pues el patrón típico en esta muestra es de baja participación. Aunque reaparecen pequeños núcleos con repertorios muy altos (sobre todo en ámbitos como comités de vigilancia, grupos religiosos y algunas formas de acción colectiva). Esto sugiere que, para una fracción de las cohortes adultas, la participación se mantiene de manera relativamente estable en el tiempo, mientras que para la mayoría la socialización temprana no se traduce en prácticas sostenidas. Así, más que un “efecto de generación”, lo que se observa son carreras organizativas largas de minorías concretas en medio de una base amplia de baja implicación.

La conclusión apunta, por un lado, a que la socialización asociativa temprana importa. Quienes crecieron en entornos educativos densos en oferta organizativa tienen más probabilidades de seguir encontrando espacios para activarse, ya sea en clave de servicio o de acción política, y esa regularidad queda reflejada en la correlación global ($r = .54$, $p < .001$). Por otro lado, ese capital no se convierte automáticamente en participación sostenida ni se distribuye homogéneamente dentro de cada grupo; más bien se condensa en segmentos específicos dentro de los propios universos universitarios. En el agregado, tanto antes de los 15 años como en el último año, el sistema produce un patrón parecido con una mayoría de personas que cuenta con repertorios acotados y una minoría que acumula experiencias organizativas diversas. Lo que cambia entre ambas etapas no es tanto la existencia de esa minoría, sino dónde está localizada y a través de qué instituciones logra mantenerse activa.

3.2.5.4. *Repertorios autodeclarados de acción política*

Tanto las experiencias asociativas tempranas y la exposición organizativa reciente sirven para conocer los contextos y oportunidades que rodean la formación cívica. Sin embargo, no permiten observar todavía cómo se traduce esa disposición en prácticas concretas. En este bloque se introduce ese componente faltante que registra qué acciones políticas han realizado efectivamente las personas y con qué frecuencia lo han hecho. Tal registro ofrece una medida directa del “actuar cívico”, entendiendo este campo como la expresión observable de la agencia política. Se trata, pues, de identificar la realización declarada de actividades que dejan huella en el espacio público, como intervenir en procesos institucionales, participar en espacios colectivos, movilizarse, incidir o comunicar posiciones en distintos entornos.

Para medir este componente dimensional se emplea la batería específica de once reactivos incluida en la EMCCJ diseñada para capturar la frecuencia

con la que las y los encuestados han realizado distintas formas de acción política y cívica.

1. ¿Con qué frecuencia has votado en las elecciones?
2. ¿Con qué frecuencia has intentado convencer a otros de votar por algún partido o candidato?
3. ¿Con qué frecuencia has firmado una petición en línea o en papel?
4. ¿Con qué frecuencia has participado en una manifestación o marcha?
5. ¿Con qué frecuencia has hecho un boicot a productos por razones políticas o éticas?
6. ¿Con qué frecuencia has hecho trabajo voluntario para alguna organización?
7. ¿Con qué frecuencia has participado en asociaciones estudiantiles?
8. ¿Con qué frecuencia has participado en organizaciones comunitarias o vecinales?
9. ¿Con qué frecuencia has compartido opiniones políticas en redes sociales?
10. ¿Con qué frecuencia has usado hashtags para apoyar causas sociales o políticas?
11. ¿Con qué frecuencia has contactado a políticos o periodistas por redes sociales?

Estos ítems cubren un espectro amplio que va desde prácticas convencionales (como votar o persuadir a otros) hasta repertorios no convencionales e incluso digitales, como participar en protestas, integrarse a organizaciones, realizar trabajo voluntario, firmar peticiones, interactuar con autoridades o expresar posiciones políticas en redes sociales. Cada pregunta presenta la misma estructura ordinal de respuesta: a) "nunca"; b) "1 ó 2 veces"; c) "algunas veces"; d) y "frecuentemente", además de la categoría residual "No sabe/No contesta". Esta homogeneidad permite tratar a los reactivos como diferentes manifestaciones de un mismo continuo de involucramiento práctico.

Para hacerlas comparables, todas las respuestas se recodificaron en una escala 0–3 que respeta estrictamente el orden: 0=nunca; 1=de una a dos veces; 2=algunas veces; y 3=frecuentemente; mientras que las no respuestas se trataron como valores perdidos. La batería, en conjunto, permite observar qué tan extendida y frecuente es la participación en distintos ámbitos de la acción pública donde cada reactivo aporta un tipo distinto de experiencia y, en conjunto, ofrecen una lectura multidimensional de los repertorios prácticos de acción política de las personas encuestadas.

A partir de la batería recodificada se construyó un Índice Agregado de Repertorios de Acción Política, definido como el promedio estandarizado (0–3) de los once reactivos. Su función es sintetizar, en una sola medida continua, el nivel general de involucramiento práctico de cada persona en distintos tipos de actividades políticas y cívicas. Valores cercanos a 0 reflejan ausencia o participación mínima; valores alrededor de 1 indican prácticas puntuales; valores en torno a 2 representan participación intermitente en varios frentes; y valores próximos a 3 señalan experiencia frecuente y diversificada. Este índice resume el repertorio global y permite comparaciones claras entre grupos.¹²

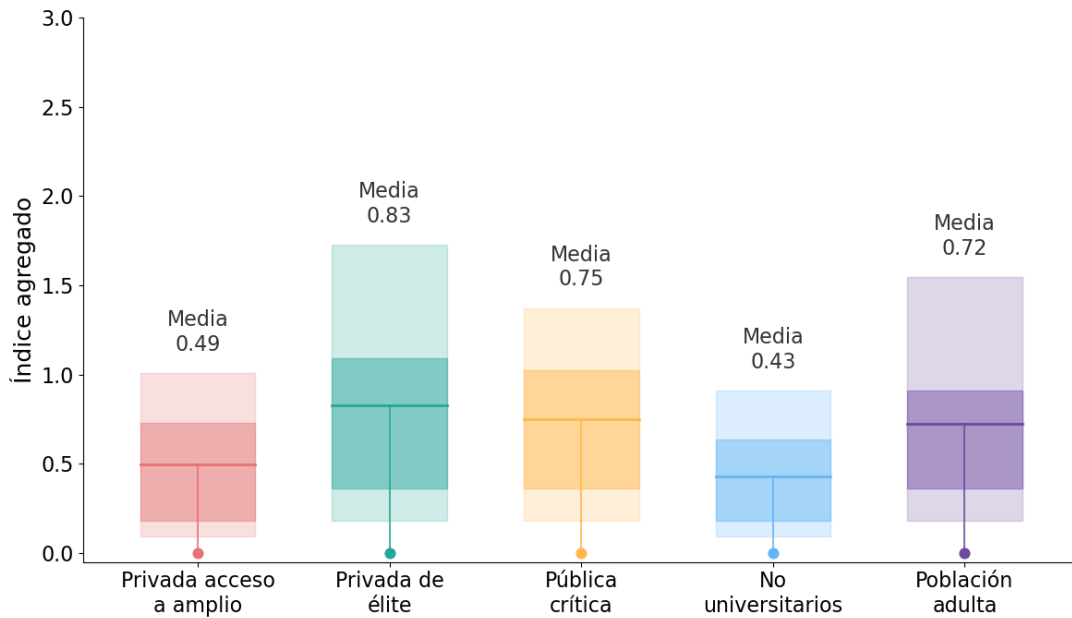
La comparación entre segmentos sociodemográficos se realiza mediante un gráfico de distribución que combina medidas de tendencia central y de dispersión. En este caso se optó por la media del índice dentro de cada grupo debido a que las distribuciones del índice presentan una fuerte concentración de casos en el valor 0, lo que hace que la mediana sea igual a 0 en varios segmentos y “aplane” las diferencias entre ellos. La media, en cambio, es más sensible a la magnitud del repertorio y permite distinguir mejor entre grupos que, aunque comparten una mayoría con valor 0, difieren claramente en la proporción y el nivel de quienes sí activan repertorios contenciosos.

En el gráfico, cada barra sintetiza la distribución del índice en cada grupo. La línea horizontal marca la media del índice: un valor mayor indica, en promedio, repertorios contenciosos más intensos o más frecuentes en ese segmento. Alrededor de esa media se representan dos franjas de color. La franja más oscura corresponde al intervalo entre el percentil 25 y el percentil 75, que contiene al 50% central de los casos. Cuando este tramo es estrecho, indica que la mayoría de las personas del grupo se concentra en niveles similares del índice; cuando es más amplio, refleja una mayor heterogeneidad interna.

La franja más clara representa el intervalo entre el percentil 10 y el percentil 90, que abarca al 80% de las observaciones excluyendo solo los extremos superiores e inferiores. Este rango permite observar hasta dónde se expanden los repertorios dentro de cada grupo sin depender de valores atípicos aislados: una banda del percentil 10 al 90 más larga sugiere que, aunque la media sea moderada, existen subgrupos con niveles de participación contenciosa mucho más altos o mucho más bajos. La media y estos rangos ofrecen una lectura más fina de la intensidad y la dispersión del índice en cada segmento sociodemográfico.

¹²El procedimiento metodológico empleado para la creación de estas medidas se encuentra en el anexo “Construcción de los índices de repertorios de acción política”, al final de este documento.

Gráfico 34. Distribución del Índice de repertorios de acción política por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

Las medias del índice global de repertorios de acción política se sitúan en niveles relativamente bajos en toda la muestra, lo que indica que, incluso cuando se promedia la experiencia práctica acumulada, los repertorios tienden a ser acotados en la escala de 0 a 3. Los niveles promedio más bajos corresponden a dos grupos: jóvenes no universitarios (0.43) y estudiantes de universidades privadas de acceso amplio (0.49). En ambos casos, las bandas intercuartílicas se concentran en la parte baja de la escala y muestran una dispersión moderada, lo que sugiere repertorios escasos y relativamente homogéneos. La mayoría de las personas en estos segmentos se mantiene en valores bajos y solo una fracción minoritaria se desplaza hacia niveles medios del índice.

En un nivel intermedio aparece el grupo de contraste (población adulta en general), con una media de 0.72. Su intervalo intercuartílico es más amplio que el de los grupos anteriores, lo que implica una mayor dispersión interna. Aunque buena parte de la población adulta sigue concentrada en valores bajos o moderados, existe un segmento visible que acumula experiencias más frecuentes en distintos frentes de acción. La banda del percentil 10 al 90 confirma esta mayor heterogeneidad, al mostrar que los repertorios en este grupo se extienden más ampliamente hacia la parte media y alta de la escala.

En la parte (comparativamente) alta del índice se ubican dos grupos universitarios: estudiantes de universidad privada de élite globalizada y de

universidad pública de tradición crítica, con medias de 0.83 y 0.75, respectivamente. Sus rangos intercuartílicos son más amplios que los de los demás segmentos, lo que apunta a repertorios más variados y a la coexistencia entre estudiantes con participación reiterada y otros con involucramiento más ocasional. En particular, la distribución de la universidad privada de élite muestra colas superiores más extendidas, lo que refleja la existencia de subgrupos con niveles de involucramiento significativamente mayores que el resto de la muestra. Estas diferencias gráficas son coherentes con los resultados estadísticos.¹³

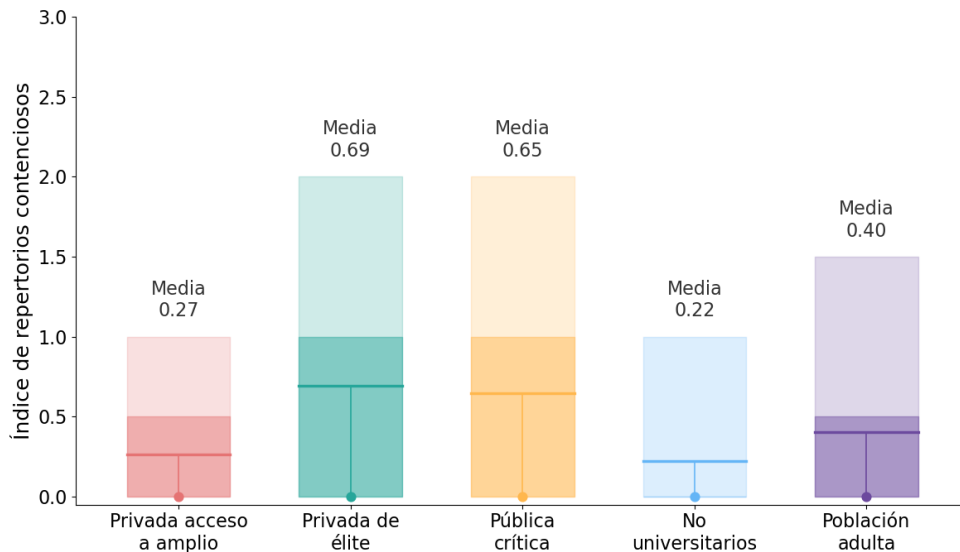
Con todo lo anterior, puede afirmarse que los repertorios más amplios y diversos se concentran en los segmentos universitarios con mayor exposición a entornos organizativos y experiencias de participación, mientras que los niveles más bajos y homogéneos se observan precisamente entre quienes tienen menor acceso a esos espacios, primordialmente jóvenes no universitarios y estudiantes de instituciones privadas de acceso amplio. Además del índice agregado, se construyeron subíndices temáticos que capturan dimensiones específicas del repertorio:

- Un subíndice contencioso, construido a partir de ítems referentes a acciones contenciosas clásicas, como marchas, protestas o plantones, y eventos contenciosos de consumo, como boicots, compra estratégica o dejar de consumir por motivos políticos (preguntas 2, 3, 4, 5 de la batería).
- Un subíndice organizativo, integrado por preguntas sobre la participación en asociaciones civiles, en organizaciones estudiantiles, comunitarias o de base, y en actividades de voluntariado u otros espacios formales de involucramiento colectivo (preguntas 6, 7, 8 de la batería).
- Un subíndice de activismo digital, que combina ítems sobre expresión política en redes (publicar, comentar, compartir), participación en campañas digitales (promover, difundir, usar etiquetas) y contacto en línea con élites, autoridades, instituciones o actores políticos (preguntas 9, 10, 11 de la batería).
- Un subíndice de participación electoral, basado en la experiencia de voto en procesos electorales recientes, que funciona como componente específico de la dimensión institucional convencional (pregunta 1 de la batería).

¹³El ANOVA de una vía indica que los niveles medios del índice difieren de forma significativa entre grupos ($F = 26.5$, $p < 0.0001$), es decir, no se trata de variaciones aleatorias alrededor de un mismo promedio general.

En todos los casos, los subíndices se construyen a partir del mismo principio: se calcula la media de los ítems que los integran, de modo que cada escala resume la frecuencia promedio de las prácticas correspondientes. La única excepción es la participación electoral, que no se promedia con otros reactivos y se basa exclusivamente en los resultados del ítem *¿Con qué frecuencia has votado en las elecciones?*. Estas medidas ayudan a distinguir perfiles y localizar diferencias más finas entre grupos, sin perder la coherencia con la lógica del índice general. La descripción técnica completa del procedimiento, criterios de recodificación y evidencia de consistencia interna se presenta en el anexo “Construcción de los índices de repertorios de acción política”.

Gráfico 35. Distribución del Índice de repertorios contenciosos por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

Los datos del índice de repertorios contenciosos reportan niveles notablemente bajos en toda la muestra. Incluso al emplear la media (una medida más sensible que la mediana para distribuciones con alta concentración en ceros) la magnitud general confirma que, en promedio, las experiencias vinculadas con acciones disruptivas, confrontativas o de protesta formalizada son poco frecuentes entre los encuestados. Este bajo punto de partida establece que el activismo contencioso no constituye una práctica extendida, sino más bien excepcional entre la población.

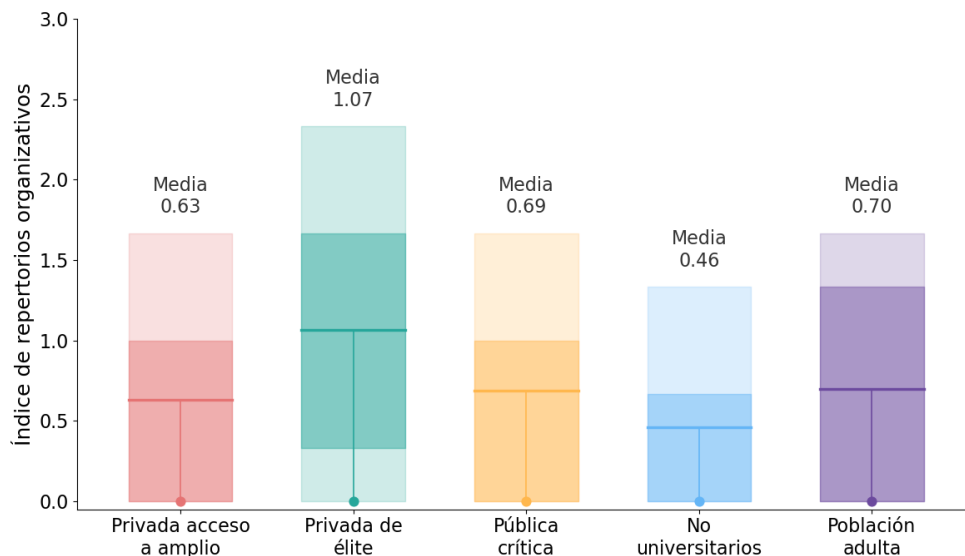
Dentro de ese escenario de baja intensidad, las diferencias entre grupos sugieren que los jóvenes no universitarios son los menos activos (media de 0.22), seguidos por los estudiantes de universidades privadas de acceso amplio (0.26). En ambos casos, la combinación de medias bajas, desviaciones

estándar moderadas y bandas percentilares concentradas en el extremo inferior de la escala indica repertorios muy acotados y escasa variación interna. La participación contenciosa aparece en ambos segmentos como un fenómeno marginal y poco diversificado.

El grupo de población adulta general alcanza un nivel medio más elevado (0.40), con una dispersión sustantivamente mayor. La amplitud del intervalo sugiere que, aun cuando prevalecen valores bajos o moderados, existe un subconjunto de personas que sí acumula experiencias contenciosas más frecuentes o más variadas. Este patrón distintivo anticipa la importancia de factores acumulativos (trayectorias vitales, exposición prolongada a conflictos públicos, inserción laboral y comunitaria) que no operan del mismo modo entre los segmentos juveniles.

En el extremo superior se ubican dos grupos universitarios con perfiles organizativos más densos. Estudiantes de universidades privadas de élite globalizada (0.69) y de universidad pública de tradición crítica (0.65). Sus medias son notablemente más altas que las del resto de los segmentos y sus bandas intercuartílicas más amplias reflejan repertorios heterogéneos. Esto señala que, en estos entornos, coexisten estudiantes con participación reiterada en acciones contenciosas junto con otros con repertorios puntuales o esporádicos, pero en conjunto operan con un piso significativamente más elevado que cualquier otro grupo. El alargamiento de las colas superiores, especialmente en la institución de élite, indica la existencia de subgrupos con involucramientos sustancialmente más intensos.

Gráfico 36. Distribución del Índice de repertorios organizativos por segmento sociodemográfico



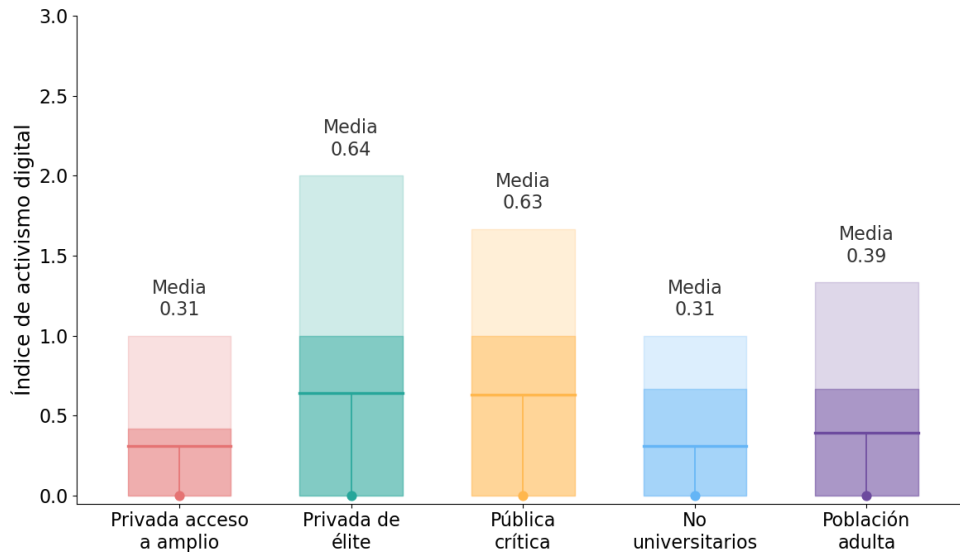
FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

Los repertorios organizativos (acciones vinculadas a participación estructurada, membresía, coordinación o actividades colectivas estables) se distribuyen en niveles discretos en la mayor parte de la muestra, pero el promedio más reducido corresponde a los jóvenes no universitarios (0.46), un valor que indica una incorporación mínima a estructuras organizativas formales o informales. Su dispersión es moderada: aunque existen casos aislados con valores altos, la mayoría permanece anclada en la parte baja de la escala, lo que sugiere una experiencia participativa poco institucionalizada y altamente concentrada.

Posteriormente emerge un conjunto de grupos con niveles organizativos similares entre sí. La población adulta general (0.69), los estudiantes de instituciones privadas de acceso amplio (0.63) y los estudiantes de universidades públicas críticas (0.69). Aunque sus medias son mayores que las del segmento no universitario, la estructura interna mantiene heterogeneidad acotada. Su banda intercuartílica se sitúa en valores bajos o medios y el rango muestra que la mayoría de los individuos reporta repertorios organizativos limitados, con una fracción relativamente pequeña que alcanza niveles más altos. Esto sugiere un patrón de participación organizativa donde la exposición a estructuras formales no es inusual, pero tampoco constituye el centro de la experiencia política de estos grupos.

El caso más destacado es el de la universidad privada de élite globalizada, con una media claramente superior (1.06), superando en alrededor de 0.35–0.40 puntos a los segmentos intermedios. La dispersión de este grupo también es mayor pues la banda P10–P90 se extiende hacia valores altos, indicando la presencia de subgrupos con repertorios densos, recurrentes y diversificados, probablemente asociados a redes estudiantiles internacionalizadas, asociaciones profesionales, iniciativas emprendedoras o ecosistemas de liderazgo competitivo.

Gráfico 37. Distribución del Índice de activismo digital por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

La visualización de este índice revela que las prácticas digitales orientadas a la acción política (compartir contenidos, comentar, difundir causas o participar en actividades coordinadas en línea) se encuentran poco extendidas entre los distintos segmentos sociodemográficos considerados. En la parte inferior de la distribución aparecen los jóvenes no universitarios (0.31) y los estudiantes de universidades privadas de acceso amplio (0.31). Ambos grupos muestran medias casi idénticas y una dispersión relativamente contenida, lo que indica que el activismo digital es escaso y homogéneo en ambos grupos. La mayoría de las personas jóvenes en estos segmentos se mantiene en valores bajos, y aunque existen casos aislados con mayor actividad, estos no alcanzan a modificar de manera sustantiva el promedio.

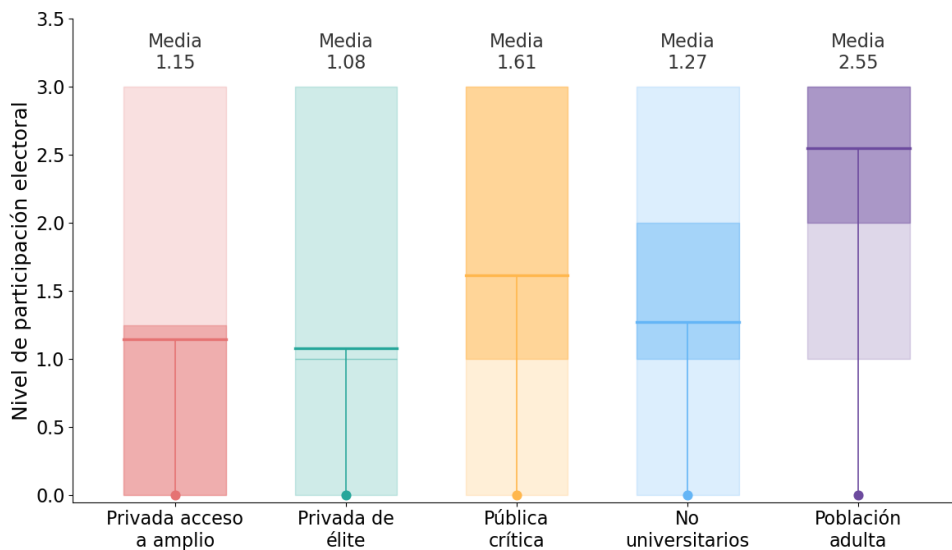
La población adulta en general exhibe un nivel ligeramente superior (0.39), pero también dentro de un rango modesto. La banda intercuartílica y el intervalo P10–P90 de este grupo son más amplios en relación con los segmentos anteriores, lo que refleja una mayor heterogeneidad interna. Mientras un sector considerable permanece con niveles bajos, otro subgrupo comienza a mostrar patrones algo más constantes de involucramiento digital.

En el extremo comparativamente alto de la escala aparecen de nuevo dos grupos universitarios: a) la universidad privada de élite globalizada (0.64); y b) la universidad pública de tradición crítica (0.63). En términos de media, sus niveles de activismo digital son muy similares y claramente superiores al resto de los segmentos. Sin embargo, el gráfico de distribución permite matizar esta cercanía; en la privada de élite, la banda P10–P90 se sitúa algo más

arriba en la escala y se extiende con mayor claridad hacia los valores altos, mientras que en la pública crítica la concentración es algo más compacta en torno a niveles medios. Esto significa que, aunque en ambos contextos hay una base estudiantil con repertorios digitales más activos, en la privada de élite se observa una franja algo más visible de estudiantes con implicación digital particularmente intensa.

Con estos resultados se confirma que el activismo digital constituye una práctica minoritaria en la muestra, pero con focos relevantes de mayor actividad en los entornos universitarios con mayor capital organizativo o cultural. Aun así, incluso en los grupos con niveles más altos, las medias modestas y las distribuciones amplias sugieren que el activismo digital no es un repertorio ampliamente consolidado, sino una práctica adoptada por subgrupos específicos dentro de cada segmento.

Gráfico 38. Distribución del nivel de participación electoral por segmento sociodemográfico



FUENTE: Elaboración propia con base en EMCCJ.

La participación electoral emerge como la práctica política con las medias más altas de toda la batería de repertorios analizados. Sus valores promedio se sitúan en un nivel sensiblemente mayor que en los índices contencioso, organizativo o digital. Esto sugiere que, en contraste con otros repertorios (acaso más exigentes en términos de organización, exposición o agencia política), el acto de votar constituye la forma más extendida, transversal y socialmente normalizada de involucramiento político en la muestra.

El nivel más alto corresponde a la población adulta general, con una media de 2.55, muy por encima del resto de los segmentos. Esta diferencia

pronunciada indica que, en promedio, las personas adultas han participado en más procesos electorales, lo que puede interpretarse como una mayor familiaridad con el sistema político, mayor estabilidad en sus trayectorias cívicas o mayor interiorización de la participación electoral como una práctica rutinaria. En contraste, todos los grupos jóvenes (universitarios o no) presentan niveles mucho más bajos, lo que refleja una brecha generacional consistente. El voto, como práctica acumulada en el tiempo, se expresa de manera marcadamente distinta entre cohortes etarias.

Entre los segmentos universitarios, la universidad pública de tradición crítica registra la media más alta (1.61), situándose significativamente por encima de las instituciones privadas. Esto sugiere que, dentro de las y los jóvenes en educación superior, quienes provienen de contextos públicos y politizados tienden a tener experiencias electorales más frecuentes, posiblemente vinculadas a socializaciones cívicas más densas, mayor exposición a discusiones políticas o a una percepción más directa de los efectos de la política institucional en su vida estudiantil y comunitaria.

En cambio, resulta notable que la universidad privada de élite globalizada, que en otros índices aparecía consistentemente entre los niveles más altos de involucramiento, registra aquí el valor más bajo de todos los segmentos universitarios (1.08). Esta inversión del patrón sugiere que los repertorios electorales no necesariamente siguen la misma lógica que los repertorios contenciosos u organizativos. Los estudiantes de universidades de élite parecen acumular menos experiencias electorales, quizá porque tienen trayectorias menos vinculadas a dinámicas territoriales, o porque su repertorio político se distribuye hacia prácticas no orientadas a instituciones nacionales (como activismo transnacional, causas de campus o participación digital). El grupo de universidades privadas de acceso amplio se sitúa en un nivel similar (1.14), lo que indica que, dentro del sector privado, la participación electoral no se distingue sustantivamente. Ambos segmentos exhiben promedios moderados y muy por debajo de la población adulta.

Finalmente, los jóvenes no universitarios presentan una media de 1.27, más alta que la de los segmentos privados pero inferior a la del sector público crítico. Su posición intermedia es coherente con patrones generacionales más que institucionales pues la edad parece ser el determinante principal, mientras que las diferencias por pertenencia universitaria actúan como moderadores adicionales.¹⁴

¹⁴La prueba ANOVA muestra diferencias altamente significativas entre los grupos ($F = 136.6$, $p < 0.0001$), confirmando que estos contrastes no responden al azar. El tamaño de las diferencias (especialmente las que separan a la población adulta del resto de los grupos juveniles) evidencia que la participación electoral es el repertorio más sensible a ciclos vitales, exposición acumulada al sistema político y socialización cívica prolongada.

Puede, por tanto, decirse que la participación electoral funciona como un marcador claro de desigualdades generacionales y de trayectorias institucionales. La población adulta destaca como el segmento con mayor compromiso electoral acumulado, mientras que entre los jóvenes las diferencias se articulan no tanto por nivel socioeconómico o tipo de institución (como ocurría en otros índices), sino por la convergencia entre edad, socialización cívica y el tipo de entorno educativo del que provienen. El patrón revela que, aun cuando los repertorios juveniles se diversifican hacia prácticas digitales, contenciosas u organizativas, la participación electoral continúa siendo la práctica política más intensamente diferenciada por edad y por contexto formativo.

3.2.5.5. Conclusiones de la sección

Los hallazgos de este apartado sugieren la configuración de un campo cívico donde la desigualdad no se juega únicamente en la cantidad de participación, sino en la manera en que distintos grupos encadenan tres elementos fundamentales del ciclo de vida político: a) las oportunidades organizativas tempranas; b) el momento de entrada a la acción política; y c) la capacidad de sostener repertorios diversificados de actuación cívica a lo largo de sus vidas. Entre los resultados se asoma una paradoja persistente en la cual los enclaves que concentran las mejores condiciones estructurales para construir biografías participativas densas albergan también clústeres de inactividad total; mientras que los sectores que parten de posiciones desventajosas apenas encuentran espacios de corrección de trayectoria, lo que termina traducéndose en niveles limitados de involucramiento cívico-político.

Las trayectorias asociativas infantiles y juveniles muestran que el recurso máspreciado en el campo público no es la participación entendida en abstracto, sino la exposición sistemática a entornos donde se ejercitan habilidades de coordinación, representación, deliberación y cuidado de lo colectivo. El IAA revela distribuciones con colas largas en las que minorías con repertorios muy amplios conviven con mayorías cuya experiencia se concentra en pocos tipos de actividad. Lo relevante de esto no se esconde tanto en la presencia genérica de “poca” o “muchas” participación, sino en la localización sistemática de las biografías más densas. Ahí se ubican los estudiantados de universidades privadas de élite y de la universidad pública crítica, donde los contextos familiares y escolares hacen más probable la combinación de deporte organizado, cargos estudiantiles, clubes académicos, proyectos comunitarios integrados al currículum y espacios culturales estructurados.

Opuestamente, las universidades privadas de acceso amplio y las juventudes no universitarias comparten distribuciones centradas en repertorios acotados y fragmentarios, mientras que la población adulta reproduce ese

patrón en el centro de la distribución, con un segmento muy reducido que arrastra infancias ricas en experiencias asociativas. A partir de esto se concluye que el capital organizativo temprano funciona como un recurso posicional concentrado en enclaves con alta densidad institucional que dejan a amplios sectores juveniles en biografías donde la participación organizada aparece solo de manera episódica.

La desagregación por tipo de actividad permite precisar la lógica de esa estratificación. Los equipos deportivos forman una base relativamente extendida, pero los cargos de liderazgo, los clubes académicos y los grupos vinculados a materias se concentran en los circuitos universitarios y, dentro de ellos, en las instituciones de élite. En esos casos, la escuela deja de ser un simple espacio de asistencia a clase para operar como plataforma desde la cual se aprende a coordinar, representar, organizar y hablar en nombre de otros.

La dimensión comunitaria de adscripción temprana aparece como una categoría más ambigua. Con la excepción de la ayuda social institucionalizada, claramente asociada a entornos universitarios de élite, las actividades de servicio, voluntariado o acción barrial son minoritarias y menos nítidamente estratificadas, lo que sugiere que la comunidad funciona como un espacio de socialización asociativa más disperso y menos programado. Por otro lado, la participación en agrupaciones artísticas y musicales es más común entre alumnos de instituciones de alto capital cultural y permanece residual entre quienes no transitan por la universidad o lo hacen en contextos con oferta limitada de actividades extracurriculares.

Desde esta perspectiva, la desigualdad no se reduce a la cantidad de espacios recorridos, sino al tipo de ecología organizativa en la que se aprende a habitar. Así, algunos grupos se forman en entornos donde resulta rutinario combinar liderazgo escolar, servicio comunitario y producción cultural organizada; pero otros transitan escenarios donde la sociabilidad institucionalizada es escasa y las prácticas asociativas tienden a quedarse en la informalidad. El panorama de la participación reciente introduce un elemento adicional de tensión que obliga a matizar las lecturas lineales de la acumulación arriba expuestas. El índice de densidad asociativa del último año revela que, una vez completada la socialización escolar básica y en pleno tránsito a la juventud o a la adultez, la mediana de todos los grupos cae por debajo del promedio de su propio segmento.

En términos prácticos, esto implica que la experiencia típica reciente es la de repertorios bajos o muy bajos de acción organizada y que las minorías muy activas no llegan a reconfigurar el perfil general de sus cohortes. Incluso en los entornos universitarios, el sujeto promedio oscila entre la inactividad y la movilización moderada, con la particularidad de que las universidades de élite concentran menos inactividad absoluta y una fracción mayor de estu-

diantes con repertorios sostenidos de participación. Entre jóvenes no universitarios y población adulta, en cambio, la tendencia es una vida organizativa estrecha, sin sustitutos comunitarios o laborales que compensen la salida del sistema escolar.

El mapa de actividades recientes permite estratificar estas distinciones con mayor detalle. Al desagregar por actividad se observa que en la base se ubican los deportes y algunas prácticas recreativas escolares que siguen siendo relativamente extendidas. Sobre ellas, la universidad añade organización cultural, asociaciones estudiantiles y experiencias de ayuda social que se encuentran prácticamente ausentes fuera de ese mundo. En la cúspide, la acción colectiva contenciosa y la militancia política aparecen como repertorios altamente selectivos, concentrados de manera desproporcionada en la universidad pública crítica y en las instituciones de élite. Este ordenamiento en niveles muestra que el acceso a repertorios más exigentes requiere haber transitado de forma previa por capas organizativas más simples que no están igualmente disponibles para todos.

La reconstrucción de las biografías asociativas tempranas antes de los quince años otorga a esta desigualdad un espesor temporal que revela su carácter acumulativo. El ensamblaje posterior entre amplitud asociativa inicial y densidad de participación reciente muestra una relación positiva aunque moderada. Quienes crecieron con repertorios más amplios tienen más probabilidades de mantener niveles altos de participación en la etapa actual, aunque una porción considerable de la variación reciente responde a contextos y decisiones posteriores. La continuidad es más visible donde las instituciones de educación superior funcionan como dispositivos de reactivación del capital acumulado. En las universidades de élite, el tránsito de la infancia a la etapa universitaria refuerza trayectorias casi ininterrumpidas, en las cuales las mismas personas que estuvieron expuestas a equipos, clubes, grupos culturales y experiencias de servicio encuentran un ecosistema que amplifica esas oportunidades e integra deporte, cultura, voluntariado y política en un circuito de socialización coherente. En la universidad pública crítica se observa un patrón distinto, aunque también acumulativo. Para ese alumnado, la amplitud asociativa temprana se reinterpreta en clave de acción colectiva contenciosa y militancia, de modo que las biografías originarias densas en participación escolar o comunitaria se traducen en presencia desproporcionada en marchas, protestas, tomas y campañas. Así, la socialización asociativa temprana se conserva y tiende a politizarse de forma explícita en estos dos enclaves.

Las universidades privadas de acceso amplio exhiben un esquema híbrido y, por ello, se vuelven teóricamente relevantes. En la socialización temprana, su estudiantado se asemeja más a los jóvenes no universitarios que a

las élites o a la universidad pública crítica. Reporta trayectorias cortas, escasa exposición sistemática a cargos de responsabilidad y a espacios culturales organizados, con repertorios generalmente acotados. Sin embargo, la fotografía del último año muestra que, una vez que estos jóvenes ingresan a la universidad, una fracción nada despreciable de ellos consigue densificar sus repertorios. Se observan núcleos de participación en deportes organizados, asociaciones estudiantiles y ciertas formas de acción colectiva. Esta institución opera así como un espacio de segunda oportunidad asociativa, que permite ensanchar parcialmente biografías marcadas por baja densidad organizativa. La desigualdad heredada no desaparece, pero se reconfigura en tanto que algunas personas logran cambiar de carril y sumarse a trayectorias de mayor involucramiento, mientras otras se mantienen cerca del embudo participativo que caracteriza a quienes no ingresan a la educación superior. La correlación moderada entre capital asociativo temprano y participación reciente expresa, en este sentido, la coexistencia de efectos acumulativos fuertes en ciertos circuitos con espacios de movilidad limitada en otros.

Ahora bien, la incorporación del calendario de primera participación política desplaza el análisis desde las estructuras hacia las biografías. Este apunta a que las edades de participación primigenia son similares entre las juventudes (alrededor de los 17 y 18 años), lo que indica que la puerta de entrada a la acción política se abre en un tramo semejante del tránsito a la adultez. Sin embargo, la diferencia crucial no recae en el momento exacto en que se produce ese primer evento, sino en quiénes quedan sistemáticamente fuera de los espacios participativos y quiénes logran entrar. En la universidad pública crítica se combina una proporción elevada de activación temprana con un porcentaje reducido de personas que nunca han participado, de modo que la puerta se abre pronto y para un número considerable de actores. En la universidad privada de élite se observa un patrón más fragmentado. Una fracción del estudiantado se incorpora relativamente temprano a los circuitos participativos y termina ocupando posiciones de alta densidad organizativa y contenciosa en etapas posteriores.

A su vez se registró un contingente igualmente relevante que permanece en el grupo que declara no haber participado nunca, incluso en edades en las que la mayoría de sus pares en otros enclaves ya acumula algún tipo de experiencia. La institución de élite privada actúa como amplificador de capital asociativo para quienes llegan con ventajas previas, pero no corrige de manera automática las trayectorias de quienes no cargan ese bagaje primigenio o no se perciben a sí mismos como sujetos competentes para actuar políticamente. Este desajuste entre oportunidades objetivas y trayectorias efectivas remite a mecanismos de selección internos a los propios espacios de élite. La misma universidad que ofrece asociaciones estudiantiles, redes

internacionales y repertorios contenciosos frecuentes puede estar filtrando quién se apropia de esos recursos a partir de clivajes de origen social, capital cultural familiar, expectativas de carrera profesional o estilos de socialización que favorecen formas de involucramiento menos visibles para los indicadores clásicos. Es posible asumir que una parte de este estudiantado oriente su agencia hacia campos que el índice no capta bien, como la construcción de perfiles profesionales globalizados, el activismo en causas transnacionales o la gestión de asuntos del campus, mientras otro segmento convierte el capital escolar en activismo de alto contenido político. La coexistencia de estos carriles dentro de un mismo enclave ayuda a explicar la combinación de colas superiores muy largas en los índices con porcentajes relevantes de inactividad total.

Fuera del campo universitario predominan mecanismos de reproducción más rígidos. Para los jóvenes no universitarios, el vínculo entre pasado y presente no pasa por la intensificación de repertorios, sino por su condensamiento en niveles bajos. Estos jóvenes parten de trayectorias asociativas modestas y su actividad del último año muestra que la salida del sistema escolar no se compensa con la entrada a dispositivos comunitarios, laborales o políticos que ofrezcan experiencias organizativas equivalentes. Para ellos, la desaparición de la infraestructura escolar deja un vacío que otros actores no llenan, de modo que las competencias cívicas se ejercitan poco y las oportunidades de aprender a coordinar acciones colectivas se reducen aún más.

La población adulta introduce un matiz generacional interesante en tanto que comparte con los jóvenes no universitarios un centro de distribución marcado por baja participación, pero alberga minorías con carreras organizativas largas que sostienen una relación relativamente estable con la acción colectiva, los comités de vigilancia, la vida religiosa o ciertas formas de organización local. La constancia cívica a lo largo del ciclo de vida aparece así como una experiencia minoritaria, asociada a trayectorias específicas más que a un efecto generacional extendido.

En este grupo adulto se suma otra tensión. El calendario de politización resulta más disperso y el nivel de participación electoral es claramente superior al de las juventudes, sin un aumento equivalente en los repertorios contenciosos, organizativos o digitales. La experiencia cívica acumulada con los años no se traduce necesariamente en biografías participativas densas, sino en la consolidación de una práctica específica, el voto, como ritual periódicamente actualizado. Muchas personas pueden recorrer décadas con una presencia intermitente en organizaciones, marchas o espacios digitales y, sin embargo, terminar con una trayectoria concentrada en la participación electoral. La relación entre capital asociativo temprano y activación en la adultez adquiere así un carácter asimétrico. Quien tuvo infancias y juventudes

des institucionalmente ricas parte de una posición ventajosa para desplegar repertorios complejos, pero gran parte de quienes carecieron de esa base logra, con el tiempo, incorporar al menos la práctica del voto. El umbral mínimo de contacto con la política formal se vuelve casi universal a medida que avanza la edad, mientras que las competencias para sostener repertorios amplios siguen concentradas en minorías muy específicas.

Si se desempaqueta la categoría de población adulta y se distingue entre quienes tuvieron alguna trayectoria universitaria (incluso inconclusa) y quienes nunca ingresaron a la educación superior, aparece un contraste interesante. Entre las personas adultas con paso por la universidad la mediana del índice agregado de acción política es de 0.818, mientras que entre quienes no llegaron a estudios superiores es de 0.545. En el índice se combinan la frecuencia con la que se vota, los intentos de convencer a otros de apoyar a un partido o candidatura y otras formas básicas de intervención. La diferencia indica que, ya en la adultez, quienes estuvieron expuestos a ambientes universitarios mantienen un repertorio más denso y frecuente de prácticas políticas que quienes no cursaron educación superior.

Ahora bien, cuando se observa únicamente la dimensión electoral, el patrón se refuerza. La mediana de participación electoral alcanza 3.0 entre los adultos con trayectoria universitaria y se reduce a 1.0 en el grupo sin universidad. En el primer caso el voto aparece como práctica casi rutinaria, en el segundo se mantiene en un nivel bajo y discontinuo. Al descomponer así al grupo adulto se confirma que la experiencia universitaria, incluso cuando la licenciatura queda incompleta, deja una huella persistente en la forma de relacionarse con la política. Este comportamiento aproxima a los adultos con trayectoria educativa superior a los perfiles observados entre los jóvenes universitarios y mantiene a los adultos sin universidad en una zona más cercana a los jóvenes no universitarios, donde la participación se concentra en niveles modestos y la activación cívica resulta más esporádica.

A lo largo de estos segmentos analíticos se ha visto que las acciones contenciosas y organizativas requieren simultáneamente habilidades percibidas y espacios que validen su ejercicio. Las trayectorias densas de pertenencia a clubes, cargos y proyectos colaborativos tienden a producir sujetos que se reconocen capaces de hablar en público, negociar, representar intereses y soportar la exposición asociada al conflicto político. En la juventud universitaria de élite o en la universidad crítica, esa combinación de destrezas y oportunidades vuelve verosímiles la acción contenciosa y el activismo digital como opciones de involucramiento. En cambio, los grupos donde la socialización temprana fue pobre, la brecha no se explica solo por falta de interés, sino por la ausencia efectiva de experiencias previas que permitan imaginarse en esos papeles sin un costo subjetivo elevado. Para quienes crecieron dentro

de biografías asociativas estrechas, el repertorio electoral ofrece una vía de entrada menos exigente en términos de habilidades y de exposición. De ahí el contraste entre electorados adultos muy activos en las urnas y universos juveniles con altos niveles de abstención, pero con nichos pequeños que sostienen activismos de alta intensidad.

El activismo digital confirma que la desigualdad cívica no se corrige por la sola expansión tecnológica. La estructura observada se parece mucho a la de los repertorios presenciales. Y resulta interesante que no se identifica una “generación nativa digital” homogéneamente más activa. Por el contrario, persiste la misma lógica de capital cultural y organizativo donde el estudiantado de escuelas de élite y de la universidad crítica concentran los niveles más altos de acción en redes, mientras que jóvenes no universitarios y alumnado de instituciones de acceso amplio se mantienen en registros discretos. Las competencias necesarias para transformar conectividad en capacidad política (como articular argumentos, interpretar coyunturas, sostener debates públicos, vincular causas con actores institucionales) se siguen aprendiendo en contextos donde la discusión y la exposición forman parte de la vida cotidiana. En ausencia de esa experiencia, las redes permanecen como espacios de consumo, entretenimiento o sociabilidad privada, con escasa traducción en acción cívica.

El cruce entre repertorios digitales, organizativos y contenciosos permite perfilar configuraciones de agencia diferenciadas. En entornos escolares de élite y en la universidad pública crítica tiende a consolidarse una minoría con repertorios multicanal, en los cuales una misma persona combina pertenencias organizativas, participación en protestas, activismo en redes y, en ocasiones, experiencias electorales reiteradas. En el resto de los segmentos predominan configuraciones mucho más estrechas: se vota cuando las condiciones lo permiten, se participa de forma esporádica en alguna organización o se comparte contenido político en redes de manera aislada, pero rara vez se integran estos frentes en una práctica coherente de involucramiento público. El conjunto de recursos, habilidades y oportunidades que sostiene agencias complejas sigue siendo patrimonio de pocos.

La aparente contradicción entre los altos niveles de repertorios organizativos, contenciosos y digitales en la universidad privada de élite y sus niveles relativos más bajos de participación electoral abre un frente adicional de interpretación. Las formas de politización en ese enclave pueden estar orientadas hacia dinámicas y escalas que el indicador electoral no capta con precisión. Parte del activismo podría dirigirse a causas globales, agendas internacionales de derechos humanos o medio ambiente, o a temas de campus con baja conexión con instituciones electorales nacionales. También cabe la hipótesis de un desencanto específico frente a la oferta partidista que frena

la traducción de ese capital en voto. En contraste, la universidad pública crítica logra articular repertorios contenciosos altos con un compromiso electoral más intenso dentro de la juventud, de modo que la politicización construida en ese entorno vincula de forma más directa conflicto comunitario y disputa institucional.

Entre los jóvenes no universitarios y el estudiantado de universidades privadas de acceso amplio, la contradicción adopta un registro distinto. La entrada a la esfera política se concentra en edades similares, pero la proporción de quienes declaran “nunca he participado” es relativamente alta y los repertorios agregados se mantienen en niveles bajos. Las universidades de acceso amplio ofrecen una franja acotada de segunda oportunidad para quienes logran engancharse en nuevas experiencias organizativas. Ese espacio no revierte el patrón general, aunque demuestra que la relación entre origen y destino cívico no es mecánica. Hay biografías que cambian de carril cuando aparece una institución capaz de absorber y potenciar un interés incipiente, pero ese tipo de instituciones sigue siendo la excepción en el paisaje juvenil y no consigue alterar la regularidad de fondo.

En síntesis, se puede afirmar que la articulación entre desigualdades en la amplitud asociativa temprana, calendarios de activación política, densidad de participación reciente y repertorios efectivos de acción muestra un campo cívico donde el paso por instituciones ricas en oportunidades organizativas define con fuerza los techos de lo posible, mientras que las oportunidades de movilidad cívica para quienes parten de posiciones bajas son estrechas, dependen de enclaves específicos y rara vez alcanzan a alterar de manera generalizada las jerarquías de agencia política.

4. Resultados cualitativos: Mapas formativos y repertorios cívicos de la juventud en la Ciudad de México

4.1. DE LA PREGUNTA GENERAL AL LUGAR DE LA FASE CUALITATIVA

El proyecto *Mapas formativos y repertorios cívicos de la juventud en la Ciudad de México* parte de una pregunta rectora que busca comprender un fenómeno complejo y multifacético. La pregunta central interroga cómo se configuran, distribuyen y ejercen las competencias cívicas entre jóvenes de dieciocho a veinticuatro años que habitan una ciudad profundamente desigual, transitan por instituciones educativas estratificadas y se socializan políticamente en ecosistemas digitales fragmentados y polarizados. Esta pregunta no busca respuestas simples ni tipologías rígidas sobre “jóvenes competentes” versus “jóvenes incompetentes”, sino que se orienta a capturar la complejidad situada de las prácticas cívicas juveniles en contextos urbanos contemporáneos.

El diseño metodológico del proyecto combina de manera deliberada un componente cuantitativo estructurado con un componente cualitativo interpretativo, reconociendo que cada aproximación arroja luces distintas sobre el fenómeno estudiado. La fase cuantitativa, desarrollada mediante una encuesta representativa, ofrece un mapa de distribución agregada de competencias en distintas dimensiones que incluyen lo cognitivo, lo procedimental, lo valorativo, lo participativo y lo informacional. Esta fase permite además identificar las brechas asociadas a climas formativos diversos, trayectorias educativas diferenciadas y condiciones estructurales de desigualdad que marcan las experiencias de socialización política de los y las jóvenes universitarios en la ciudad. El proceso mediante el cual desigualdades socioeconómicas estructurales se convierten en asimetrías políticas que limitan el ejercicio efectivo de derechos de ciudadanía ha sido documentado con particular claridad en el contexto mexicano (Urbina Cortés, 2020).

La fase cualitativa, en cambio, se desarrolló mediante siete grupos focales y busca comprender los procesos y significados que subyacen a esas distribuciones cuantitativas. Su propósito no es únicamente recabar opiniones individuales, sino observar en tiempo real cómo se despliegan las competencias en situaciones de discusión efectiva y deliberación entre pares. Se trata de capturar qué recursos cognitivos y afectivos se activan frente al disenso y la polarización, qué papel juegan las experiencias escolares previas en la configuración de repertorios argumentativos, y cómo los ecosistemas digitales de información permean y estructuran las formas en que los y las jóvenes se relacionan con lo político (Jerome *et al.*, 2024).

Los grupos focales se diseñaron como espacios de deliberación estructurada entre pares, anclados en una guía de tópicos y un manual de moderación que organizan la conversación en bloques encadenados. En cada sesión se articularon al menos cinco bloques temáticos concatenados. El primer bloque explora la centralidad de la política en la vida cotidiana y la percepción de agencia que tienen los y las participantes sobre su capacidad de incidir en asuntos públicos. El segundo bloque aborda los repertorios de participación política y las actitudes hacia la desobediencia civil, introduciendo dilemas normativos que obligan a los participantes a justificar sus posiciones frente a distintas modalidades de protesta. El tercer bloque se centra en el ecosistema informativo de los jóvenes y en las prácticas de verificación que despliegan ante contenidos potencialmente engañosos o polémicos. El cuarto bloque presenta análisis de contenidos problemáticos, videos editados o noticias falsas, para observar in situ cómo se activan las competencias de pensamiento crítico y verificación informacional. Finalmente, el quinto bloque, denominado hiper-polémico, plantea un dilema normativo intenso sobre reglas institucionales en las universidades, específicamente sobre temas como la cancelación de oradores, la sanción de profesores por sus opiniones, o la exigencia de declaraciones ideológicas en procesos de contratación académica. Estos dilemas de gobernanza educativa que deben balancear principios en tensión son particularmente agudos en instituciones de educación superior que buscan simultáneamente promover libertad académica, garantizar pluralismo ideológico y proteger a grupos históricamente vulnerados (Biesta, 2011).

A lo largo de las sesiones se incorporaron diversos dispositivos metodológicos diseñados para capturar tanto las posiciones declaradas como las prácticas efectivas de deliberación. Se utilizaron ejercicios de línea continua de cero a diez para medir intensidades de opinión, votaciones anónimas mediante la plataforma Mentimeter para reducir el efecto de deseabilidad social, mini-debates donde participantes con posiciones divergentes debían argumentar frente a sus pares, y dinámicas de reflexión colectiva donde se invitaba a revisar las propias posturas a la luz de los argumentos escuchados.

Estos dispositivos permiten observar no solo qué piensan los y las jóvenes sobre temas políticos controversiales, sino cómo justifican sus posiciones, cómo manejan el desacuerdo, cómo ajustan sus argumentos ante contraejemplos, y cómo negocian reglas de convivencia en espacios de diversidad ideológica.

Este acápite integra de manera articulada un conjunto robusto de insumos empíricos y conceptuales. Por un lado, incorpora las transcripciones completas de las siete sesiones de grupos focales, permitiendo el análisis fino de intervenciones específicas y de las dinámicas de interacción que se despliegan en cada grupo. Por otro lado, incluye las notas analíticas elaboradas a partir del instrumento “Mapa de mi *feed* político”, que captura la configuración del ecosistema informativo de cada participante, identificando las plataformas digitales que utiliza, los medios periodísticos que consulta, las cuentas activistas que sigue, y las orientaciones ideológicas predominantes en su dieta informativa. Además, el documento integra los resultados agregados de las votaciones realizadas en los ejercicios sobre desobediencia civil y en el tema hiper-polémico, permitiendo identificar patrones mayoritarios y posiciones minoritarias que emergen en las discusiones. Finalmente, el análisis se articula explícitamente con el proyecto de investigación y su marco conceptual, así como con el estado del arte y las fichas bibliográficas elaboradas para sustentar teóricamente los hallazgos empíricos. La mediación algorítmica del acceso a contenidos políticos y la configuración de ecosistemas informativos personalizados plantean desafíos inéditos para la formación de competencias cívicas en sociedades digitalizadas.

El objetivo central de este documento es producir una lectura densa de los hallazgos cualitativos, situada explícitamente en el andamiaje teórico del estudio. No se trata de una mera descripción de lo dicho en los grupos focales, sino de un análisis que busca identificar patrones transversales, tensiones conceptuales, contradicciones entre lo declarado y lo practicado, y clivajes que estructuran el campo de las competencias cívicas juveniles en contextos urbanos desiguales y polarizados.

En coherencia con la propuesta general del proyecto, el análisis se organiza en torno a cuatro tensiones estructurales que atraviesan el campo de las competencias cívicas y que funcionan como ejes analíticos transversales. La primera tensión refiere al carácter multidimensional y situado de las competencias cívicas, que no pueden reducirse a un rasgo individual estable, sino que se despliegan de manera diferenciada según los contextos institucionales, los vínculos afectivos en juego, y las arquitecturas tecnológicas de los espacios de interacción. La segunda tensión señala la estratificación social y formativa de dichas competencias, que se distribuyen de manera desigual en función de los climas institucionales, las trayectorias educati-

vas, y el capital cultural y económico de las familias de origen. La tercera tensión explora la relación compleja entre identidades morales fuertemente cargadas, polarización afectiva que estructura la percepción del “otro” político como amenaza, y competencias deliberativas que permiten sostener conversaciones productivas pese al desacuerdo profundo. La cuarta y última tensión examina el papel ambivalente de las instituciones educativas y de los ecosistemas digitales, que operan simultáneamente como espacios privilegiados de socialización cívica y como entornos desiguales que reproducen y amplifican brechas preexistentes en el acceso a recursos cognitivos, informativos y participativos. La construcción afectivamente cargada del adversario político como amenaza existencial más que como oponente legítimo con el que se tienen desacuerdos de fondo constituye un componente central de los procesos de polarización afectiva documentados en democracias contemporáneas (Mason, 2018; Iyengar *et al.*, 2012).

Cada sección temática de este documento dialoga con estas cuatro tensiones estructurales, mostrando cómo se manifiestan y a veces se condensan en las discusiones concretas de los grupos focales. El análisis no busca confirmar hipótesis cerradas ni validar tipologías preestablecidas, sino abrir el campo de comprensión sobre las formas complejas, contradictorias y situadas en que las juventudes universitarias de la Ciudad de México ejercen, negocian y ponen en tensión sus competencias cívicas en un contexto de polarización, desigualdad y transformación digital.

4.2. COMPETENCIAS CÍVICAS COMO ENTRAMADO SITUADO: PUNTOS DE PARTIDA EMPÍRICOS

Esta reconceptualización de la competencia cívica como fenómeno situado y multidimensional dialoga críticamente con los planteamientos fundacionales de Dahl (1992) sobre los límites estructurales de la competencia ciudadana, así como con los esfuerzos posteriores de operacionalización empírica desarrollados por Hoskins *et al.* (2008, 2015) en contextos europeos.

4.2.1. Centralidad ambivalente de la política: Entre el compromiso analítico y la fatiga emocional

Este patrón de involucramiento analítico combinado con fatiga emocional resuena con hallazgos sobre las tensiones entre conocimiento político y ago-

tamiento psicológico en juventudes contemporáneas expuestas a flujos informativos continuos e intensos.

Los ejercicios iniciales realizados con escala de cero a diez en todos los grupos focales muestran una distribución notablemente heterogénea respecto a la afirmación “La política es un tema central en mi vida cotidiana”. En cada sesión conviven participantes que se ubican en los extremos más bajos de la escala, con valores de uno, dos o tres, junto con otros que se sitúan de manera consistente en valores altos que oscilan entre siete y nueve, e incluso algunos casos que alcanzan el valor máximo de diez. Esta diversidad aparece de manera recurrente en todos los grupos, pero adopta combinaciones y configuraciones distintas según la institución educativa de procedencia, el perfil disciplinario de los y las asistentes, y las trayectorias previas de participación política de cada persona.

En el Grupo 1, por ejemplo, una participante que se identificó con el valor más alto posible, un nueve o un diez, explicó su posicionamiento en relación directa con su campo de estudios. Esta joven estudia ciencia de la conservación y señaló que

la ciencia de la conservación básicamente son todas aquellas técnicas, métodos y actividades que se usan para buscar el bienestar humano, animal y del ecosistema. Entonces, como ya tenemos esa triada, obviamente en el factor humano va a haber muchas políticas y esas políticas van a influir tanto en el medio natural como en el medio animal.

Para ella, entender la política no es un asunto optativo sino una necesidad estructural de su campo profesional, dado que las decisiones sobre conservación ambiental están inevitablemente atravesadas por regulaciones, políticas públicas, conflictos de intereses entre actores con poder desigual, y disputas sobre el uso de recursos naturales.

Esta concepción de la política como dimensión estructural de la vida aparece de manera consistente entre quienes colocan valores altos en la escala. Para este segmento de participantes, la política no es únicamente el ámbito de los partidos, las campañas electorales o las disputas parlamentarias, sino el lugar donde se decide sobre la distribución de recursos escasos, sobre las reglas que regulan la convivencia, sobre quiénes tienen voz y quiénes son sistemáticamente excluidos de las decisiones que afectan sus vidas. Quienes estudian ciencias sociales o disciplinas afines tienden especialmente a traducir esa conciencia estructural en un interés analítico explícito. Estos y estas jóvenes asumen que comprender sistemas electorales, arreglos institucionales, diseño de políticas públicas, o mecanismos de rendición de cuentas forma parte constitutiva de su identidad estudiantil y de su proyecto profesional futuro.

Otra participante del Grupo 1, que se ubicó en siete, explicó su posicionamiento desde una experiencia biográfica particular vinculada al contexto militar de su familia. Señaló que “yo, bueno, he vivido en unidades militares y por ejemplo, mis papás, no sé, bueno, sobre todo mi papá, no se contaban las opiniones políticas y pues ahí salen las partes de los descontentos sobre las decisiones que se toman, o sea, mi parte es más por el descontento social de las decisiones que se han tomado”. Esta joven relató que antes de mudarse a la ciudad su interés por la política habría sido menor, quizá un cinco, pero que el cambio de contexto, sumado a su incorporación a espacios de movilización estudiantil, transformó su percepción. Indicó que “ahora que me vine a vivir a la ciudad y por el ambiente en el que he vivido en unas organizaciones estudiantiles, pues la participación política y el entendimiento político, creo que ya prácticamente cosas que vemos todos los días”. Su relato muestra cómo la centralidad de la política no es un atributo estable de la persona, sino que se configura en interacción con contextos institucionales específicos, experiencias de movilización, y exposición a narrativas críticas sobre el orden social.

En abierto contraste, quienes se sitúan en la parte baja de la escala, con valores de uno, dos o tres, describen la política como un campo tóxico, emocionalmente desgastante, y frecuentemente como una fuente de conflictos interpersonales que ponen en riesgo vínculos significativos. En el Grupo 1, una participante que eligió tres explicó de manera muy sintética que “yo honestamente consumo, o sea, consumo noticias, pero no lo suficiente y o sea, tres, lo básico, no estoy tan adentrada en cuanto a la política”. Sin embargo, cuando se profundiza en las narrativas de quienes se ubican en valores bajos, emerge un patrón más complejo que el simple desinterés o la apatía cognitiva. Varias personas señalan que las redes sociodigitales aparecen como espacios donde la discusión política deriva rápidamente en insultos, descalificaciones personales, y confrontaciones que erosionan la posibilidad de diálogo. Otras mencionan que en la esfera familiar las conversaciones sobre política “se echan a perder” cuando alguien introduce temas partidistas, generando tensiones que pueden prolongarse durante días o incluso fracturar relaciones duraderas.

Para este grupo de participantes, mantener cierta distancia respecto a la política no es necesariamente una expresión de ignorancia o de desinterés por los asuntos públicos, sino más bien una forma de autocuidado emocional, una estrategia deliberada para proteger la salud mental en contextos percibidos como abrumadores, polarizados, y con frecuencia violentos en términos simbólicos. En distintos momentos de las sesiones, estos y estas jóvenes señalaron que les importa lo que sucede en el país, que reconocen que las decisiones políticas afectan sus vidas de manera directa, pero que

prefieren limitar su exposición a ciertos espacios de discusión porque sienten que el costo emocional es demasiado alto. Uno de los participantes expresó con claridad esta tensión al decir que “mi dos no va a cambiar al país”, sugiriendo que su bajo nivel de involucramiento deriva no tanto de una falta de conciencia sobre la importancia de la política, sino de una percepción de impotencia frente a la magnitud de los problemas y la dificultad para incidir de manera efectiva.

Entre ambos polos ---el de quienes viven la política como dimensión estructural y central de su identidad, y el de quienes la mantienen a distancia como estrategia de protección emocional---se ubica un segmento intermedio que reconoce la relevancia de la política por sus efectos materiales concretos y tangibles, pero que gestiona su exposición de manera selectiva y pragmática. Estas personas suelen ubicarse en valores intermedios de la escala, entre cuatro y seis, y oscilan entre el interés instrumental por conocer información que afecta directamente su vida cotidiana y la fatiga emocional que produce el seguimiento sistemático de la agenda política. En el Grupo 6, por ejemplo, estudiantes de carreras como economía señalaron que se ven obligados a estar al tanto de decisiones económicas gubernamentales por sus efectos en la inflación, la depreciación del valor de las becas que reciben, o las modificaciones en asignaciones presupuestarias que pueden afectar sus instituciones educativas. Sin embargo, estas mismas personas indicaron que las discusiones más polarizadas y cargadas emocionalmente les generan ansiedad y que prefieren enfocarse en información “objetiva” o “técnica” antes que involucrarse en debates identitarios sobre valores o visiones de país. El giro afectivo en los estudios de polarización política ha demostrado que las identidades partidarias funcionan cada vez más como identidades sociales profundas que estructuran afectos, percepciones y comportamientos más allá del ámbito electoral estricto (Mason, 2018; Iyengar *et al.*, 2012).

Desde un punto de vista analítico, esta distribución heterogénea y compleja confirma que las competencias cívicas no pueden entenderse como un continuo simple que vaya de “interés alto” versus “interés bajo”, ni mucho menos como un atributo individual estable que separa a jóvenes “politizados” de jóvenes “apáticos”. Más bien, la evidencia cualitativa apunta a que las competencias cívicas remiten a entramados situados donde se cruzan de manera compleja recursos cognitivos disponibles, experiencias formativas previas en espacios educativos o de militancia, percepciones sobre el riesgo emocional que implica involucrarse en ciertos debates, y horizontes de futuro que hacen que la política aparezca como más o menos relevante según los proyectos de vida de cada persona. Esta reconceptualización de la competencia cívica como fenómeno situado y multidimensional dialoga críticamente con los planteamientos fundacionales de Dahl (1992) sobre los

límites estructurales de la competencia ciudadana, así como con los esfuerzos posteriores de operacionalización empírica desarrollados por Hoskins *et al.* (2008, 2015) en contextos europeos.

Una misma persona puede considerar la política como central en su vida, dedicar tiempo significativo a informarse sobre temas públicos, y participar en espacios de movilización estudiantil, pero al mismo tiempo elegir retirarse temporalmente de ciertas conversaciones familiares o de ciertos espacios en redes sociales para proteger su salud mental y evitar el desgaste que produce la confrontación permanente. Esta decisión de retiro selectivo no representa una contradicción ni una incoherencia, sino que forma parte del repertorio cívico disponible, una estrategia de gestión emocional que permite enarbolarse un involucramiento político sostenible en el largo plazo. Las narrativas recogidas en los grupos focales muestran que muchos y muchas jóvenes son conscientes de esta tensión y la manejan de manera reflexiva, calibrando continuamente en qué espacios vale la pena invertir energía cívica y en cuáles es preferible mantener distancia para preservar vínculos significativos o el propio bienestar emocional.

4.2.2. Percepción de agencia y eficacia política subjetiva: La escala como mediadora del impacto

La literatura sobre eficacia política ha documentado consistentemente que las percepciones subjetivas de capacidad para influir en decisiones públicas están fuertemente condicionadas por la escala de los problemas y por experiencias previas de participación exitosa o frustrante.

Las respuestas sobre la afirmación “Confío en que mi voz y mis acciones pueden incidir en asuntos políticos” tienden a concentrarse en la parte media-alta de la escala, aunque con presencia significativa de valores muy bajos y algunos casos de escepticismo extremo. Lo que resulta analíticamente relevante es que la eficacia política subjetiva, entendida como la creencia en la propia capacidad de influir en decisiones públicas, no se ajusta mecánicamente a la centralidad que cada persona otorga a la política en su vida cotidiana. Hay participantes que consideran la política un tema absolutamente central, se informan de manera sistemática, y dedican tiempo significativo a pensar sobre asuntos públicos, pero que al mismo tiempo relativizan su capacidad de incidencia con expresiones como “me importa, pero siento que poco puedo hacer” o “a nivel individual mi voto o mi opinión no cambian nada”. Por otro lado, aparecen casos de personas con interés moderado en política pero que confían en su agencia en espacios específicos y delimitados, como la organización estudiantil dentro de su universidad, las redes digita-

les donde pueden viralizar contenidos, o el contexto comunitario inmediato de su colonia o barrio. La literatura sobre eficacia política ha documentado consistentemente que las percepciones subjetivas de capacidad para influir en decisiones públicas están fuertemente condicionadas por la escala de los problemas y por experiencias previas de participación exitosa o frustrante.

Dos elementos emergen de manera recurrente en las discusiones y matizan de forma constante la percepción de agencia política. El primero refiere a la escala del escenario de acción en el que se imagina la posibilidad de incidir. A nivel nacional, muchas y muchos jóvenes perciben que su impacto individual es prácticamente nulo o insignificante, una gota de agua en un océano de intereses poderosos, estructuras políticas consolidadas, y dinámicas que escapan completamente a su control. Sin embargo, cuando la escala se reduce a ámbitos micro como la universidad, el barrio, los colectivos estudiantiles específicos, o las redes sociales donde tienen seguidores, la sensación de agencia aumenta de manera significativa. Este desdoblamiento de la percepción de eficacia según la escala del problema coincide plenamente con el énfasis del estado del arte en entender la ciudadanía como una práctica situada más que como un rasgo abstracto o una condición formal de pertenencia a una comunidad política nacional. La literatura sobre eficacia política ha documentado consistentemente que las percepciones subjetivas de capacidad para influir en decisiones públicas están fuertemente condicionadas por la escala de los problemas y por experiencias previas de participación exitosa o frustrante.

En el Grupo 5, por ejemplo, un participante señaló que “obvio que a nivel país yo solo no voy a cambiar nada, pero aquí en la uni sí he visto que cuando nos organizamos sí logramos cosas, como cuando presionamos para que mejoraran las becas o cuando hicimos el paro por lo del profesor”. Esta distinción entre escalas de acción no es trivial ni representa una simple concesión pragmática ante la imposibilidad de transformar estructuras nacionales. Más bien, revela una comprensión sofisticada de que el poder político no se distribuye de manera homogénea en todos los niveles, y que existen espacios institucionales donde las voces juveniles pueden efectivamente incidir en decisiones que afectan su vida cotidiana, mientras que en otros niveles las posibilidades de impacto son mucho más limitadas o requieren de formas de organización colectiva más robustas y sostenidas en el tiempo.

El segundo elemento que matiza la percepción de agencia es la desconfianza generalizada en las instituciones formales y en los canales establecidos para procesar demandas ciudadanas. Aun cuando se reconocen derechos formales de participación, como el voto, el derecho de petición, o la posibilidad de presentar denuncias ante instancias institucionales, existe un escepticismo profundo sobre la capacidad efectiva de las autoridades y los

protocolos burocráticos para procesar esas demandas de manera oportuna, justa y eficaz. Esta desconfianza no es abstracta ni irracional, sino que se basa en experiencias previas de participantes o de personas cercanas que intentaron utilizar canales formales y encontraron respuestas dilatorias, procedimientos opacos, o instancias que protegen más a los poderosos que a quienes denuncian abusos o injusticias. La erosión de la confianza en instituciones formales de procesamiento de demandas ciudadanas constituye un desafío fundamental para la gobernabilidad democrática que no puede resolverse únicamente mediante estrategias comunicativas, sino que requiere transformaciones institucionales efectivas que demuestren capacidad de respuesta (Uslaner & Brown, 2005).

Esta desconfianza institucional reaparece con fuerza en los debates posteriores sobre desobediencia civil y sobre sanciones a profesores por sus opiniones o conductas discriminatorias. En ambos bloques temáticos, los y las participantes cuestionan explícitamente la eficacia de las instancias institucionales formales para resguardar derechos o para actuar con celeridad cuando se reportan situaciones de violencia simbólica, acoso, o discursos de odio. Varias personas señalaron que las instancias formales de denuncia suelen reaccionar tarde, después de que el daño ya está hecho, y que los procesos son tan largos y desgastantes que muchas veces las víctimas prefieren no denunciar para no revictimizarse en un laberinto burocrático que probablemente no conducirá a ninguna sanción efectiva. La erosión de la confianza en instituciones formales de procesamiento de demandas ciudadanas constituye un desafío fundamental para la gobernabilidad democrática que no puede resolverse únicamente mediante estrategias comunicativas, sino que requiere transformaciones institucionales efectivas que demuestren capacidad de respuesta (Uslaner & Brown, 2005).

En clave analítica, el material cualitativo contribuye de manera sustantiva a “llenar de contenido” el indicador cuantitativo de eficacia política que se utiliza en la encuesta del proyecto. Las transcripciones permiten ver que la agencia juvenil no se configura como una disposición homogénea y transversal que se activa por igual en todos los contextos, sino más bien como un mosaico de micro-capacidades vinculadas a entornos institucionales específicos, a escalas delimitadas de acción, y a la existencia o ausencia de experiencias previas exitosas de incidencia colectiva. La eficacia política subjetiva, vista desde esta perspectiva cualitativa, no es un rasgo psicológico individual que se mide de manera universal, sino una percepción situada que varía según el tipo de problema, la escala en la que se plantea la acción, y el nivel de confianza que se tiene en las instituciones mediadoras que podrían procesar las demandas ciudadanas. La literatura sobre eficacia política ha documentado consistentemente que las percepciones subjetivas de capacidad

para influir en decisiones públicas están fuertemente condicionadas por la escala de los problemas y por experiencias previas de participación exitosa o frustrante.

4.2.3. Las instituciones educativas como espacios ambivalentes de socialización política

Esta ambivalencia institucional refleja tensiones más amplias documentadas en la literatura sobre el papel contradictorio que desempeñan las universidades como espacios simultáneos de formación ciudadana crítica y de reproducción de desigualdades estructurales (Hoskins & Janmaat, 2019).

Aunque el número de grupos focales es necesariamente acotado por las limitaciones de la investigación cualitativa, el diseño del estudio buscó deliberadamente incorporar instituciones con perfiles institucionales contrastantes que permitieran observar la heterogeneidad de experiencias formativas. Se incluyeron universidades públicas altamente selectivas con procesos de admisión competitivos, universidades públicas de absorción que reciben a estudiantes con trayectorias educativas más diversas, universidades privadas de élite que atienden a sectores socioeconómicos privilegiados, y universidades privadas de absorción que se orientan a clases medias y medias-bajas. A esta diversidad institucional se suman diferencias significativas en las trayectorias familiares, laborales y de participación política de los y las participantes, configurando un panorama heterogéneo que el análisis cualitativo permite explorar de manera fina.

El análisis de las sesiones permite observar cómo estas heterogeneidades configuran lo que la literatura especializada identifica como ecologías de desarrollo cívico diferenciadas, es decir, entornos institucionales que ofrecen oportunidades desiguales para el ejercicio y el desarrollo de competencias cívicas. En las instituciones públicas selectivas, por ejemplo, varias y varios participantes relataron experiencias previas de involucramiento en colectivos estudiantiles, participación en paros o tomas de instalaciones, asistencia regular a asambleas, y exposición a debates políticos intensos dentro del campus. Para estos y estas jóvenes, la universidad aparece simultáneamente como un espacio de politización donde se aprende a argumentar, a organizarse colectivamente, y a ejercer presión sobre autoridades, pero también como un entorno donde las tensiones y conflictos políticos pueden ser abrasivos, generar fracturas entre compañeros, y producir desgaste emocional significativo.

En contraste, en las instituciones privadas de élite la discusión política cotidiana entre pares tiende a tematizar de manera recurrente las desigualda-

des estructurales, el privilegio de clase, y la responsabilidad social que se espera de quienes provienen de sectores favorecidos. Los lenguajes utilizados están más próximos a la crítica institucional abstracta y a la reflexión sobre “el sistema” en términos generales, pero con menor densidad de experiencias directas de movilización o confrontación con autoridades universitarias. En estos contextos, la política aparece como un objeto de reflexión intelectual sofisticada más que como un campo de práctica directa y confrontación material. El proceso mediante el cual desigualdades socioeconómicas estructurales se convierten en asimetrías políticas que limitan el ejercicio efectivo de derechos de ciudadanía ha sido documentado con particular claridad en el contexto mexicano (Urbina, 2020).

Por su parte, en universidades de absorción, tanto públicas como privadas, emergen con más fuerza narrativas sobre trabajo remunerado simultáneo a los estudios, precariedad económica que limita el tiempo disponible para actividades extracurriculares, y dificultades para sostener participación política sostenida debido a las múltiples responsabilidades que deben balancear. Varios participantes señalaron que “me gustaría participar más, pero trabajo y estudio y apenas me da tiempo para llegar a mi casa”, o que “las marchas y las asambleas están bien, pero si faltas a clases o al trabajo te afecta directamente”. Estas narrativas muestran cómo las desigualdades económicas estructurales condicionan de manera directa la disponibilidad de tiempo y energía para la participación, configurando una estratificación en el acceso a espacios de socialización política que no depende únicamente de la voluntad o el interés individual. El proceso mediante el cual desigualdades socioeconómicas estructurales se convierten en asimetrías políticas que limitan el ejercicio efectivo de derechos de ciudadanía ha sido documentado con particular claridad en el contexto mexicano (Urbina, 2020).

Estas diferencias entre contextos institucionales no se traducen en tipologías rígidas que permitan clasificar a cada universidad en una categoría cerrada, pero sí sugieren de manera consistente que las competencias cívicas observadas en los grupos focales son co-producidas por climas institucionales específicos. Estos climas ofrecen, o no, ciertas oportunidades estructurales que incluyen la existencia de espacios formales o informales de debate estudiantil, la oferta de materias o talleres vinculados explícitamente a educación cívica o formación política, la interacción con organizaciones externas que promueven participación, las experiencias concretas de conflicto y negociación interna con autoridades universitarias, y el nivel de tolerancia institucional hacia formas de protesta disruptiva o hacia expresiones políticas contenciosas dentro del campus. (Biesta, 2011; García-Cabrero *et al.*, 2017)

Las sesiones cualitativas permiten ver no solo qué oportunidades ofrece cada contexto, sino también cómo los y las jóvenes se apropian de esas

oportunidades, las resignifican según sus propias trayectorias e intereses, o en algunos casos las rechazan activamente por considerarlas inadecuadas o porque entran en conflicto con otras prioridades vitales. Un participante de una universidad pública selectiva, por ejemplo, relató que “al principio me metí al colectivo feminista y estaba súper emocionado, pero después vi que había mucho rollo interno, muchas peleas, y decidí salirme porque no quería ese ambiente tóxico”. Esta narrativa muestra que la mera existencia de espacios de participación no garantiza que todos los y las jóvenes los vivan como experiencias formativas positivas, y que las dinámicas internas de los colectivos pueden tanto potenciar como inhibir el desarrollo de competencias deliberativas y la voluntad de sostener compromisos políticos duraderos.

El estado del arte consultado para este proyecto subraya de manera consistente que las brechas en competencias cívicas se asocian estrechamente con desigualdades educativas estructurales y con diferencias significativas en el capital cultural acumulado por las familias de origen (Gaby, 2016; Hart & Atkins, 2002; Schröder & Neumayr, 2023; Urbina, 2020). Las narrativas recogidas en los grupos focales dan cuerpo empírico y densidad experiencial a esta afirmación abstracta. Quienes han tenido acceso a entornos escolares con mayor densidad de experiencias cívicas deliberadamente diseñadas ---debates formales, simulaciones de procesos legislativos, proyectos de vinculación comunitaria, espacios de reflexión sobre desigualdades---tienden a describir repertorios más amplios y sofisticados de acción política, mayor familiaridad con lenguajes técnicos sobre instituciones y procesos, y más confianza en su capacidad de argumentar y defender posiciones frente a otros. Por el contrario, quienes han enfrentado trayectorias educativas más inestables, con cambios frecuentes de escuela, interrupciones en la escolarización, o exposición limitada a prácticas de debate estructurado, relatan vínculos más intermitentes o puramente instrumentales con la participación política, orientados sobre todo a resolver problemas concretos antes que a desarrollar un involucramiento sostenido en asuntos públicos. Estas formas de participación episódica mediadas digitalmente representan modalidades emergentes de compromiso cívico que, aunque intensas en el corto plazo, enfrentan desafíos significativos para traducirse en cambios institucionales duraderos.

4.3. IDENTIDADES MORALES, POLARIZACIÓN AFECTIVA Y MANEJO DEL DISENNO

4.3.1. La brecha entre declaraciones de apertura y prácticas cotidianas de evitación

Esta desconexión entre valores declarados de apertura y comportamientos efectivos de evitación del disenso constituye un hallazgo recurrente en estudios sobre competencias deliberativas juveniles, sugiriendo que la tolerancia abstracta no se traduce automáticamente en disposiciones para el diálogo con posiciones discrepantes (Iyengar *et al.*, 2012; Mason, 2018).

En los ejercicios iniciales sobre la frecuencia con que interactúan con personas que piensan políticamente distinto, las respuestas declaradas arrojan valores relativamente altos en la mayoría de los grupos focales. Muchas y muchos participantes afirman que conviven regularmente con personas de posiciones políticas divergentes, que discuten con ellas, o que al menos se cruzan frecuentemente con perspectivas diferentes a las propias en sus espacios cotidianos de socialización. Sin embargo, conforme avanzan las sesiones y se profundiza en las narrativas biográficas concretas, aparece un patrón consistente que revela una brecha significativa entre estas declaraciones de apertura y las prácticas efectivamente desplegadas en la vida cotidiana para manejar el desacuerdo político. Esta desconexión entre valores declarados de apertura y comportamientos efectivos de evitación del disenso constituye un hallazgo recurrente en estudios sobre competencias deliberativas juveniles, sugiriendo que la tolerancia abstracta no se traduce automáticamente en disposiciones para el diálogo con posiciones discrepantes.

En las narrativas que emergen espontáneamente a lo largo de las sesiones reaparecen de manera recurrente escenas muy específicas que muestran cómo el desacuerdo político se vive como una amenaza potencial a vínculos significativos. Varios participantes relataron experiencias de cenas familiares que se volvieron tensas o directamente se arruinaron cuando alguien introdujo un tema político divisivo, especialmente si ese tema tocaba lealtades partidarias profundas o valores morales fuertemente arraigados. Otros mencionaron chats de WhatsApp de grupos de amistades que se fracturaron cuando estalló una discusión sobre temas como el aborto, la seguridad pública, o la gestión gubernamental de la pandemia, y que derivaron en bloqueos recíprocos o en silencios prolongados que aún no se han reparado. También aparecieron relatos sobre discusiones en redes sociodigitales que escalaron rápidamente desde un desacuerdo inicial sobre un tema específico hasta descalificaciones personales, ataques a la inteligencia o la moral del otro, y finalmente rupturas definitivas mediante bloqueos o eliminación de contactos.

Frente a estos costos emocionales y relacionales del desacuerdo político, los y las jóvenes han desarrollado un repertorio sofisticado de estrategias de evitación destinadas a preservar vínculos significativos y proteger su propia salud mental. Estas estrategias incluyen cambiar activamente de tema cuando se percibe que una conversación puede derivar en conflicto, no expresar la propia postura política en ciertos espacios considerados como “campos minados” donde el costo de disentir es demasiado alto, moderar conscientemente el tono y el lenguaje para “no sonar agresivo” o para “no empezar una pelea”, o incluso mantenerse deliberadamente poco informados sobre ciertos asuntos justamente para no verse obligados a tomar una posición que podría generar fricciones con personas importantes en sus vidas.

Es fundamental subrayar que estas estrategias de evitación no implican necesariamente indiferencia política ni desconexión cognitiva respecto a los asuntos públicos. Al contrario, con frecuencia están motivadas precisamente por el temor a dañar vínculos que se valoran profundamente. Una participante del Grupo 3 señaló de manera elocuente que “yo sé que si empiezo a discutir con mi tío sobre el gobierno vamos a terminar peleados y luego mi mamá se va a enojar conmigo por arruinar la comida, entonces prefiero quedarme callada aunque por dentro esté que me hierve la sangre”. Esta declaración muestra con claridad que el silencio político no es necesariamente apatía, sino una forma de gestión del conflicto que prioriza la preservación de relaciones familiares por encima de la expresión pública del desacuerdo.

Otro participante relató una experiencia similar en el contexto de su grupo de amigos de la preparatoria. Señaló que:

éramos súper unidos desde primero de prepa, pero cuando empezó la campaña presidencial cada quien empezó a decir sus cosas y ahí fue cuando nos dimos cuenta que pensábamos muy diferente. Hubo una discusión bien fea en el chat y desde entonces ya no es lo mismo, como que hay temas que sabemos que no podemos tocar si no queremos pelear.

Este relato ilustra cómo el desacuerdo político puede infiltrarse en espacios de amistad y camaradería, transformando relaciones previamente armónicas en terrenos frágiles donde ciertos temas se vuelven tabú para evitar reavivar conflictos latentes.

Este contraste marcado entre la disposición declarada a convivir con el desacuerdo y las prácticas cotidianas de evitación constituye uno de los hallazgos más significativos de la fase cualitativa del proyecto. La tensión se hace especialmente visible cuando, ya dentro de los grupos focales, las reglas explícitas de interacción obligan a escuchar argumentos contrapuestos, a parafrasear las posiciones del otro antes de responder, y a sostener turnos

de palabra ordenados sin interrupciones ni descalificaciones personales. En este entorno moderado y estructurado, emerge un repertorio deliberativo considerablemente más rico que el descrito para la vida cotidiana en redes sociales o en conversaciones familiares no mediadas. La activación de competencias deliberativas latentes mediante dispositivos institucionales que estructuren turnos, moderen intervenciones y establezcan reglas claras de interacción sugiere que las capacidades para el diálogo democrático no son meramente disposiciones individuales, sino que requieren andamiajes institucionales apropiados.

En los grupos focales aparecen con regularidad prácticas deliberativas sofisticadas que incluyen matizar acuerdos parciales en lugar de sostener posiciones absolutas, reconocer explícitamente puntos válidos en la argumentación de quien sostiene una postura contraria, solicitar ejemplos concretos para entender mejor el razonamiento del otro, o incluso ajustar parcialmente la propia opinión cuando se escuchan argumentos que se consideran sólidos o cuando se presentan contraejemplos que debilitan la posición inicial. Estas prácticas muestran que las competencias deliberativas no están ausentes, pero que su activación depende críticamente de las condiciones materiales y normativas del entorno de interacción.

4.3.2. Polarización afectiva y la construcción del “otro” político

La construcción afectivamente cargada del adversario político como amenaza existencial más que como oponente legítimo con el que se tienen desacuerdos de fondo constituye un componente central de los procesos de polarización afectiva documentados en democracias contemporáneas (Mason, 2018; Iyengar *et al.*, 2012).

A lo largo de las sesiones de grupos focales, el “otro político” se construye habitualmente como una figura más extrema, más dogmática y más agresiva de lo que las propias discusiones dentro del grupo efectivamente muestran. Las etiquetas identitarias que circulan en el lenguaje cotidiano de los y las jóvenes, como “conservador”, “woke”, “facho”, “feminista radical”, “chairo”, o “fifi”, funcionan como condensadores de paquetes completos de posiciones políticas que rara vez se descomponen en sus elementos constitutivos o se someten a un análisis matizado de sus fundamentos normativos o empíricos.

Estas etiquetas operan como atajos cognitivos que simplifican la complejidad del campo político, pero al hacerlo también distorsionan la percepción de las posiciones reales que sostienen las personas concretas. Cuando en

las conversaciones de grupo se exploran en detalle las posiciones de cada participante, afloran posturas mucho más híbridas y menos fácilmente clasificables de lo que las etiquetas dicotómicas sugieren. Aparecen, por ejemplo, estudiantes que defienden enérgicamente causas progresistas vinculadas a derechos de minorías sexuales o de género, pero que al mismo tiempo desconfían profundamente de ciertas tácticas de cancelación o de “escraches” públicos que consideran desproporcionados o injustos. Hay personas con identidades religiosas activas que simultáneamente apoyan agendas de igualdad de género y que no ven contradicción entre su fe y su compromiso con la justicia social. Existen jóvenes que se declaran críticos del gobierno actual y de sus políticas específicas, pero que al mismo tiempo expresan escepticismo hacia las alternativas partidistas disponibles y no se identifican con ningún campo político claramente delimitado.

Esta tensión entre imaginarios dicotómicos que estructuran el campo político en términos de dos bandos claramente opuestos y experiencias concretas más matizadas que escapan a esas categorías rígidas dialoga directamente con los debates del estado del arte sobre polarización afectiva. La literatura especializada distingue entre polarización ideológica, que refiere a la distancia creciente entre las posiciones programáticas de distintos actores políticos, y polarización afectiva, que alude a la intensificación de sentimientos negativos hacia quienes se identifican con el campo político opuesto, independientemente de la distancia real en términos de políticas específicas. (Iyengar *et al.*, 2012; Mason, 2018)

Los y las jóvenes participantes en los grupos focales describen con notable claridad y auto-reflexividad cómo en las redes sociodigitales la interacción política se organiza predominantemente en torno a identidades morales en conflicto. La lógica que estructura estos espacios no es tanto “los que piensan X *versus* los que piensan Y sobre una política pública específica”, sino más bien “los que defienden derechos y dignidad *versus* los que quieren imponer su moral retrógrada”, o “los que aman a México *versus* los que lo quieren destruir”. Esta moralización del desacuerdo político transforma las diferencias de opinión en diferencias de valor moral intrínseco, lo cual hace mucho más difícil sostener intercambios deliberativos productivos, dado que lo que está en juego no es ya la verdad o falsedad de una afirmación empírica o la eficacia de una política pública, sino la propia valía moral de los interlocutores. Los estudios sobre desarrollo moral y político en la adultez emergente sugieren que la articulación entre identidad moral y propósito político constituye un proceso clave de maduración cívica que no es automático ni universal, sino que depende de experiencias formativas específicas y de contextos institucionales que faciliten la reflexión ética sobre asuntos públicos (Han *et al.*, 2021; Han & Dawson, 2025).

Sin embargo, cuando se sale del espacio algorítmicamente estructurado de las redes sociales y se ingresa a contextos de interacción cara a cara como la universidad o la familia, esos cortes identitarios rígidos se cruzan inevitablemente con jerarquías de otro orden, con afectos y lealtades previas, y con vínculos que no se pueden resolver mediante el simple expediente de bloquear una cuenta o dejar de seguir a alguien. Es precisamente en estos espacios donde la polarización afectiva se vive como un problema práctico que requiere ser gestionado mediante estrategias activas de evitación, moderación del lenguaje, o búsqueda de terrenos comunes que permitan preservar la convivencia pese al desacuerdo profundo (Iyengar *et al.*, 2012; Mason, 2018).

4.3.3. Competencias deliberativas observadas en contexto estructurado

La activación de competencias deliberativas latentes mediante dispositivos institucionales que estructuren turnos, moderen intervenciones y establezcan reglas claras de interacción sugiere que las capacidades para el diálogo democrático no son meramente disposiciones individuales sino que requieren andamiajes institucionales apropiados.

En términos de competencias cívicas específicas, las sesiones de grupos focales permiten identificar y documentar al menos tres capacidades deliberativas relevantes que aparecen con regularidad cuando las condiciones del entorno facilitan su despliegue. La primera es la capacidad de formular desacuerdos de manera no insultante ni descalificadora. Incluso en el bloque hiper-polémico, donde se discuten temas intensamente divisivos como la exigencia de declaraciones ideológicas a profesores universitarios o la legitimidad de cancelar oradores polémicos, la mayoría de las intervenciones que cuestionan la postura del otro lo hacen a partir de desacuerdos argumentados en torno a principios, consecuencias prácticas, o preocupaciones sobre efectos no intencionales, y no mediante descalificaciones personales sobre la inteligencia, la moral, o las intenciones ocultas del interlocutor.

Un ejemplo representativo de esta capacidad aparece en el Grupo 5 durante la discusión sobre desobediencia civil. Una participante que votó a favor de considerar legítimos los bloqueos de vías públicas argumentó que “la historia no se ha cambiado por pláticas, ni se ha cambiado hablando, la historia ha sido violenta, ha sido de manifestaciones, ha sido de desobediencia para que las cosas se cambien, porque realmente si nada más nos quedamos en casa mandando *tweets* no va a pasar nada”. Frente a este argumento, otro participante que había expresado dudas sobre la eficacia de

los bloqueos respondió sin descalificar la posición, sino problematizando una de sus premisas. Señaló que

yo entiendo que quieras visibilidad y que quieras presionar, pero mi duda es si en realidad los políticos escuchan cuando bloqueas, porque he visto casos donde dicen 'algún día les va a dar hambre y se van a tener que ir', como que no les importa que estés bloqueando. Entonces si no les importa, ¿qué sentido tiene afectar a la gente que va a trabajar y que no tiene nada que ver con el problema?.

Esta forma de responder mantiene el desacuerdo, pero lo ancla en una preocupación sobre la eficacia instrumental de la táctica, sin cuestionar la legitimidad moral de quien la defiende ni descalificar sus motivaciones. Esta evaluación situada y contextual de la legitimidad de la desobediencia civil, que rechaza tanto el apoyo incondicional como el rechazo categórico, muestra una sofisticación normativa que va más allá de posiciones simplificadas de rechazo o celebración acrítica de la protesta disruptiva (Gaby, 2016).

La segunda capacidad deliberativa observable es el uso recurrente de contraejemplos y casos intermedios para problematizar posiciones tajantes o para mostrar que los dilemas normativos son más complejos de lo que una formulación binaria sugiere. Ante afirmaciones categóricas del tipo "siempre es legítimo X" o "nunca se debe hacer Y", varias personas en los grupos introducen ejemplos que complican el panorama y obligan a matizar la posición inicial. Durante el debate sobre desobediencia civil, por ejemplo, cuando algunos participantes defendían sin restricciones cualquier forma de protesta disruptiva, otros introdujeron casos como el bloqueo de acceso a hospitales o la quema de transporte público como situaciones donde la afectación a terceros inocentes podría ser tan grave que incluso una causa justa no justificaría ese tipo específico de acción. Estos contraejemplos no buscan "ganar" el debate mediante una trampa argumentativa, sino explorar genuinamente los límites normativos de un principio y reconocer que incluso valores políticos importantes como el derecho a la protesta deben balancearse con otras consideraciones igualmente legítimas. Esta evaluación situada y contextual de la legitimidad de la desobediencia civil, que rechaza tanto el apoyo incondicional como el rechazo categórico, muestra una sofisticación normativa que va más allá de posiciones simplificadas de rechazo o celebración acrítica de la protesta disruptiva (Gaby, 2016).

La tercera competencia que emerge con claridad es el reconocimiento explícito de incertidumbre y la disposición a declarar públicamente que no se tiene una posición completamente formada sobre un tema complejo. No es raro que varios participantes declaren estar "en duda", "partidos", o "pen-

sando mientras hablan”, lo cual abre la posibilidad de revisión de postura y de aprendizaje genuino a partir de la discusión. Una participante del Grupo 4 expresó esta incertidumbre de manera elocuente durante la votación sobre desobediencia civil cuando dijo “yo voté indecisa porque no sé si en verdad le interese a los políticos que se bloqueen vialidades”. Esta declaración pública de no tener certeza, lejos de ser una debilidad argumentativa, constituye una disposición epistémica valiosa que permite sostener conversaciones exploratorias antes que confrontaciones donde cada parte busca únicamente defender una posición previamente cristalizada.

Estas tres capacidades deliberativas, aunque presentes y documentables en las transcripciones de los grupos focales, conviven inevitablemente con sesgos cognitivos bien conocidos en la literatura sobre razonamiento político. Aparecen con frecuencia generalizaciones apresuradas basadas en casos individuales que se elevan indebidamente a la categoría de patrón general, atribuciones intencionales de maldad o manipulación al adversario sin evidencia suficiente que las sustente, y uso selectivo de evidencia donde se recuerdan con facilidad los casos que confirman la propia posición mientras se olvidan o minimizan los contraejemplos que la debilitan.

Sin embargo, lo que muestran los grupos focales es que, en condiciones de moderación adecuada, con reglas claras de interacción, y con dispositivos que ralentizan la discusión para permitir la escucha activa y la reflexión, es posible sostener conversaciones que van significativamente más allá del ataque identitario o de la simple reafirmación de posiciones dogmáticas. En términos analíticos, los grupos focales funcionan como un laboratorio social donde se observa la fricción productiva entre identidades morales fuertemente cargadas que empujan hacia la polarización afectiva y exigencias normativas de deliberación democrática que requieren reconocer la legitimidad del desacuerdo y la posibilidad de que el otro tenga razones válidas para sostener posiciones divergentes (Iyengar *et al.*, 2012; Mason, 2018).

4.4. REPERTORIOS DE PARTICIPACIÓN Y DESOBEDIENCIA CIVIL

4.4.1. Legitimidad condicionada de la desobediencia civil: Criterios normativos en contexto

Esta evaluación situada y contextual de la legitimidad de la desobediencia civil, que rechaza tanto el apoyo incondicional como el rechazo categórico, muestra una sofisticación normativa que va más allá de posiciones simplificadas de rechazo o celebración acrítica de la protesta disruptiva (Gaby, 2016).

Las votaciones anónimas realizadas mediante la plataforma Mentimeter sobre la afirmación “La desobediencia civil, en particular los bloqueos de vías públicas, es una forma legítima y eficaz de participación política” registran de manera consistente en todos los grupos un apoyo mayoritario a la idea de que este repertorio puede ser legítimo en democracia. En la mayoría de las sesiones, entre el sesenta y el ochenta por ciento de los y las participantes se pronuncian a favor de considerar legítima esta forma de acción política, mientras que las posiciones abiertamente en contra son prácticamente inexistentes o extremadamente minoritarias. La principal variación se da entre quienes apoyan la desobediencia civil de manera decidida y sin mayor problematización, y quienes se declaran indecisos o que apoyan solo bajo ciertas condiciones específicas que buscan delimitar en la discusión posterior.

La discusión abierta que sigue a las votaciones permite observar que este apoyo mayoritario no es ingenuo ni incondicional, sino que se articula mediante un conjunto sofisticado de criterios normativos que los y las jóvenes utilizan para evaluar casos concretos y para distinguir entre formas legítimas e ilegítimas de desobediencia. Estos criterios no aparecen necesariamente de manera explícita en las formulaciones iniciales, pero emergen de forma robusta cuando se plantean contraejemplos o cuando se pide justificar por qué ciertos casos de desobediencia se consideran aceptables mientras que otros se rechazan o generan incomodidad moral.

El primer criterio que aparece de manera recurrente en todos los grupos se refiere a la afectación a terceros que no están involucrados directamente en el conflicto. Existe una preocupación genuina y consistente por los costos que ciertas acciones de protesta imponen a personas que no son responsables del problema que motiva la movilización y que no tienen capacidad de resolverlo. Esta preocupación se expresa con particular intensidad cuando se discuten bloqueos de vías de acceso a hospitales, cierres de transporte público que afectan a trabajadores que pueden perder su empleo si llegan tarde, o interrupciones de servicios esenciales como el suministro de agua o electricidad.

Una participante del Grupo 2 expresó esta tensión de manera muy clara cuando señaló que:

yo entiendo que quieras llamar la atención y que necesites presionar, pero mi bronca es que muchas veces terminas afectando al pueblo, a la gente que también está jodida como tú y que no tiene nada que ver con lo que estás peleando. O sea, el político que tomó la decisión que te enoja está en su oficina con aire acondicionado y tú estás bloqueando la calle donde pasa la señora que va a limpiar casas y si llega tarde la corren.

Este razonamiento no rechaza de plano la desobediencia civil, sino que introduce una exigencia normativa de proporcionalidad y discriminación en la selección de blancos de la protesta. Se considera más legítimo “molestar” a autoridades o actores directamente responsables de una injusticia que afectar indiscriminadamente a personas comunes que no tienen poder de decisión sobre el problema en cuestión.

Sin embargo, esta preocupación por terceros afectados convive con el reconocimiento de que toda forma de protesta efectiva necesariamente incomoda y produce costos para alguien. Otra participante del Grupo 3 argumentó con fuerza que “el punto de la desobediencia civil es que sea incómoda, que haya tráfico, que la gente no pueda pasar, porque si nadie se entera de tu causa y nadie se molesta entonces no vas a lograr nada. Las protestas bonitas donde no molestas a nadie y te quedas en tu esquina no sirven para nada, la historia lo ha demostrado”. Esta tensión entre el reconocimiento de la necesidad de disrumpir para ser efectivo y la preocupación por no dañar desproporcionadamente a personas vulnerables no se resuelve mediante una fórmula abstracta, sino que se negocia caso por caso mediante juicios situados sobre quién es afectado, cuán grave es el daño, y cuán urgente o grave es la injusticia que motiva la protesta.

El segundo criterio normativo que estructura las discusiones sobre desobediencia civil refiere a la gradación de repertorios de acción y a la idea de que la protesta disruptiva debería ser un recurso de “última instancia” tras haber intentado vías institucionales formales sin éxito. Esta postura se expresa típicamente mediante formulaciones del tipo “primero hay que agotar los canales legales” o “si la institución no te escucha después de que hiciste todo lo que podías hacer por las vías normales, entonces sí es válido bloquear”. La lógica subyacente es que la desobediencia civil, precisamente por romper la legalidad vigente y por imponer costos a terceros, requiere una justificación moral especialmente fuerte que solo se alcanza cuando se ha demostrado de manera fehaciente que las vías institucionales están cerradas, son inoperantes, o responden de manera tan lenta que equivale a una negación efectiva de derechos.

Esta evaluación situada y contextual de la legitimidad de la desobediencia civil, que rechaza tanto el apoyo incondicional como el rechazo categórico, muestra una sofisticación normativa que va más allá de posiciones simplificadas de rechazo o celebración acrítica de la protesta disruptiva (Gaby, 2016).

Un participante del Grupo 6 defendió esta postura de manera articulada cuando señaló que:

yo sí creo que está bien bloquear y hacer ruido, pero no como primera opción. Primero intentas hablar con las autoridades, presentas tu queja formal, buscas que te escuchen por los canales que existen. Y si después de eso no pasa nada o te dan largas o te ignoran, entonces sí, bloqueas y haces lo que tengas que hacer para que te volteen a ver”.

Esta gradación de repertorios asume una cierta confianza, aunque sea mínima y provisional, en que las instituciones pueden eventualmente responder si se les presiona de la manera adecuada.

Sin embargo, esta postura enfrenta un contraargumento poderoso que también aparece en varios grupos y que problematiza la idea misma de “agotar” vías institucionales en contextos de impunidad estructural o de captura institucional. Varios participantes señalaron que en muchos casos esperar a “agotar todas las vías formales” puede ser una trampa que posterga indefinidamente la acción efectiva y que permite que las injusticias se consoliden mientras las víctimas esperan pacientemente que instancias burocráticas lentas, capturadas, o abiertamente hostiles procesen sus demandas. Una participante expresó este argumento de manera contundente cuando dijo que

el problema es que te pueden tener años en lo institucional, llenando papeles, yendo a audiencias, esperando resoluciones, y al final no pasa nada o te dan una respuesta que no sirve para nada. Mientras tanto la injusticia sigue, la gente sigue sufriendo, y tú ya perdiste el momento en que tu protesta podía haber servido de algo.

Esta tensión entre el valor normativo de la gradación de repertorios y el reconocimiento pragmático de que en muchos contextos las vías institucionales son efectivamente inexistentes o están diseñadas para diluir demandas antes que para procesarlas no se resuelve de manera definitiva en los grupos focales. Más bien, ambas posiciones coexisten como polos de una discusión que no admite respuestas simples y que requiere juicios situados sobre el grado de apertura real de las instituciones en cada caso concreto.

El tercer criterio normativo que emerge con claridad en las discusiones se refiere al perfil de los actores que ejercen la desobediencia civil y a la justicia

percibida de la causa que motiva la movilización. Aunque en principio muchos participantes declaran que el derecho a la protesta debería ser universal y no depender de quién lo ejerce, en la práctica las mismas personas valoran de manera diferencial la misma táctica dependiendo de quién la protagoniza y contra qué tipo de injusticia se moviliza. Las acciones de desobediencia civil emprendidas por colectivos históricamente vulnerados, como comunidades indígenas despojadas de tierras, víctimas de violencia estatal, o grupos que enfrentan discriminación sistemática, tienden a recibir una legitimidad mayor y un escrutinio menos severo que las acciones emprendidas por grupos percibidos como privilegiados o que movilizan por causas consideradas menos urgentes o moralmente menos sólidas. Esta evaluación situada y contextual de la legitimidad de la desobediencia civil, que rechaza tanto el apoyo incondicional como el rechazo categórico, muestra una sofisticación normativa que va más allá de posiciones simplificadas de rechazo o celebración acrítica de la protesta disruptiva (Gaby, 2016).

Un participante del Grupo 2 expresó esta distinción de manera explícita cuando señaló que “no es lo mismo que bloqueen las madres de desaparecidos que están buscando a sus hijos, a que bloqueen, no sé, gente que está enojada porque les subieron el impuesto al auto de lujo. Las dos cosas técnicamente son desobediencia civil, pero moralmente una está súper justificada y la otra no”. Esta afirmación introduce un componente de evaluación moral de la causa que complica la idea de que la desobediencia civil se puede juzgar únicamente por sus características formales, como la publicidad de la acción, la aceptación de las consecuencias legales, o el carácter no violento de la protesta. Esta evaluación situada y contextual de la legitimidad de la desobediencia civil, que rechaza tanto el apoyo incondicional como el rechazo categórico, muestra una sofisticación normativa que va más allá de posiciones simplificadas de rechazo o celebración acrítica de la protesta disruptiva (Gaby, 2016).

Desde el encuadre analítico del proyecto, este patrón de respuestas sugiere que los y las jóvenes participantes combinan una sensibilidad normativa robusta hacia el derecho a la protesta y al disenso con un sentido igualmente fuerte de responsabilidad hacia terceros potencialmente afectados por las acciones de desobediencia. Lejos de un rechazo general y categórico a la protesta disruptiva, lo que se observa es una disposición sostenida a discutir de manera fina y situada las condiciones de legitimidad, los criterios de proporcionalidad, y las estrategias de cuidado que deberían estructurar el ejercicio de este repertorio de acción política. El resultado es una postura que combina una defensa principialista del derecho al disenso con una preocupación pragmática por la gobernabilidad cotidiana y por la preservación de vínculos de solidaridad social que podrían fracturarse si las tácticas disruptivas se usan de manera indiscriminada o sin consideración por sus efectos sobre la vida diaria de personas vulnerables.

4.4.2. Repertorios de acción propuestos y horizontes de eficacia

Cuando se plantean problemas públicos hipotéticos y se solicita a los y las participantes que imaginen qué harían si quisieran modificar una situación injusta o presionar por un cambio en política pública, los repertorios de acción que emergen con mayor frecuencia son variados pero se concentran en formas de participación política que no pasan necesariamente por canales institucionales formales ni por estructuras partidarias tradicionales. Las respuestas más recurrentes incluyen la organización de campañas de visibilización en redes sociodigitales mediante la producción y viralización de contenidos, la organización de colectas o redes de apoyo material directo a personas afectadas por algún problema específico, la movilización estudiantil interna mediante estrategias como pegado de carteles en la universidad, convocatoria a asambleas, o redacción de cartas abiertas dirigidas a autoridades institucionales. En menor medida aparecen menciones a uso de canales formales como la presentación de quejas ante instancias administrativas, el contacto con representantes electos, o la participación en procesos electorales mediante el voto o el trabajo en campañas.

Lo que resulta analíticamente significativo es que la militancia partidista aparece de manera muy marginal en el repertorio imaginado de acciones políticas disponibles. Cuando se menciona, suele estar asociada a experiencias negativas previas o a la percepción generalizada de que los partidos políticos tienden a “adueñarse” de causas genuinas y legítimas para instrumentalizarlas en beneficio de sus propios intereses electorales, desvirtuando en el proceso las demandas originales y subordinando las luchas sociales a calendarios y cálculos partidarios. Un participante expresó esta desconfianza de manera clara cuando señaló que

yo participé una vez en una marcha que organizó un partido y al principio pensé que estaba bien, pero después me di cuenta que solo les importaba salir en las fotos y al final no hicieron nada por la causa, solo la usaron para verse bien. Desde entonces prefiero organizarme directamente con la gente que sí le importa el problema y no depender de partidos.

Este rechazo generalizado a las estructuras partidarias tradicionales y la preferencia por formas autoorganizadas de acción colectiva es consistente con tendencias documentadas en juventudes urbanas de América Latina que priorizan movimientos sociales horizontales sobre organizaciones jerárquicas con líneas partidarias definidas (Bramwell, 2020).

En contraste marcado con este rechazo a la militancia partidista, las acciones simbólicas y comunicativas mediadas por plataformas digitales se perciben como rápidas, flexibles, y capaces de producir presión social de manera casi inmediata mediante la viralización de contenidos que exponen injusticias, documentan abusos, o movilizan solidaridad emocional hacia causas específicas. Sin embargo, esta preferencia por acciones digitales convive con el reconocimiento explícito de que su impacto es difícil de medir, que la atención mediática es volátil y efímera, y que no es claro cómo se traduce un *trending topic* o una campaña exitosa en redes en cambios institucionales duraderos que efectivamente modifiquen políticas públicas o transformen prácticas arraigadas.

En diálogo con la literatura especializada revisada en el estado del arte del proyecto, estos repertorios preferidos pueden leerse como manifestaciones contemporáneas de lo que algunos autores han conceptualizado como participación episódica o participación simbólica. Se trata de formas de involucramiento político que son intensas mientras duran pero que tienden a ser intermitentes en el tiempo, fuertemente mediadas por coyunturas específicas que capturan la atención colectiva, y estructuradas por las *affordances* y las lógicas algorítmicas de los entornos digitales donde tienen lugar. Estas formas de participación conviven con experiencias recurrentes de desafección hacia instituciones formales y con actitudes cínicas respecto a la capacidad de las estructuras políticas tradicionales para procesar demandas ciudadanas de manera efectiva y oportuna. Estas formas de participación episódica mediadas digitalmente representan modalidades emergentes de compromiso cívico que, aunque intensas en el corto plazo, enfrentan desafíos significativos para traducirse en cambios institucionales duraderos.

Los grupos focales muestran que estos repertorios episódicos y simbólicos no son normativamente “inferiores” a formas más institucionalizadas de participación política, pero sí se enfrentan a obstáculos estructurales significativos para traducirse en cambios institucionales duraderos que sobrevivan al ciclo de atención mediática y que cristalicen en modificaciones efectivas de políticas, regulaciones, o prácticas institucionales. Esta tensión entre la facilidad de acceso a repertorios digitales y su dificultad para producir impacto sostenible constituye uno de los dilemas centrales de la participación juvenil contemporánea en contextos urbanos hiperconectados. Estos dilemas de gobernanza educativa que deben balancear principios en tensión son particularmente agudos en instituciones de educación superior que buscan simultáneamente promover libertad académica, garantizar pluralismo ideológico y proteger a grupos históricamente vulnerados (Biesta, 2011).

4.5. ECOSISTEMAS INFORMATIVOS, BURBUJAS IDEOLÓGICAS Y COMPETENCIAS DE VERIFICACIÓN

4.5.1. Cartografías del *feed* político: Plataformas digitales, creadores de contenido y mediación algorítmica

La mediación algorítmica del acceso a contenidos políticos y la configuración de ecosistemas informativos personalizados plantean desafíos inéditos para la formación de competencias cívicas en sociedades digitalizadas.

El trabajo realizado con el instrumento “Mapa de mi *feed* político”, que cada participante completó antes o durante la sesión de grupo focal, revela de manera consistente una dieta informativa donde predominan de forma abrumadora las plataformas digitales de alta inmediatez como TikTok, X (anteriormente Twitter), Instagram, y YouTube. Estas plataformas se combinan de manera complementaria con consultas puntuales y selectivas a medios periodísticos tradicionales en sus versiones digitales, especialmente cuando se busca verificar información que circuló inicialmente en redes o cuando se necesita profundizar en un tema específico que captó la atención. El teléfono móvil se consolida de manera prácticamente exclusiva como el dispositivo principal de acceso a información política, relegando a la computadora de escritorio o laptop a un papel secundario vinculado sobre todo a tareas académicas o laborales. Estas prácticas de verificación, aunque informales y no siempre sistemáticas, constituyen formas emergentes de alfabetización digital que representan competencias cívicas adaptadas a ecosistemas informativos hiperconectados y potencialmente engañosos (Jerome *et al.*, 2024).

Lo que resulta analíticamente significativo de esta configuración del ecosistema informativo es que los contenidos políticos no aparecen como un flujo separado o claramente diferenciado de otros tipos de contenido, sino que están profundamente imbricados con humor, entretenimiento, vida cotidiana, y contenidos de interés personal en áreas como moda, comida, deportes, o series de televisión. El descubrimiento de temas políticos y de asuntos públicos relevantes ocurre muchas veces de forma incidental o no planificada, mediante lo que algunos participantes describieron como “me salió en el *feed*” o “me lo recomendó el algoritmo”. Un video viral sobre alguna declaración polémica de una figura pública, un meme que satiriza una decisión gubernamental, un hilo de Twitter comentado y compartido por amistades, o una infografía producida por una cuenta activista pueden funcionar como puntos de entrada iniciales a un tema político que previamente no estaba en el radar de atención de la persona. La mediación algorítmica del acceso a contenidos políticos y la configuración de ecosistemas

informativos personalizados plantean desafíos inéditos para la formación de competencias cívicas en sociedades digitalizadas.

A partir de ese primer contacto incidental con un tema político, algunas y algunos participantes reportan que realizan un movimiento deliberado que describen como “bajar” al terreno de los medios de referencia o “checar” en fuentes más establecidas. Este movimiento de verificación no es automático ni universal, sino que se activa selectivamente cuando el tema se percibe como especialmente relevante, cuando toca directamente intereses personales o de personas cercanas, cuando hay dudas sobre la veracidad de lo que circuló en redes, o cuando se avecina una coyuntura crítica como unas elecciones o una decisión gubernamental importante que puede afectar directamente la vida cotidiana. Los medios periodísticos tradicionales, tanto nacionales como internacionales, operan entonces como una segunda capa de verificación o profundización, pero no necesariamente como la primera fuente de exposición a la agenda política del día. Estas prácticas de verificación, aunque informales y no siempre sistemáticas, constituyen formas emergentes de alfabetización digital que representan competencias cívicas adaptadas a ecosistemas informativos hiperconectados y potencialmente engañosos (Jerome *et al.*, 2024).

En términos de orientación ideológica predominante, el análisis de los mapas del *feed* político completados por los y las participantes muestra que el *feed* dominante se inclina de manera bastante consistente hacia posiciones progresistas o de izquierda. Este sesgo ideológico se alimenta mediante el seguimiento sistemático de cuentas activistas vinculadas a causas feministas, a derechos de minorías sexuales y de género, a justicia climática, o a crítica anticapitalista. También se nutre de medios digitales identificados explícitamente con agendas progresistas y de creadores de contenido político-humorístico que combinan análisis crítico de la política cotidiana con formatos entretenidos que facilitan la viralización y que hacen que consumir política sea menos acartonado o aburrido de lo que podría ser mediante formas tradicionales como noticieros televisivos o columnas de opinión en periódicos. Este sesgo ideológico progresista en los *feeds* políticos juveniles es consistente con patrones generacionales de afinidad con causas de justicia social, derechos de minorías y crítica sistémica documentados en estudios recientes sobre valores políticos de juventudes urbanas educadas.

El “otro lado” del espectro ideológico, es decir, las voces conservadoras o de derecha, aparecen en el *feed* de los y las jóvenes participantes de manera mucho más limitada y filtrada. Cuando se mencionan fuentes conservadoras en los mapas del *feed*, suelen estar representadas por un puñado muy pequeño de referentes mediáticos específicos que son seguidos no por identificación o afinidad ideológica, sino bajo una lógica explícita de “monitoreo”

del adversario, de curiosidad por entender qué argumentos utiliza el otro lado, o de desacuerdo informado que busca conocer las posturas conservadoras para poder rebatirlas de manera fundamentada. Algunas personas mencionaron también el seguimiento de figuras asociadas a comunidades religiosas conservadoras o a medios tradicionales vinculados históricamente con sectores empresariales o con agendas de derecha, pero describieron este seguimiento más como una forma de observación antropológica o de contraste deliberado que como una fuente central de información o de formación de opinión.

4.5.2. Reglas prácticas de verificación y escepticismo asimétrico

Este patrón de escrutinio diferenciado según afinidad ideológica con la fuente constituye un sesgo cognitivo ampliamente documentado en psicología política que afecta la capacidad de evaluación imparcial de información política.

Frente a la posibilidad omnipresente de desinformación, bulos, o noticias falsas que circulan especialmente en redes sociodigitales, los y las jóvenes participantes describen un conjunto relativamente consolidado de reglas prácticas que activan cuando sospechan que un contenido podría ser falso o manipulado. La primera regla que aparece de manera recurrente en las discusiones es revisar cuidadosamente la fecha y el contexto temporal de la nota, el video, o la imagen que circula. Varios participantes relataron experiencias donde descubrieron que un contenido presentado como actual en realidad correspondía a un evento de años atrás que había sido reciclado y descontextualizado para generar indignación o confusión en torno a una coyuntura específica (Jerome *et al.*, 2024).

La segunda regla práctica consiste en identificar la fuente original del contenido y distinguir entre una captura de pantalla sin contexto, un meme de origen incierto, y una nota periodística formal con autoría y medio claramente identificables. Esta distinción es importante porque la forma del contenido influye en el nivel de escrutinio que recibe. Las capturas de pantalla de tuits o de publicaciones en Facebook tienden a generar mayor sospecha automática porque pueden ser fácilmente falsificadas, mientras que los videos o las notas con URL de medios establecidos tienden a recibir inicialmente mayor credibilidad, aunque no de manera incondicional.

La tercera regla implica contrastar la información en al menos una segunda fuente que se considere relativamente confiable o que tenga un perfil ideológico diferente a la primera fuente. Esta práctica de triangulación de fuentes aparece especialmente cuando el contenido es sorprendente o cuan-

do afirma algo que parece demasiado extremo o demasiado conveniente para confirmar las propias creencias. Un participante del Grupo 1 expresó esta práctica de manera clara cuando señaló que “si veo algo que me parece demasiado bueno para ser verdad, tipo ‘el gobierno admitió que robó todo’, obvio voy a buscarlo en otros lados antes de creerlo o compartirlo, porque eso sí me ha pasado que comparto algo y luego resulta que era falso y quedo como pendejo”.

La cuarta regla práctica consiste en evitar compartir de inmediato contenidos que “suenan demasiado extremos” o que generan una reacción emocional muy fuerte, especialmente de indignación o de enojo. Varios participantes señalaron que han aprendido mediante experiencias previas de haber compartido noticias falsas que es mejor esperar unas horas, buscar más información, o al menos agregar una advertencia como “no sé si sea cierto” antes de viralizar un contenido que podría resultar ser fabricado o manipulado.

En los ejercicios específicos donde se proyectaron videos potencialmente engañosos o recortados de manera tendenciosa, los grupos mostraron una combinación interesante de escepticismo inicial y curiosidad analítica. Los y las participantes buscaron activamente señales de manipulación como ediciones abruptas que podrían indicar que se eliminaron partes importantes del contexto, ausencia de información clara sobre la fuente original del video, o un tono emocional exagerado que parece diseñado para provocar reacciones viscerales más que para informar de manera equilibrada. Durante estos ejercicios también se discutieron las posibles motivaciones políticas o económicas detrás de la producción y circulación de contenidos engañosos, reconociendo que la desinformación no es siempre accidental sino que con frecuencia responde a estrategias deliberadas de actores que buscan polarizar, confundir, o manipular la opinión pública.

Estas prácticas de verificación conectan directamente con la dimensión informacional de las competencias cívicas tal como se define en el marco conceptual del proyecto. Muestran que los y las jóvenes no son consumidores pasivos o ingenuos de información política, sino que han desarrollado mediante la experiencia acumulada un conjunto de heurísticas que les permiten navegar con cierto nivel de efectividad por un ecosistema informativo saturado, fragmentado, y atravesado por flujos constantes de desinformación. Estas prácticas de verificación, aunque informales y no siempre sistemáticas, constituyen formas emergentes de alfabetización digital que representan competencias cívicas adaptadas a ecosistemas informativos hiperconectados y potencialmente engañosos (Jerome *et al.*, 2024).

No obstante, el análisis detallado de las discusiones revela también un sesgo sistemático y robusto que aparece de manera transversal en todos los

grupos focales. La verificación tiende a ser considerablemente más rigurosa, más escéptica, y más sistemática cuando el contenido proviene del “otro lado” ideológico o cuando cuestiona las propias convicciones políticas. Por el contrario, las piezas informativas que están alineadas con las propias posiciones, que confirman lo que ya se creía, o que provienen de fuentes percibidas como aliadas tienden a recibir un escrutinio menos severo y son más propensas a ser compartidas o creídas sin mayor verificación. Este patrón reproduce de manera casi textual lo que la literatura especializada sobre sesgos cognitivos y razonamiento motivado identifica como verificación asimétrica o escepticismo selectivo. Estas prácticas de verificación, aunque informales y no siempre sistemáticas, constituyen formas emergentes de alfabetización digital que representan competencias cívicas adaptadas a ecosistemas informativos hiperconectados y potencialmente engañosos (Jerome *et al.*, 2024).

Una participante del Grupo 5 reconoció este sesgo de manera auto-reflexiva cuando señaló que “yo sé que no debería hacerlo, pero es cierto que cuando veo algo que ya pienso o que confirma lo que sospechaba, pues como que no lo cuestiono tanto. En cambio si veo algo que dice lo contrario de lo que yo creo, ahí sí lo reviso con lupa y busco si es falso”. Este reconocimiento explícito muestra que al menos algunos de los y las jóvenes son conscientes del problema, aunque no necesariamente logren corregirlo en la práctica cotidiana donde las presiones de tiempo, el flujo constante de información, y los incentivos emocionales de las plataformas digitales dificultan sostener prácticas de verificación completamente simétricas y desinteresadas. Estas prácticas de verificación, aunque informales y no siempre sistemáticas, constituyen formas emergentes de alfabetización digital que representan competencias cívicas adaptadas a ecosistemas informativos hiperconectados y potencialmente engañosos (Jerome *et al.*, 2024).

4.5.3. Burbujas ideológicas y las modalidades del contacto con el “otro lado”

La configuración predominante del *feed* político entre los y las participantes revela una burbuja ideológica consistentemente inclinada hacia posiciones progresistas, aunque con grados variables de cierre o apertura hacia voces conservadoras o de derecha. Esta burbuja no implica una ausencia total de exposición a discursos conservadores, pero sí configura de manera muy específica la modalidad de ese contacto con el “otro lado”. El consumo de contenido conservador tiende a estar mediado por pocos referentes mediáticos que son seguidos de manera explícita bajo lógicas de monitoreo, contraste, o preparación para el debate, más que bajo lógicas de identificación o de

formación genuina de opinión mediante la consideración seria de argumentos conservadores. Este sesgo ideológico progresista en los *feeds* políticos juveniles es consistente con patrones generacionales de afinidad con causas de justicia social, derechos de minorías y crítica sistémica documentados en estudios recientes sobre valores políticos de juventudes urbanas educadas.

Este patrón de consumo selectivo y estratégico del “otro lado” tiene consecuencias significativas para la configuración de competencias deliberativas. Por un lado, muestra que existe al menos un interés en asomarse a narrativas opositoras y en no permanecer completamente encerrado en una cámara de eco donde solo circulan voces ideológicamente afines. Varios participantes valoraron explícitamente esta exposición selectiva al otro lado como una forma de estar informados sobre qué argumentan los adversarios políticos y de evitar sorpresas o incomprensiones sobre posiciones conservadoras en situaciones de debate.

Por otro lado, el hecho de que este contacto con el otro lado ocurra casi siempre en marcos fuertemente adversariales o polarizados, donde el contenido conservador se consume con la expectativa previa de estar en desacuerdo o de encontrar falacias y manipulaciones, refuerza la percepción de un conflicto binario irreductible del tipo “nosotros versus ellos”. Esta modalidad de contacto contribuye a mantener al adversario ideológico a una distancia cognitiva y afectiva considerable, configurándolo más como un objeto de análisis crítico o como blanco de burla que como un interlocutor genuino con quien sería posible sostener una conversación productiva que pudiera modificar posiciones de ambos lados.

La burbuja progresista se protege y se refuerza mediante filtros de confianza que evitan deliberadamente la exposición a contenidos percibidos como abiertamente reaccionarios, como discursos de odio, o como propaganda manipuladora. Estos filtros no son irracionales ni arbitrarios, sino que responden a experiencias previas de exposición a contenidos que los y las jóvenes consideran ofensivos, dañinos, o moralmente inaceptables.

Sin embargo, al filtrar contenidos conservadores extremos, también se reduce inevitablemente la exposición a posiciones conservadoras moderadas o a argumentos conservadores sofisticados que podrían ser más difíciles de refutar y que podrían obligar a revisiones más profundas de las propias convicciones.

En términos de competencias cívicas, este patrón plantea un desafío conceptual y práctico de primer orden. Las habilidades de pensamiento crítico, de verificación de información, y de detección de falacias argumentativas se activan con notable vigor frente a contenidos que provienen del adversario ideológico, pero encuentran muchos menos incentivos estructurales para cuestionar marcos interpretativos propios, para reconocer puntos débiles en

argumentos con los que se está de acuerdo, o para otorgar legitimidad epistémica a posiciones conservadoras bien fundamentadas. La literatura especializada revisada en el estado del arte del proyecto ha mostrado de manera consistente que en contextos de polarización afectiva intensa, la capacidad de reconocer la posibilidad de que el adversario tenga razones válidas para sostener posiciones divergentes es uno de los componentes más frágiles y más difíciles de sostener de la competencia cívica deliberativa. Las discusiones de los grupos focales confirman plenamente esta fragilidad y muestran cuán difícil resulta para los y las jóvenes mantener una disposición epistémica genuinamente abierta cuando los costos emocionales de considerar seriamente argumentos del otro lado son percibidos como muy altos. Estas prácticas de verificación, aunque informales y no siempre sistemáticas, constituyen formas emergentes de alfabetización digital que representan competencias cívicas adaptadas a ecosistemas informativos hiperconectados y potencialmente engañosos (Jerome *et al.*, 2024).

4.6. BLOQUE HIPER-POLÉMICO: REGLAS INSTITUCIONALES, ESPACIOS SEGUROS Y DEBIDO PROCESO

4.6.1. La moción sobre declaraciones ideológicas obligatorias para profesores

En el bloque hiper-polémico, diseñado específicamente para introducir un dilema normativo intenso que obligara a los y las participantes a enfrentar tensiones reales entre valores políticos importantes, al menos uno de los grupos focales trabajó con la moción que plantea si la universidad debe exigir a las personas candidatas a profesorado que firmen una declaración formal de compromiso con la justicia social, la diversidad y la inclusión como condición necesaria para ser contratados. Esta moción fue deliberadamente formulada de manera que obligara a balancear principios que muchos jóvenes progresistas valoran profundamente, como la protección de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente vulnerados, con otros principios igualmente importantes en teoría como la libertad académica, el pluralismo ideológico, y las garantías de debido proceso.

Las votaciones anónimas realizadas mediante Mentimeter muestran una inclinación significativa a favor de algún tipo de filtro o criterio ideológico en los procesos de contratación académica. Aunque la proporción exacta varía entre grupos y depende de cómo se formuló específicamente la moción en

cada sesión, en general entre el cincuenta y el setenta por ciento de los y las participantes votaron a favor de la medida propuesta, un porcentaje adicional considerable se declaró indeciso, y muy pocos votaron abiertamente en contra sin matizaciones. Esta distribución de votos ya anticipa que el tema genera incomodidad moral y que muchas personas no tienen una posición completamente cristalizada, sino que están explorando en tiempo real las implicaciones de distintas alternativas normativas.

La discusión abierta que sigue a la votación permite observar cómo se argumentan y se justifican estas posiciones. Quienes se pronuncian a favor de exigir declaraciones de compromiso con la justicia social tienden a enfatizar de manera recurrente y apasionada la responsabilidad de la universidad de proteger a estudiantes que pertenecen a grupos históricamente vulnerados y que enfrentan discriminación sistemática en la sociedad en general. El argumento central es que un profesor que expresa públicamente posturas transfóbicas, machistas, racistas, o abiertamente hostiles hacia minorías, aunque lo haga fuera del aula y no incurra en actos explícitos de discriminación en sus clases o en la evaluación de estudiantes, contribuye de todas formas a crear un clima institucional hostil que afecta profundamente el bienestar emocional, el aprovechamiento académico, y el sentido de pertenencia de estudiantes que podrían ser blanco de esos discursos.

Un participante expresó este argumento de manera particularmente clara cuando señaló que:

Si yo soy una estudiante trans y sé que uno de mis profesores anda diciendo en redes que las personas trans son enfermas mentales o que no deberían tener derechos, ¿cómo voy a sentirme segura en su clase? Aunque él no me discrimine directamente, yo voy a estar todo el tiempo con miedo de que me vaya a reprobar por ser trans, o simplemente no voy a querer participar porque sé que me odia. Eso no es un ambiente donde yo pueda aprender bien.

Esta narrativa conecta directamente el discurso público del profesor fuera del aula con efectos concretos sobre el clima institucional y sobre las condiciones materiales de aprendizaje de estudiantes vulnerables.

Desde esta perspectiva, la universidad tiene no solo el derecho sino la obligación moral de asumir un rol preventivo, interviniendo antes de que se materialicen actos explícitos de discriminación que serían más difíciles de probar y de sancionar. La no contratación de personas con discursos abiertamente excluyentes se concibe como una medida legítima de cuidado institucional que prioriza la protección de quienes históricamente han sido marginados por encima de la libertad irrestricta de expresión de quienes ocupan posiciones de poder como lo es la docencia universitaria.

4.6.2. Dilemas sobre criterios, arbitrariedad y confianza institucional

Las voces más escépticas frente a la moción propuesta, o aquellas que se declararon indecisas durante la votación, no rechazan necesariamente la preocupación legítima por proteger a estudiantes vulnerables, pero subrayan con insistencia una serie de riesgos prácticos y normativos asociados a la implementación de filtros ideológicos en la contratación académica. El primer riesgo que señalan se refiere a la vaguedad y a la potencial arbitrariedad de los criterios utilizados para definir qué cuenta exactamente como “compromiso con la justicia social” o qué tipo de opiniones o de expresiones públicas quedarían fuera del umbral de lo aceptable institucionalmente.

Un participante formuló esta preocupación mediante una serie de preguntas críticas cuando señaló que

¿quién va a decidir qué es justicia social? ¿Va a ser un comité? ¿Y qué pasa si ese comité es conservador o si cambia con el tiempo? ¿Qué opiniones específicas te descalifican? ¿Decir que estás en contra del aborto te descalifica automáticamente? ¿Y si eres religioso y crees que el matrimonio es entre hombre y mujer pero nunca discriminas a nadie en tu clase? ¿También te van a sacar?.

Estas preguntas muestran una preocupación genuina por la falta de límites claros y por la posibilidad de que criterios inicialmente diseñados para proteger a grupos vulnerables terminen siendo utilizados de manera expansiva para excluir opiniones legítimas que simplemente son impopulares o que entran en conflicto con el consenso ideológico dominante en cierto momento histórico.

La segunda preocupación refiere a la ausencia de mecanismos claros de apelación y de garantías robustas de debido proceso para quienes se sintieran injustamente señalados o excluidos por sostener posiciones que consideran legítimas y protegidas por la libertad de expresión. Se insiste en la necesidad de procedimientos conocidos públicamente, de criterios explícitos y no arbitrarios, de instancias de revisión independientes, y de posibilidades reales de defensa para personas que sean acusadas de sostener posiciones incompatibles con los valores institucionales. Un participante señaló que “si vas a tener una regla así, al menos que haya un proceso claro donde yo pueda saber exactamente qué es lo que se me reprocha, que pueda defenderte, que pueda apelar si creo que es injusto. Porque si no, es como una inquisición donde te pueden cancelar por cualquier cosa y no tienes cómo defenderte”.

Estas preocupaciones sobre arbitrariedad y debido proceso no son triviales ni responden únicamente a un libertarismo abstracto que defiende la libertad de expresión sin consideración por sus efectos sobre grupos vulnerables. Más bien, reflejan una comprensión sofisticada de que las instituciones no son entidades neutrales ni siempre confiables, y que reglas diseñadas con buenas intenciones pueden ser capturadas, distorsionadas, o utilizadas de maneras no previstas por quienes las diseñaron inicialmente.

4.6.3. Desconfianza institucional y preferencia por soluciones inmediatas

La erosión de la confianza en instituciones formales de procesamiento de demandas ciudadanas constituye un desafío fundamental para la gobernabilidad democrática que no puede resolverse únicamente mediante estrategias comunicativas sino que requiere transformaciones institucionales efectivas que demuestren capacidad de respuesta (Uslaner & Brown, 2005).

Al mismo tiempo, quienes defienden medidas más drásticas como la cancelación preventiva de contrataciones o la ruptura de colaboraciones con académicos que sostienen posturas consideradas dañinas expresan una desconfianza profunda y fundamentada empíricamente en la aplicación efectiva de protocolos y reglamentos institucionales existentes para atender casos de violencia simbólica, acoso, o discriminación. Señalan de manera recurrente que en la práctica, cuando estudiantes reportan casos de profesores que hacen comentarios discriminatorios, que crean ambientes hostiles, o que ejercen microagresiones sistemáticas contra minorías, las instituciones universitarias suelen reaccionar tarde, con extrema cautela, priorizando la protección de la reputación institucional por encima de la protección efectiva de las víctimas. La erosión de la confianza en instituciones formales de procesamiento de demandas ciudadanas constituye un desafío fundamental para la gobernabilidad democrática que no puede resolverse únicamente mediante estrategias comunicativas sino que requiere transformaciones institucionales efectivas que demuestren capacidad de respuesta (Uslaner & Brown, 2005).

Un participante relató una experiencia personal que ilustra esta desconfianza cuando dijo que

yo intenté denunciar a un profesor que hacía comentarios súper machistas en clase y que se burlaba de las compañeras feministas. Fui al departamento, llené formatos, tuve que contar mi historia como cinco veces a diferentes personas, y al final no pasó nada. Me dijeron que no había pruebas suficientes y que el pro-

fesor tenía libertad de cátedra. Después de eso yo ya no confío en los procesos formales, siento que solo sirven para proteger a los profesores y no a nosotros”.

Esta narrativa, que aparece de manera recurrente aunque con variaciones en distintos grupos focales, muestra que la desconfianza en canales institucionales no es paranoica ni ideológica, sino que se basa en experiencias concretas de intentos fallidos de utilizar mecanismos formales que prometían protección pero que en la práctica resultaron inoperantes o incluso revictimizantes. La erosión de la confianza en instituciones formales de procesamiento de demandas ciudadanas constituye un desafío fundamental para la gobernabilidad democrática que no puede resolverse únicamente mediante estrategias comunicativas sino que requiere transformaciones institucionales efectivas que demuestren capacidad de respuesta (Uslaner & Brown, 2005).

En este contexto de desconfianza institucional generalizada, la cancelación de invitaciones a oradores polémicos, la presión social mediante campañas en redes para que no se contrate a ciertas personas, o la ruptura colectiva de colaboraciones con académicos que sostienen posturas consideradas dañinas se perciben como soluciones “limpias” y efectivas que permiten cortar conflictos de manera inmediata sin someter a estudiantes vulnerables a largos itinerarios burocráticos que probablemente no conducirán a ninguna sanción efectiva y que exigirán de las víctimas una sobreexposición emocional que puede ser retraumatizante. La erosión de la confianza en instituciones formales de procesamiento de demandas ciudadanas constituye un desafío fundamental para la gobernabilidad democrática que no puede resolverse únicamente mediante estrategias comunicativas sino que requiere transformaciones institucionales efectivas que demuestren capacidad de respuesta (Uslaner & Brown, 2005).

Esta tensión entre la búsqueda legítima de protección efectiva para grupos vulnerables y el riesgo de instaurar mecanismos arbitrarios que debiliten el pluralismo y el debido proceso no se resuelve de manera definitiva en las discusiones de los grupos focales. Más bien, lo que se observa es un forcejeo genuino entre valores que se reconocen como importantes pero que entran en conflicto en casos concretos difíciles de resolver. La discusión evidencia una tensión difícil de zanjar mediante fórmulas abstractas: se busca evitar simultáneamente la impunidad de discursos que causan daño real a grupos vulnerables y la instauración de una suerte de inquisición ideológica que sancione opiniones impopulares pero legítimas. Esta tensión condensa de manera ejemplar varias dimensiones de las competencias cívicas que el proyecto busca comprender: la capacidad de entender principios democráticos complejos y a veces contradictorios, la sensibilidad hacia desigualdades estructurales y hacia experiencias de discriminación, la conciencia sobre efectos no

intencionales de diseños normativos bien intencionados, y la capacidad de imaginar arreglos institucionales complejos que balanceen valores en tensión sin sacrificar completamente ninguno de ellos.

4.7. SÍNTESIS ANALÍTICA Y APORTES DE LA FASE CUALITATIVA AL PROYECTO

4.7.1. Patrones transversales y ejes de tensión

El conjunto articulado de los siete grupos focales permite identificar varios patrones robustos y transversales que dialogan directamente con las cuatro tensiones estructurales planteadas en el marco conceptual del proyecto. El primer patrón refiere al carácter situado y multidimensional de las competencias cívicas, que aparecen de manera consistente como entramados complejos donde se combinan y se tensan recursos cognitivos disponibles, emociones que median la relación con lo político, identidades morales fuertemente cargadas, experiencias previas en instituciones educativas o de participación política, y arquitecturas tecnológicas de plataformas digitales que estructuran modalidades específicas de acceso a información y de interacción con otros. No se observan en los grupos focales “ciudadanos plenamente competentes” que despliegan de manera consistente y transversal todas las dimensiones de competencia cívica, ni tampoco “ciudadanos incompetentes” que carecen por completo de recursos deliberativos o de capacidad de participación. Más bien, aparecen configuraciones híbridas, cambiantes según contextos, y marcadas por contradicciones productivas entre lo declarado y lo practicado, entre las disposiciones abstractas y las conductas efectivas en situaciones concretas (Jerome *et al.*, 2024).

El segundo patrón transversal documenta de manera robusta la estratificación social y formativa de las competencias cívicas, que se manifiesta en los distintos climas institucionales que caracterizan a las universidades de procedencia de los y las participantes. Algunos contextos ofrecen densas oportunidades estructurales para el ejercicio y el desarrollo de prácticas cívicas, incluyendo espacios formales de debate estudiantil, oferta curricular vinculada explícitamente a educación ciudadana o a formación política, interacción frecuente con organizaciones externas que promueven participación, experiencias concretas de conflicto y negociación interna con autoridades universitarias, y niveles de tolerancia institucional hacia formas de protesta disruptiva o hacia expresiones políticas contenciosas dentro del campus. Otros contextos institucionales, atravesados por la precariedad ma-

terial, carga laboral de estudiantes que deben trabajar de manera simultánea a sus estudios, y experiencias de exclusión simbólica, dificultan estructuralmente la posibilidad de sostener involucramientos políticos duraderos y producen vínculos más intermitentes, más instrumentales, o más episódicos con la participación política. Estas formas de participación episódica mediadas digitalmente representan modalidades emergentes de compromiso cívico que, aunque intensas en el corto plazo, enfrentan desafíos significativos para traducirse en cambios institucionales duraderos.

El tercer patrón refiere a la polarización afectiva como fenómeno que estructura de manera poderosa los imaginarios sobre el “otro” político, configurándolo habitualmente como más extremo, más dogmático, y más agresivo de lo que las interacciones efectivas en contextos moderados como los grupos focales efectivamente muestran. Sin embargo, esta polarización afectiva no agota completamente las experiencias de interacción ni elimina del todo las capacidades deliberativas. En contextos específicos donde se establecen reglas explícitas de interacción, donde se modera activamente la discusión, y donde se ralentiza el ritmo de intercambio para permitir escucha activa y reflexión, emergen de manera recurrente capacidades para el diálogo que contrastan marcadamente con las dinámicas algorítmicamente aceleradas y emocionalmente intensificadas de las redes sociodigitales (Iyengar *et al.*, 2012; Mason, 2018).

El cuarto patrón transversal documenta la ambivalencia profunda con que se perciben las instituciones educativas, que son vistas simultáneamente como espacios de oportunidad valiosa para el debate, el aprendizaje cívico, y el ejercicio de capacidades deliberativas, y como entornos donde violencias simbólicas, discriminaciones, y abusos de poder no siempre son atendidos con la eficacia que se esperaría de instituciones que se presentan públicamente como comprometidas con valores de diversidad, inclusión, y justicia. Esta ambivalencia alimenta demandas legítimas de protección reforzada para grupos vulnerables, pero también genera preferencias por soluciones expeditas como la cancelación o la ruptura de colaboraciones que simplifican dilemas institucionales complejos y que pueden tener costos no intencionales sobre el pluralismo y sobre las garantías de debido proceso.

4.7.2. Aportes específicos para el estudio y para el Instituto Electoral de la Ciudad de México

En el marco más amplio del proyecto de investigación, la fase cualitativa ofrece al menos cuatro contribuciones sustantivas y diferenciadas que complementan de manera orgánica los hallazgos de la fase cuantitativa. La primera contribución se refiere a la profundización en la dimensión deliberativa

de las competencias cívicas. Mientras que la encuesta mide esta dimensión mediante ítems que preguntan abstractamente sobre disposiciones a escuchar al otro, capacidad de cambiar de opinión, o valoración del diálogo como mecanismo de resolución de conflictos, los grupos focales permiten observar directamente cómo se despliegan en situación real estas competencias de argumentación, de escucha activa, y de manejo del disenso. Esta observación situada revela que las competencias deliberativas existen de manera más robusta de lo que los y las jóvenes mismos declaran cuando se les pregunta en abstracto, pero que su activación depende críticamente de las condiciones materiales y normativas del entorno de interacción. Este modelo multidimensional se alinea con propuestas teóricas que entienden la competencia cívica no como un rasgo unitario sino como una constelación de capacidades cognitivas, prácticas y motivacionales que se desarrollan de manera diferenciada según contextos institucionales y trayectorias biográficas específicas (Hart & Atkins, 2002; Jurs, 2014).

La segunda contribución refiere a la caracterización fina de repertorios cívicos emergentes que no están suficientemente capturados en instrumentos cuantitativos diseñados a partir de formas tradicionales de participación política. Los grupos focales documentan de manera detallada la centralidad de acciones episódicas que se despliegan de manera intensa pero intermitente, de acciones simbólicas y comunicativas mediadas por plataformas digitales que buscan más la viralización y la presión simbólica que la transformación institucional directa, y de formas de participación digital que combinan humor, entretenimiento, y análisis político de maneras que desafían las categorías tradicionales de involucramiento cívico. Además, la fase cualitativa permite documentar los criterios normativos sofisticados con los que los y las jóvenes evalúan la legitimidad de repertorios controversiales como la desobediencia civil, mostrando que lejos de un apoyo ingenuo o incondicional a cualquier forma de protesta, existe una deliberación genuina sobre condiciones de legitimidad, proporcionalidad, afectación a terceros, y gradación de tácticas. Estas formas de participación episódica mediadas digitalmente representan modalidades emergentes de compromiso cívico que, aunque intensas en el corto plazo, enfrentan desafíos significativos para traducirse en cambios institucionales duraderos.

La tercera contribución se refiere a la comprensión densa de los ecosistemas informativos juveniles contemporáneos, que permite diseñar estrategias de educación cívica y de alfabetización mediática que partan del lugar real desde el cual las juventudes se informan, más que de imaginarios normativos sobre cómo deberían informarse. Los hallazgos cualitativos documentan que el teléfono móvil es el dispositivo prácticamente exclusivo de acceso a información política, que el *feed* algorítmicamente estructurado combina

de manera indistinguible política con entretenimiento y vida cotidiana, que el descubrimiento de temas políticos ocurre frecuentemente de manera incidental, y que la verificación de información se activa de manera asimétrica según la alineación ideológica del contenido. Estos hallazgos ofrecen insumos concretos para diseñar intervenciones educativas que tomen en serio las prácticas reales de consumo informativo de las juventudes, reconociendo tanto las competencias que ya han desarrollado como los sesgos sistemáticos que operan de manera no consciente. Estas prácticas de verificación, aunque informales y no siempre sistemáticas, constituyen formas emergentes de alfabetización digital que representan competencias cívicas adaptadas a ecosistemas informativos hiperconectados y potencialmente engañosos (Jerome *et al.*, 2024).

La cuarta contribución identifica tensiones institucionales clave que atañen directamente a la gobernanza de espacios educativos y que son relevantes no solo para universidades sino también para el Instituto Electoral de la Ciudad de México en tanto institución que busca promover participación informada, deliberación pública de calidad, y cultura democrática. El bloque hiper-polémico de los grupos focales señala dilemas normativos reales y difíciles de resolver sobre cómo conciliar principios que pueden entrar en tensión: la libertad académica y de expresión, el pluralismo ideológico que requiere tolerar posiciones impopulares, la protección efectiva de grupos históricamente vulnerados que enfrentan discriminación sistemática, y las garantías de debido proceso que eviten arbitrariedades y persecución de opiniones minoritarias. Estos dilemas no admiten soluciones técnicas simples ni fórmulas abstractas que se puedan aplicar mecánicamente, sino que requieren arreglos institucionales complejos, deliberación pública sostenida, y capacidad de balancear valores en tensión sin sacrificar completamente ninguno de ellos. Estos dilemas de gobernanza educativa que deben balancear principios en tensión son particularmente agudos en instituciones de educación superior que buscan simultáneamente promover libertad académica, garantizar pluralismo ideológico y proteger a grupos históricamente vulnerados (Biesta, 2011).

Para el Instituto Electoral de la Ciudad de México, estos hallazgos sugieren líneas de acción específicas que podrían orientar estrategias de educación cívica y de promoción de la cultura democrática entre juventudes universitarias. Entre estas líneas de acción se encuentra el diseño de talleres y espacios de deliberación estructurada que reproduzcan las condiciones que en los grupos focales permitieron desplegar capacidades deliberativas: reglas claras de interacción, moderación activa que garantice turnos de palabra y que prevenga descalificaciones personales, dispositivos que ralenticen la discusión para permitir escucha reflexiva, y dinámicas que obliguen a para-

frasear y a reconocer puntos válidos en argumentos con los que se está en desacuerdo. También se sugiere el desarrollo de materiales didácticos sobre alfabetización mediática que partan de las plataformas y de los formatos que efectivamente usan los y las jóvenes, reconociendo que la educación cívica contemporánea no puede ignorar el papel central de TikTok, de X, de Instagram, o de creadores de contenido político-humorístico en la configuración de ecosistemas informativos juveniles (Moreno, 2025).

Finalmente, los hallazgos invitan a reflexionar sobre cómo fortalecer la confianza en instituciones formales de participación y de procesamiento de demandas ciudadanas, dado que la desconfianza institucional documentada en los grupos focales alimenta preferencias por soluciones expeditas que pueden tener costos no intencionales sobre el pluralismo y sobre la calidad de la deliberación pública. Fortalecer esta confianza no pasa únicamente por campañas de comunicación que promuevan los canales institucionales existentes, sino sobre todo por transformaciones institucionales efectivas que demuestren mediante hechos concretos que las instituciones son capaces de responder de manera oportuna, justa, y eficaz cuando ciudadanas y ciudadanos utilizan mecanismos formales de participación, denuncia, o exigencia de rendición de cuentas. La erosión de la confianza en instituciones formales de procesamiento de demandas ciudadanas constituye un desafío fundamental para la gobernabilidad democrática que no puede resolverse únicamente mediante estrategias comunicativas sino que requiere transformaciones institucionales efectivas que demuestren capacidad de respuesta (Uslaner & Brown, 2005).

4.7.3. Líneas abiertas para análisis posteriores y articulación con la fase cuantitativa

Este documento, pese a su extensión y a su densidad analítica, no agota el potencial que ofrece el rico material empírico recogido en la fase cualitativa del proyecto. Quedan abiertas múltiples líneas de trabajo que podrían desarrollarse en análisis posteriores o en productos derivados de la investigación. Una primera línea consiste en profundizar de manera más sistemática en comparaciones entre tipos de institución educativa, vinculando de manera más estrecha los patrones observados en los grupos focales con variables específicas de la encuesta cuantitativa como los índices de clima formativo, la composición socioeconómica de la matrícula, o las experiencias declaradas de participación política previa. Esta articulación más fina entre ambas fases metodológicas permitiría identificar con mayor precisión qué características institucionales específicas se asocian con el desarrollo de competencias deliberativas más robustas o con repertorios de participación más amplios y sostenidos.

Una segunda línea de trabajo consiste en construir mini-biografías cívicas a partir de las trayectorias individuales que se pueden reconstruir combinando las intervenciones de participantes específicos a lo largo de toda la sesión de grupo focal. Estas biografías permitirían ilustrar de manera narrativa y densa las tipologías de involucramiento político planteadas en el estado del arte, mostrando cómo se configuran en casos concretos las trayectorias que van desde el desinterés inicial hasta el activismo sostenido, o desde el involucramiento intenso hasta el desencanto y el retiro.

Una tercera línea implica mapear de manera más sistemática las distorsiones cognitivas específicas que aparecen en las deliberaciones, como el pensamiento dicotómico que reduce problemas complejos a alternativas binarias, la sobregeneralización que eleva casos individuales a patrones universales, la lectura intencional y maliciosa de las posturas ajenas, o el uso selectivo de evidencia que solo recuerda los casos que confirman creencias previas. Este mapeo permitiría explorar en qué medida estas distorsiones se asocian específicamente con el diseño algorítmico de los ecosistemas informativos digitales o si responden a sesgos cognitivos más generales que aparecen en cualquier contexto de razonamiento político.

Una cuarta línea de trabajo pendiente consiste en traducir los hallazgos cualitativos en recomendaciones pedagógicas concretas y operativas para el Instituto Electoral de la Ciudad de México. Esto incluiría el diseño específico de formatos de talleres con duración, dinámica, y materiales claramente especificados, la elaboración de materiales didácticos adaptados a plataformas digitales que efectivamente usen los y las jóvenes, el desarrollo de intervenciones en redes sociodigitales que aprovechen las lógicas de viralización sin reproducir sesgos ni polarización, y la propuesta de dispositivos de deliberación juvenil que tomen en serio tanto las capacidades como las fragilidades mostradas por los y las participantes en los grupos focales.

En suma, la fase cualitativa del proyecto confirma de manera robusta la pertinencia del encuadre conceptual propuesto tanto en el proyecto de investigación como en el estado del arte que lo sustenta teóricamente. Entender las competencias cívicas juveniles como un campo de tensiones estructurales donde se cruzan desigualdades materiales y simbólicas, instituciones que ofrecen oportunidades diferenciadas, identidades morales fuertemente cargadas, y tecnologías digitales que median y estructuran la socialización política permite capturar la complejidad irreductible del fenómeno estudiado sin caer en tipologías simplificadoras ni en diagnósticos normativos que culpabilizan a las juventudes por supuestas deficiencias individuales. Los grupos focales no solo ilustran estas tensiones de manera vívida mediante narrativas concretas y discusiones situadas, sino que muestran de manera esperanzadora que incluso en contextos de polarización intensa, de desconfianza

institucional generalizada, y de ecosistemas digitales que incentivan la confrontación más que el diálogo, las juventudes universitarias de la Ciudad de México cuentan con recursos deliberativos y normativos valiosos que pueden ser fortalecidos, cultivados, y potenciados mediante intervenciones formativas adecuadamente diseñadas que reconozcan y partan de las prácticas efectivas y de los dilemas reales que estas juventudes enfrentan en su vida cotidiana.

La erosión de la confianza en instituciones formales de procesamiento de demandas ciudadanas constituye un desafío fundamental para la gobernabilidad democrática que no puede resolverse únicamente mediante estrategias comunicativas, sino que requiere transformaciones institucionales efectivas que demuestren capacidad de respuesta (Uslaner & Brown, 2005).

5. Hallazgos y conclusiones

Esta investigación sobre competencias cívicas en juventudes universitarias de la Ciudad de México ha permitido documentar de manera sistemática y rigurosa tanto las capacidades desplegadas por esta población como las tensiones estructurales que condicionan su desarrollo y ejercicio. El estudio combinó una fase cuantitativa que relevó información de una muestra representativa con una fase cualitativa que capturó la complejidad de las prácticas y discursos cívicos mediante grupos focales estructurados. Esta articulación metodológica responde a los llamados contemporáneos por enfoques mixtos que reconozcan las limitaciones de las aproximaciones exclusivamente cuantitativas para capturar la naturaleza situada y contextual de las competencias cívicas (Hoskins & Janmaat, 2019; Schulz *et al.*, 2018), permitiendo transitar de la medición agregada de dimensiones específicas hacia la comprensión situada de cómo se activan, se inhiben o se transforman estas competencias en contextos reales de interacción y deliberación.

Los hallazgos confirman de manera robusta el encuadre conceptual propuesto en el marco analítico del estudio: las competencias cívicas no constituyen atributos individuales estables y homogéneos, sino entramados multidimensionales y situados que emergen en la intersección de trayectorias biográficas, desigualdades estructurales, oportunidades institucionales diferenciadas, ecosistemas informativos algorítmicamente mediados e identidades morales fuertemente cargadas (Dahl, 1992; Hoskins *et al.*, 2015; Jerome *et al.*, 2024). Esta perspectiva teórica permite superar tanto el individualismo metodológico que atribuye las competencias exclusivamente a características personales como el determinismo estructural que niega cualquier margen de agencia a los sujetos políticos. En su lugar, el estudio adopta una aproximación relacional que entiende las competencias cívicas como capacidades emergentes que se constituyen en la práctica mediante la participación en contextos institucionales específicos (Biesta, 2011; LeCompte *et al.*, 2020).

5.1. SÍNTESIS DE HALLAZGOS PRINCIPALES

5.1.1. Competencias cívicas como entramado situado y contextualmente activado

El estudio documentó una tensión constitutiva entre las disposiciones declaradas por las juventudes universitarias y sus prácticas efectivas en contextos de interacción política, hallazgo que dialoga directamente con la literatura sobre la brecha entre actitudes democráticas abstractas y comportamientos políticos concretos (Hart & Atkins, 2002; Hoskins *et al.*, 2008). En términos generales, las y los participantes expresan valoración abstracta por principios democráticos fundamentales como la tolerancia, el respeto a la diversidad de opiniones, la importancia del diálogo y la disposición a escuchar perspectivas distintas. Sin embargo, cuando se observan sus interacciones concretas en los grupos focales o se exploran sus prácticas cotidianas de consumo informativo y conversación política, emergen patrones sistemáticos de evitación del conflicto, autocensura estratégica, homofilia informativa y dificultades para sostener intercambios deliberativos que no deriven en polarización o confrontación personal.

Esta brecha entre declaraciones normativas y prácticas efectivas no debe interpretarse como hipocresía o como deficiencia moral de las juventudes participantes, sino como evidencia empírica de que las competencias cívicas no son atributos que las personas simplemente poseen o carecen, sino capacidades que se activan o inhiben dependiendo de los contextos institucionales, de las reglas de interacción disponibles, de la composición de los interlocutores y de las consecuencias anticipadas de la participación (Biesta, 2011). Los grupos focales mostraron de manera contundente que cuando se proporcionan estructuras deliberativas claras, moderación activa que previene descalificaciones personales, dinámicas que ralentizan la discusión para permitir escucha reflexiva, y dispositivos que obligan a parafrasear argumentos ajenos antes de rebatirlos, las y los jóvenes despliegan competencias deliberativas sorprendentemente robustas que permanecían latentes en contextos menos estructurados. Este hallazgo corrobora los argumentos de Jerome *et al.* (2024) sobre la necesidad de crear infraestructuras institucionales específicas que habiliten la deliberación en contextos de alta polarización, y complementa los hallazgos de LeCompte *et al.* (2020) sobre el papel de la educación cívica orientada a la acción en el desarrollo de competencias que solo se manifiestan cuando existen oportunidades reales de ejercicio.

5.1.2. Estratificación social y reproducción de desigualdades cívicas

La fase cuantitativa del estudio confirmó la existencia de brechas sistemáticas en el desarrollo y ejercicio de competencias cívicas asociadas a variables de origen socioeconómico, tipo de institución educativa, trayectoria educativa familiar y capital cultural disponible, hallazgos que se alinean con la extensa literatura sobre la estratificación social del compromiso cívico (Gaby, 2016; Schröder & Neumayr, 2023; Uslaner & Brown, 2005). Estas desigualdades no se distribuyen de manera aleatoria, sino que reproducen líneas de estratificación social más amplias, convirtiendo las competencias cívicas en un recurso desigualmente distribuido que refuerza ventajas y desventajas preexistentes. Las juventudes provenientes de hogares con mayor capital económico y cultural, que asisten a instituciones educativas con mayores recursos pedagógicos y que cuentan con experiencias previas de participación organizada, muestran niveles significativamente más altos en dimensiones como conocimiento institucional, sofisticación argumentativa, diversidad de repertorios de participación y capacidad de navegación crítica de ecosistemas informativos.

Estas brechas se manifestaron con particular claridad en la fase cualitativa al comparar la calidad de las intervenciones, la capacidad de articular argumentos complejos sin caer en dicotomías simplificadoras, el repertorio de ejemplos y referencias disponibles para sustentar posiciones, y la disposición a sostener posiciones impopulares frente al grupo. Las juventudes con mayor capital cultural mostraron mayor familiaridad con vocabulario político especializado, mayor facilidad para identificar falacias argumentativas en intervenciones ajenas, mayor conocimiento de casos históricos o internacionales que permiten contextualizar debates contemporáneos, y mayor confianza para intervenir en discusiones sin temor a ser descalificadas. Estas diferencias no reflejan capacidades cognitivas diferenciales sino el resultado acumulado de trayectorias educativas desiguales, acceso diferencial a recursos culturales, y experiencias previas de participación que han sido posibilitadas u obstruidas por condiciones estructurales. Como argumenta Urbina (2020) en su análisis de las ficciones democráticas mexicanas, estas asimetrías políticas constituyen traducciones directas de desigualdades sociales más amplias que transforman diferencias de recursos en diferencias de poder político efectivo.

Particularmente relevante resulta el hallazgo de que las brechas no solo operan en dimensiones cognitivas o de conocimiento sino también en dimensiones afectivas y disposicionales que condicionan la confianza subjetiva en la propia capacidad de influencia política, lo que la literatura especializada denomina eficacia política interna (Schulz *et al.*, 2018). Las juventudes en posiciones de mayor ventaja social no solo saben más sobre instituciones po-

líticas sino que se sienten más legitimadas para participar, anticipan menores costos asociados a su participación, y cuentan con redes sociales que validan y refuerzan su involucramiento cívico. Por el contrario, las juventudes en posiciones de desventaja estructural enfrentan múltiples barreras que incluyen escasez de tiempo disponible debido a necesidades de trabajo remunerado, ausencia de modelos cercanos de participación política exitosa, desconfianza institucional basada en experiencias previas de exclusión o maltrato, y costos de oportunidad más elevados asociados a la participación. Esta configuración estructural genera círculos viciosos en los que la desigualdad en recursos se traduce en desigualdad en participación, que a su vez refuerza la exclusión política de grupos ya marginados (Schröder & Neumayr, 2023).

5.1.3. Polarización afectiva, identidades morales y erosión de competencias deliberativas

Una de las dimensiones más preocupantes documentadas por el estudio corresponde a la intensidad de la polarización afectiva y al papel central que ocupan las identidades morales en la configuración de posiciones políticas y en la construcción del otro político. Los resultados muestran que las juventudes universitarias no solo discrepan sobre políticas públicas específicas o sobre la evaluación de gobiernos y partidos, sino que construyen identidades colectivas fuertemente cargadas emocionalmente en las que la adhesión a ciertas posiciones se vincula con atributos morales fundamentales de bondad, justicia o autenticidad, mientras que las posiciones contrarias se asocian con defectos morales o con mala fe deliberada. Este fenómeno, ampliamente documentado en la literatura norteamericana contemporánea (Iyengar *et al.*, 2012; Mason, 2018), representa una transformación profunda en la naturaleza del conflicto político que transita de desacuerdos sobre medios o fines hacia incompatibilidades identitarias que operan con lógicas de suma cero.

Esta moralización de la política genera consecuencias problemáticas para el ejercicio de competencias deliberativas que han sido teorizado por trabajos recientes sobre identidades morales y propósito político en juventudes (Han & Dawson, 2025; Han *et al.*, 2021). Cuando las posiciones políticas operan como marcadores identitarios que separan a personas buenas de personas malas, el desacuerdo deja de ser un fenómeno cognitivo o epistémico que puede resolverse mediante evidencia y argumentación para convertirse en una amenaza existencial a la propia identidad moral. En este contexto, cambiar de opinión no constituye un signo de virtud epistémica que indica disposición a aprender, sino una traición a la propia identidad y a la comunidad moral de pertenencia. Los grupos focales documentaron múltiples casos en

los que participantes reconocían privadamente tener dudas sobre posiciones que defendían públicamente, pero se abstendían de expresarlas por temor a ser excluidos de su grupo de referencia o catalogados como traidores. Esta dinámica genera lo que Lukianoff y Haidt (2018) denominan la *coddling* o sobreprotección de la mente, en la que el privilegio de la armonía emocional sobre el desacuerdo productivo termina por inhibir el desarrollo de habilidades deliberativas robustas.

El estudio documentó además que la polarización afectiva no se distribuye de manera homogénea sino que presenta patrones sistemáticos asociados a la intensidad del consumo de contenidos políticos en redes sociodigitales y a la composición de los círculos sociales inmediatos. Las juventudes que consumen grandes cantidades de contenido político en plataformas algorítmicamente mediadas y que pertenecen a círculos sociales ideológicamente homogéneos presentan niveles significativamente más altos de animosidad hacia quienes sostienen posiciones contrarias, mayor disposición a atribuir mala fe o incompetencia a sus adversarios políticos, y menor capacidad para reconocer la legitimidad de argumentos del lado contrario. Estos hallazgos sugieren que la polarización afectiva no constituye únicamente una característica de personalidad o una preferencia individual sino el resultado de procesos de socialización política que ocurren en ecosistemas informativos específicamente diseñados para maximizar engagement mediante la ampliación de contenidos emocionalmente intensos y polarizantes (Mason, 2018).

5.1.4. Instituciones educativas como espacios ambivalentes de socialización política

El papel de las instituciones educativas en la formación de competencias cívicas resultó ser mucho más ambivalente de lo que sugiere la literatura normativa sobre educación ciudadana. Si bien las universidades constituyen espacios privilegiados de socialización política que concentran recursos, ofrecen oportunidades de participación organizada, y exponen a las juventudes a diversidad de perspectivas y conocimientos especializados, también reproducen y en ocasiones profundizan desigualdades, generan dinámicas de autocensura, y transmiten implícitamente normas de evitación del conflicto que limitan el desarrollo de competencias deliberativas robustas. Esta ambivalencia ha sido señalada por trabajos críticos sobre educación cívica en contextos latinoamericanos que documentan cómo las instituciones educativas frecuentemente operan como espacios de reproducción de desigualdades antes que como mecanismos de movilidad social o democratización (Bramwell, 2020; García-Cabrero *et al.*, 2017).

Los grupos focales revelaron que muchas juventudes perciben el espacio universitario como un entorno en el que expresar ciertas posiciones políticas puede tener costos sociales o académicos significativos. Esta percepción genera prácticas sistemáticas de autocensura que limitan la exposición a argumentos diversos y que inhiben el desarrollo de habilidades para defender posiciones impopulares o para sostener intercambios tensos sin que estos deriven en ruptura de vínculos. Paradójicamente, en nombre de promover un ambiente inclusivo y respetuoso, algunas instituciones educativas generan climas normativos que privilegian la armonía superficial sobre el desacuerdo productivo, limitando las oportunidades de desarrollar las competencias específicas que requiere la deliberación democrática en contextos de pluralismo profundo. Como argumenta Biesta (2011) en su crítica a las concepciones instrumentales de la educación democrática, existe una tensión constitutiva entre socialización y subjetivación que no puede resolverse mediante diseños curriculares técnicos sino que requiere reflexión política sobre qué tipo de sujetos democráticos se busca formar.

El estudio identificó además diferencias significativas entre tipos de instituciones educativas en términos de los climas formativos que generan y de las oportunidades de participación que ofrecen. Las instituciones públicas autónomas presentan mayor diversidad socioeconómica en su matrícula y mayores niveles de politización estudiantil, pero frecuentemente carecen de recursos pedagógicos específicos para canalizar productivamente esta politización. Las instituciones privadas de élite cuentan con mayores recursos pedagógicos y mayor estabilidad institucional, pero frecuentemente presentan homogeneidad socioeconómica que limita la exposición a diversidad de perspectivas y experiencias. Las instituciones públicas no autónomas enfrentan múltiples presiones institucionales que limitan su autonomía pedagógica y frecuentemente priorizan formación técnico-profesional sobre formación ciudadana. Estas diferencias institucionales generan trayectorias formativas divergentes que se traducen en competencias cívicas diferenciadas, corroborando los argumentos sobre la estratificación de oportunidades de aprendizaje cívico documentados por Hoskins y Janmaat (2019) en contextos europeos.

5.1.5. Ecosistemas informativos digitales, mediación algorítmica y erosión de la esfera pública

El estudio documentó la centralidad de las plataformas sociodigitales en la configuración de los ecosistemas informativos juveniles y confirmó la existencia de dinámicas de segregación informativa que limitan la exposición a

perspectivas diversas. Las juventudes universitarias se socializan políticamente en entornos algorítmicamente mediados que personalizan contenidos, amplifican información emocionalmente cargada, y generan burbujas informativas relativamente homogéneas. Esta estructura genera múltiples desafíos para el desarrollo de competencias cívicas que han sido ampliamente documentados en la literatura sobre desinformación y alfabetización mediática: dificulta la exposición a argumentos sólidos del lado contrario, reduce las oportunidades de desarrollar empatía cognitiva hacia quienes piensan distinto, limita el desarrollo de habilidades de verificación de información, y normaliza estilos de comunicación política confrontacionales que priorizan la viralización sobre la persuasión razonada (Jerome *et al.*, 2024).

Sin embargo, el estudio también reveló que las juventudes universitarias no son receptores pasivos de contenidos algorítmicos sino que desarrollan estrategias activas de navegación, curación y verificación de información. Aunque estas estrategias resultan asimétricas y frecuentemente insuficientes frente a la sofisticación de la desinformación contemporánea, su existencia sugiere que las intervenciones formativas en alfabetización mediática pueden partir de prácticas efectivas ya desplegadas por las propias juventudes en lugar de asumir una carencia total de competencias. Los grupos focales identificaron reglas prácticas de verificación que incluyen triangulación de fuentes, identificación de sesgos editoriales, reconocimiento de señales de baja credibilidad, y desarrollo de escepticismo calibrado según el tipo de afirmación y de fuente. Estas prácticas vernáculas de verificación, aunque imperfectas, constituyen recursos culturales valiosos que pueden ser fortalecidos mediante intervenciones pedagógicas apropiadas.

Particularmente relevante resulta el hallazgo de que las juventudes exhiben conciencia reflexiva sobre sus propias burbujas informativas pero experimentan dificultades significativas para romperlas activamente. Esta conciencia sin agencia sugiere que el problema no radica únicamente en la falta de literacidad crítica sino en las arquitecturas tecnológicas que estructuran las posibilidades de acción. Las plataformas algorítmicas no son infraestructuras neutrales que simplemente distribuyen contenidos según preferencias preexistentes, sino que activamente configuran qué información resulta accesible, qué voces son amplificadas, qué estilos comunicativos son recompensados con visibilidad, y qué tipo de intercambios políticos resultan posibles o rentables. Esta mediación algorítmica de la esfera pública representa una transformación estructural que no puede abordarse únicamente mediante intervenciones educativas orientadas a individuos sino que requiere regulación de infraestructuras tecnológicas y transformación de modelos de negocio basados en captura de atención mediante amplificación de contenidos polarizantes.

5.2. CONCLUSIONES TEÓRICAS Y CONCEPTUALES

Los hallazgos empíricos del estudio permiten formular cinco conclusiones teóricas y conceptuales fundamentales que trascienden el caso específico de las juventudes universitarias de la Ciudad de México y que contribuyen a los debates contemporáneos sobre competencias cívicas, educación ciudadana y cultura democrática. Estas conclusiones dialogan directamente con tensiones teóricas identificadas en la literatura y ofrecen evidencia empírica que permite posicionar argumentos en debates abiertos.

En primer lugar, el estudio confirma de manera contundente que las competencias cívicas deben conceptualizarse como configuraciones situadas y relacionales antes que como atributos individuales estables. La evidencia empírica muestra que las mismas personas despliegan niveles radicalmente diferentes de sofisticación deliberativa, apertura al desacuerdo, y disposición a cambiar de opinión dependiendo de los contextos institucionales en los que se encuentren, de las reglas de interacción disponibles, de la composición y características de sus interlocutores, y de las consecuencias anticipadas de su participación. Esta conclusión dialoga con trabajos que cuestionan el individualismo metodológico dominante en estudios sobre competencias cívicas (Biesta, 2011) y tiene implicaciones metodológicas y políticas profundas.

Metodológicamente, sugiere que los estudios basados exclusivamente en encuestas que miden disposiciones declaradas pueden sobreestimar o subestimar sistemáticamente las capacidades efectivas de las poblaciones estudiadas, validando la necesidad de enfoques mixtos que combinen medición estandarizada con observación etnográfica de prácticas situadas (Hoskins & Janmaat, 2019). Políticamente, sugiere que las intervenciones orientadas al fortalecimiento de competencias cívicas deben enfocarse tanto en transformar contextos institucionales como en desarrollar capacidades individuales, reconociendo que estas últimas solo pueden ejercerse cuando existen oportunidades estructurales para su despliegue (LeCompte *et al.*, 2020).

En segundo lugar, la investigación documenta que la estratificación social de las competencias cívicas opera mediante mecanismos más complejos y multidimensionales que la simple distribución desigual de recursos materiales o de acceso a educación formal. Las brechas observadas reflejan la articulación de desigualdades en capital económico, capital cultural, capital social, experiencias previas de participación, confianza en instituciones, acceso a redes de información diversificadas, y reconocimiento institucional de formas legítimas de participación. Esta multiplicidad de dimensiones significa que las intervenciones orientadas a reducir brechas no pueden limitarse a estrategias compensatorias que ofrezcan información o talleres a poblaciones en

desventaja, sino que requieren transformaciones institucionales más profundas que redistribuyan oportunidades de participación efectiva, reconozcan y validen saberes y prácticas cívicas tradicionalmente deslegitimadas, y generen condiciones estructurales que permitan a todas las personas ejercer sus capacidades políticas sin que ello implique costos prohibitivos en términos de tiempo, recursos o riesgos personales. Esta conclusión refuerza los argumentos de Urbina (2020) sobre cómo las ficciones democráticas mexicanas traducen desigualdades sociales en asimetrías políticas, y dialoga con la literatura internacional sobre la brecha cívica entre grupos sociales (Gaby, 2016; Schröder & Neumayr, 2023).

En tercer lugar, el estudio identifica la polarización afectiva y la moralización de la política como fenómenos que operan con lógicas distintas de la polarización ideológica tradicional y que plantean desafíos específicos para el ejercicio de competencias deliberativas. La evidencia muestra que las juventudes universitarias contemporáneas no se polarizan principalmente en torno a posiciones sobre políticas públicas específicas o a evaluaciones de desempeño gubernamental, sino en torno a identidades morales colectivas que operan como fuentes fundamentales de sentido, pertenencia y autoestima (Han & Dawson, 2025; Han *et al.*, 2021). Cuando la política se estructura primariamente en términos de identidades morales antes que en términos de intereses o preferencias de política pública, los desacuerdos dejan de operar como diferencias cognitivas resolubles mediante evidencia y argumentación para convertirse en amenazas existenciales que activan mecanismos de defensa identitaria (Mason, 2018). Esta conclusión sugiere que las intervenciones orientadas a fortalecer competencias deliberativas en contextos de alta polarización afectiva no pueden limitarse a desarrollar habilidades técnicas de argumentación o de búsqueda de información, sino que deben abordar las dimensiones emocionales e identitarias de la participación política mediante estrategias que permitan a las personas sostener intercambios políticos tensos sin que ello amenace su identidad moral o su pertenencia a comunidades de referencia. El trabajo de Jerome *et al.* (2024) sobre educación cívica en sociedades polarizadas ofrece orientaciones valiosas en esta dirección.

En cuarto lugar, la investigación documenta que los ecosistemas informativos digitales contemporáneos no solo modifican las fuentes y los formatos mediante los cuales las juventudes acceden a información política, sino que transforman radicalmente las lógicas de socialización política, las formas de construcción de identidades colectivas, y las dinámicas de formación de opinión pública. Las plataformas sociodigitales no son canales neutros de distribución de información sino infraestructuras que estructuran activamente qué información circula, qué voces son amplificadas, qué estilos comu-

nicativos son recompensados, y qué tipo de intercambios políticos resultan posibles o rentables. Esta transformación estructural del espacio público, analizada extensamente en trabajos sobre democracia digital y esfera pública algorítmica, implica que cualquier estrategia contemporánea de educación cívica o de promoción de cultura democrática que ignore o minimice el papel de las tecnologías digitales resultará inevitablemente insuficiente e irrelevante para las experiencias efectivas de las juventudes.

En quinto lugar, el estudio documenta que las instituciones educativas operan como espacios ambivalentes que simultáneamente habilitan y constriñen el desarrollo de competencias cívicas, validando las críticas de Biesta (2011) a las concepciones excesivamente instrumentales de la educación democrática. Las universidades no son simplemente espacios de transmisión de conocimientos y valores democráticos sino arenas políticas atravesadas por tensiones entre socialización y subjetivación, entre reproducción de consensos normativos y habilitación de crítica radical, entre provisión de oportunidades formativas y estratificación de accesos. Esta ambivalencia significa que el fortalecimiento de competencias cívicas mediante instituciones educativas requiere transformaciones que vayan más allá de la incorporación de contenidos curriculares específicos y que aborden las culturas institucionales, las pedagogías efectivamente desplegadas, y los climas normativos que estructuran qué tipo de participación resulta posible, legítima y recompensada. Los trabajos de García-Cabrero *et al.* (2017) y Bramwell (2020) sobre educación cívica en América Latina ofrecen orientaciones valiosas sobre cómo navegar estas tensiones en contextos de alta desigualdad estructural.

5.3. RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El diseño del estudio se estructuró en torno a un conjunto de preguntas de investigación específicas que orientaron tanto la recolección como el análisis de datos. Esta sección responde de manera sistemática a cada una de estas preguntas a partir de la evidencia empírica documentada, estableciendo conexiones explícitas con la literatura especializada y señalando tanto hallazgos convergentes como hallazgos que tensionan expectativas teóricas previas.

¿Cuáles son los niveles y la distribución de competencias cívicas en juventudes universitarias de la Ciudad de México? La fase cuantitativa del estudio permitió establecer que las juventudes universitarias de la Ciudad de México presentan niveles moderados a altos en dimensiones de conocimiento institucional básico y de adhesión declarada a valores democráticos

fundamentales, pero niveles más bajos y heterogéneos en dimensiones de participación efectiva, exposición a diversidad informativa, y disposición a sostener intercambios políticos con personas que piensan distinto. Este patrón de distribución es consistente con hallazgos de estudios internacionales que documentan brechas entre actitudes democráticas abstractas y prácticas políticas concretas (Hart & Atkins, 2002; Schulz *et al.*, 2018). La distribución de estas competencias no es homogénea sino que presenta brechas sistemáticas asociadas a variables socioeconómicas, tipo de institución educativa, y trayectorias familiares de participación política. La fase cualitativa complementó estos hallazgos documentando que las competencias declaradas en encuesta no siempre se traducen en prácticas efectivas cuando las juventudes enfrentan situaciones concretas de deliberación o decisión colectiva, corroborando argumentos sobre la naturaleza situada de las competencias cívicas (Biesta, 2011; Hoskins *et al.*, 2015).

¿Cómo se manifiestan las desigualdades en el desarrollo y ejercicio de competencias cívicas? Las desigualdades se manifiestan en múltiples dimensiones que incluyen conocimiento institucional especializado, sofisticación argumentativa, diversidad de repertorios de participación, acceso a redes de información diversificadas, confianza en la propia capacidad de influencia política, y familiaridad con códigos y lenguajes políticos institucionalizados. Estas desigualdades no operan de manera independiente, sino que se refuerzan mutuamente generando trayectorias diferenciadas en las que algunas juventudes acumulan ventajas y recursos cívicos mientras otras enfrentan múltiples barreras que limitan su participación efectiva. El estudio documentó que estas desigualdades reflejan la reproducción en el ámbito político de desigualdades estructurales más amplias en dimensiones económicas, educativas y culturales, corroborando los argumentos de Urbina (2020) sobre la traducción de asimetrías sociales en asimetrías políticas y los hallazgos de Schröder y Neumayr (2023) sobre los mecanismos mediante los cuales la desigualdad socioeconómica erosiona el compromiso cívico. Particularmente relevante resulta el hallazgo de que las brechas no solo reflejan diferencias en recursos disponibles sino también diferencias en reconocimiento institucional de formas legítimas de participación, sugiriendo que la desigualdad cívica opera tanto en el registro de la distribución como en el registro del reconocimiento.

¿Qué papel juegan las identidades morales y la polarización afectiva en la configuración de competencias deliberativas? Las identidades morales y la polarización afectiva operan como condicionantes fundamentales de las competencias deliberativas al estructurar los límites de lo discutible, al definir qué tipo de intercambios resultan aceptables, y al generar costos emocionales y relacionales asociados al desacuerdo. El estudio documentó que cuando

las posiciones políticas operan como marcadores identitarios vinculados con atributos morales fundamentales, las juventudes desarrollan estrategias sistemáticas de evitación del conflicto, autocensura selectiva, y homofilia informativa que limitan las oportunidades de desarrollar habilidades deliberativas robustas. Estos hallazgos son consistentes con la literatura sobre polarización afectiva que documenta cómo la política contemporánea transita de desacuerdos sobre políticas hacia incompatibilidades identitarias (Iyengar et al., 2012; Mason, 2018). Sin embargo, el estudio también documentó que cuando se proporcionan estructuras institucionales que desacoplan temporalmente el desacuerdo político de la amenaza identitaria mediante reglas claras de interacción y moderación activa, las juventudes son capaces de desplegar competencias deliberativas sorprendentemente sofisticadas, sugiriendo que la polarización afectiva no constituye un obstáculo insuperable sino una condición estructural que puede ser mediada mediante diseños institucionales apropiados (Jerome et al., 2024).

¿Cómo contribuyen las instituciones educativas al desarrollo de competencias cívicas y qué limitaciones presentan? Las instituciones educativas contribuyen al desarrollo de competencias cívicas mediante la transmisión de conocimientos especializados, la exposición a diversidad de perspectivas, la provisión de oportunidades de participación organizada, y la generación de espacios de socialización política entre pares. Sin embargo, estas contribuciones están fuertemente estratificadas según el tipo de institución, los recursos disponibles, y las características socioeconómicas de la matrícula, corroborando hallazgos de estudios latinoamericanos sobre la reproducción de desigualdades en sistemas educativos estratificados (Bramwell, 2020; García-Cabrero et al., 2017). Además, las instituciones educativas presentan limitaciones importantes que incluyen la reproducción de desigualdades preexistentes, la generación de climas normativos que privilegian la evitación del conflicto sobre el desacuerdo productivo, la desconexión entre contenidos curriculares formales y experiencias efectivas de participación, y la ausencia de pedagogías específicamente orientadas al desarrollo de competencias deliberativas en contextos de alta polarización. Estos hallazgos validan las críticas de Biesta (2011) a las concepciones instrumentales de la educación democrática que reducen la formación ciudadana a la transmisión de conocimientos y valores sin atender a las condiciones institucionales que habilitan o inhiben el ejercicio efectivo de capacidades políticas.

¿Qué características presentan los ecosistemas informativos digitales de las juventudes universitarias y cómo afectan sus competencias cívicas? Los ecosistemas informativos digitales de las juventudes universitarias se caracterizan por alta dependencia de plataformas sociodigitales, personalización algorítmica de contenidos, fragmentación de audiencias, y exposición se-

lectiva a fuentes ideológicamente afines. Estas características generan burbujas informativas relativamente homogéneas que limitan la exposición a argumentos sólidos del lado contrario y que reducen las oportunidades de desarrollar empatía cognitiva hacia perspectivas diversas, corroborando preocupaciones expresadas en la literatura sobre desinformación y polarización digital (Jerome *et al.*, 2024). Sin embargo, el estudio también documentó que las juventudes desarrollan estrategias activas de navegación crítica que incluyen verificación básica de fuentes, triangulación de información, y reconocimiento reflexivo de sus propias burbujas ideológicas. Estas competencias emergentes resultan insuficientes frente a la sofisticación de la desinformación contemporánea, pero constituyen puntos de partida valiosos para intervenciones formativas en alfabetización mediática. Particularmente significativo resulta el hallazgo de que las juventudes exhiben conciencia reflexiva sobre sus burbujas informativas, pero experimentan dificultades para romperlas activamente, sugiriendo que el problema no radica únicamente en literacidad crítica sino en arquitecturas tecnológicas que estructuran las posibilidades de acción.

Las respuestas a estas preguntas de investigación confirman que las competencias cívicas de las juventudes universitarias de la Ciudad de México constituyen un campo atravesado por tensiones estructurales complejas que no admiten diagnósticos simplificadores ni soluciones técnicas unidimensionales. El fortalecimiento de estas competencias requiere intervenciones que operen simultáneamente sobre múltiples dimensiones institucionales, pedagógicas, comunicativas y tecnológicas, reconociendo tanto las capacidades efectivas que las juventudes ya despliegan como las condiciones estructurales que limitan su desarrollo y ejercicio pleno.

6. Recomendaciones Institucionales

Los hallazgos y conclusiones del estudio fundamentan un conjunto de recomendaciones institucionales dirigidas al Instituto Electoral de la Ciudad de México que se organizan en seis ejes estratégicos complementarios. Estas recomendaciones se derivan directamente de la evidencia empírica documentada, dialogan con la literatura especializada sobre intervenciones efectivas en educación cívica y construcción de cultura democrática, y están diseñadas para ser operacionalizables en programas, intervenciones y políticas institucionales concretas. Las recomendaciones reconocen que el fortalecimiento de competencias cívicas en juventudes universitarias requiere intervenciones que operen simultáneamente sobre múltiples dimensiones y que partan de las prácticas y capacidades efectivas ya desplegadas por las propias juventudes en lugar de asumir déficits absolutos. Cada eje estratégico incluye tanto orientaciones generales como especificaciones operativas que permiten su traducción en acciones institucionales concretas.

6.1. FOROS PERMANENTES DE DELIBERACIÓN JUVENIL Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIALÓGICAS

La primera línea estratégica de recomendaciones consiste en el diseño e implementación de espacios formativos específicamente orientados al desarrollo de competencias deliberativas en contextos de alta polarización afectiva. Los grupos focales demostraron de manera contundente que cuando se proporcionan estructuras institucionales adecuadas, las juventudes universitarias son capaces de desplegar capacidades deliberativas robustas que permanecen latentes en contextos menos estructurados. Esta evidencia sugiere que el déficit fundamental no radica en la ausencia de capacidades individuales

sino en la escasez de espacios institucionales que proporcionen las condiciones necesarias para su ejercicio efectivo, corroborando argumentos de Jerome *et al.* (2024) sobre la necesidad de crear infraestructuras deliberativas en sociedades polarizadas.

Se recomienda que el Instituto Electoral de la Ciudad de México desarrolle en colaboración con instituciones educativas universitarias una red de foros permanentes de debate y deliberación juvenil que reproduzcan las condiciones que en el estudio permitieron activar competencias deliberativas. Estos foros deben estructurarse en torno a reglas claras de interacción que incluyan moderación activa para garantizar turnos de palabra equitativos, prevención explícita de descalificaciones personales o ataques *ad hominem*, dispositivos que ralenticen la velocidad de la discusión para permitir escucha reflexiva antes de responder, y dinámicas que obliguen a los participantes a parafrasear argumentos ajenos antes de rebatirlos. Estas reglas no deben concebirse como restricciones arbitrarias sino como infraestructuras institucionales que crean las condiciones de posibilidad para que el desacuerdo político no derive automáticamente en ruptura de vínculos o en polarización irreversible.

Los foros deben diseñarse para abordar temas que efectivamente generen desacuerdo profundo entre participantes, evitando la tentación de seleccionar únicamente tópicos consensuales o poco controversiales. El estudio documentó que las juventudes universitarias cuentan con interés genuino en discutir temas complejos y polémicos, pero carecen de espacios institucionales que ofrezcan las garantías necesarias para hacerlo sin que ello implique costos relacionales o reputacionales prohibitivos. Los temas deben seleccionarse mediante consulta previa con las propias juventudes para garantizar relevancia, y deben incluir tanto cuestiones de política pública específicas como debates morales y normativos sobre los límites de la libertad de expresión, los criterios de justicia distributiva, o las tensiones entre seguridad y libertades civiles. La literatura sobre pedagogías deliberativas sugiere que la exposición controlada a desacuerdos genuinos constituye un componente fundamental del desarrollo de competencias deliberativas robustas (Le-Compte *et al.*, 2020).

Estos espacios deben complementarse con talleres específicos sobre habilidades deliberativas que incluyan entrenamiento en técnicas de escucha activa, identificación de falacias argumentativas, distinción entre hechos verificables y opiniones, construcción de argumentos basados en evidencia, reconocimiento de sesgos cognitivos propios y ajenos, y manejo constructivo del desacuerdo. Los talleres deben evitar aproximaciones abstractas o descontextualizadas y en su lugar partir de casos concretos, grabaciones de debates reales, y ejercicios prácticos en los que las juventudes puedan experimentar y

reflexionar sobre las dificultades efectivas que enfrentan al intentar sostener intercambios políticos productivos. Se recomienda incorporar módulos específicos sobre manejo de emociones en contextos de deliberación política, reconociendo que la dimensión afectiva de la política no constituye un obstáculo a ser eliminado sino una realidad constitutiva que debe ser reconocida y gestionada de manera constructiva. Esta orientación es consistente con trabajos recientes sobre el papel de las emociones morales en la participación política juvenil (Han & Dawson, 2025; Han *et al.*, 2021).

6.2. PROGRAMAS INTEGRALES DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y VERIFICACIÓN DE INFORMACIÓN

La segunda línea estratégica consiste en el desarrollo de programas integrales de alfabetización mediática que partan del reconocimiento de que las juventudes universitarias se socializan políticamente en ecosistemas informativos radicalmente distintos de aquellos para los que fueron diseñadas las estrategias tradicionales de educación cívica. Los hallazgos del estudio documentaron que una proporción significativa de las juventudes participantes presenta dificultades para distinguir entre información verificable e información falsa o engañosa, para identificar sesgos editoriales sistemáticos, para reconocer contenido patrocinado disfrazado de periodismo independiente, o para evaluar la credibilidad de fuentes en contextos de sobreabundancia informativa y fragmentación de autoridades epistémicas. Estas dificultades no reflejan déficits cognitivos individuales sino la inadecuación de estrategias tradicionales de educación mediática frente a la sofisticación de la desinformación contemporánea y a las transformaciones estructurales del ecosistema informativo (Jerome *et al.*, 2024).

Se recomienda que el Instituto Electoral diseñe campañas de alfabetización mediática específicamente adaptadas a las plataformas, formatos y creadores de contenido que las juventudes efectivamente utilizan en su consumo informativo cotidiano. Esto implica reconocer que la educación cívica contemporánea no puede ignorar o deslegitimar plataformas como TikTok, Instagram, X o YouTube, ni puede limitarse a promover fuentes informativas tradicionales que las juventudes perciben como desconectadas de sus intereses o como institucionalmente comprometidas. Las campañas deben desarrollarse en colaboración con creadores de contenido político que ya cuentan con audiencias juveniles significativas, aprovechando sus códigos comunicativos y su credibilidad establecida para transmitir herramientas de

verificación y pensamiento crítico. Esta aproximación reconoce que la credibilidad de los mensajes no depende únicamente de su contenido sino de la legitimidad percibida de los emisores, particularmente en contextos de alta desconfianza institucional.

Los contenidos de alfabetización mediática deben enfocarse en el desarrollo de competencias específicas que incluyan trazabilidad de fuentes mediante búsqueda inversa de imágenes y verificación de autoría, triangulación de información comparando múltiples fuentes con líneas editoriales diversas, identificación de señales de baja credibilidad como ausencia de autoría identificable o uso de lenguaje emocionalmente cargado sin sustento fáctico, reconocimiento de técnicas de manipulación visual mediante detección de inconsistencias en imágenes o videos, comprensión de cómo funcionan algoritmos de recomendación y sus efectos en la configuración de burbujas informativas, y desarrollo de escepticismo calibrado que permita distinguir entre niveles razonables de duda y teorías conspirativas infundadas. Estas competencias deben transmitirse mediante ejercicios prácticos que permitan a las juventudes aplicar herramientas de verificación a casos reales de desinformación viral, desarrollando intuiciones y heurísticas que puedan activarse en contextos de consumo informativo cotidiano.

Se recomienda además que las campañas incluyan componentes específicos sobre el funcionamiento de algoritmos de personalización y sus efectos en la configuración de burbujas informativas. Las juventudes deben comprender cómo las plataformas sociodigitales no son ventanas neutrales al mundo sino infraestructuras que activamente seleccionan, jerarquizan y amplifican ciertos contenidos sobre otros en función de criterios de maximización de engagement que no necesariamente coinciden con criterios de calidad informativa o de relevancia cívica. Esta comprensión debe acompañarse de estrategias concretas para diversificar las propias dietas informativas mediante búsqueda activa de fuentes con perspectivas diferentes, participación en espacios de discusión que no estén algorítmicamente optimizados para la homogeneidad ideológica, desarrollo de prácticas reflexivas de monitoreo de la composición de los propios *feeds* informativos, y establecimiento de rutinas deliberadas de exposición a medios con líneas editoriales distintas de las preferidas. Estas recomendaciones son consistentes con literatura emergente sobre literacidad algorítmica como componente fundamental de la educación cívica contemporánea.

6.3. INTERVENCIONES PARA EL MANEJO DE POLARIZACIÓN AFECTIVA Y CONSTRUCCIÓN DE CULTURA POLÍTICA DIALOGANTE

La tercera línea estratégica aborda directamente el desafío de la polarización afectiva y la moralización de la política como obstáculos fundamentales para el ejercicio de competencias deliberativas. Los hallazgos del estudio documentaron que la política electoral y partidista genera aversión significativa entre amplios sectores de las juventudes universitarias, no porque carezcan de interés en asuntos públicos sino porque perciben que los intercambios políticos contemporáneos operan con lógicas confrontacionales que ponen en riesgo la integridad de vínculos sociales valiosos. Esta aversión constituye un síntoma de deterioro en la calidad del debate público que no puede atribuirse a deficiencias individuales de las juventudes sino a las formas en que actores políticos, medios de comunicación y plataformas digitales estructuran la comunicación política. Como argumentan Iyengar *et al.* (2012) y Mason (2018), la polarización afectiva contemporánea no refleja principalmente desacuerdos sobre políticas sino incompatibilidades identitarias que erosionan la capacidad de las sociedades democráticas para procesar desacuerdos de manera constructiva.

Se recomienda que el Instituto Electoral desarrolle campañas específicamente orientadas a transformar la cultura de la comunicación política, en colaboración estrecha con partidos políticos, medios de comunicación y plataformas digitales. Estas campañas deben promover códigos de comunicación política responsable que incluyan compromiso con la veracidad factual verificable, evitación de descalificaciones personales o estigmatización de adversarios políticos como enemigos morales, reconocimiento de complejidades y matices en problemas públicos que admiten múltiples aproximaciones legítimas, disposición a reconocer errores o modificar posiciones cuando la evidencia así lo justifique, y respeto por instituciones de verificación independiente y por expertos técnicos cuando sus conclusiones resultan políticamente inconvenientes. Los partidos políticos deben ser interpelados a reconocer que las estrategias comunicativas basadas en polarización deliberada, simplificación extrema y apelación sistemática al miedo o a la indignación moral pueden generar ventajas electorales de corto plazo pero erosionan sistemáticamente la calidad de la deliberación pública y generan desafección política de largo plazo que eventualmente amenaza la legitimidad del sistema democrático.

Las campañas deben incluir componentes específicos sobre el manejo constructivo de emociones en el intercambio político. El estudio documen-

tó que las juventudes experimentan intensas cargas emocionales asociadas a sus posiciones políticas, incluyendo indignación moral frente a injusticias percibidas, frustración frente a la ineficacia institucional, miedo ante amenazas a valores fundamentales, o esperanza en proyectos de transformación social. Estas emociones no constituyen irrationalidades a ser suprimidas sino componentes legítimos del compromiso cívico que deben ser reconocidas y gestionadas de manera que no inhiban el ejercicio de competencias deliberativas. Se recomienda desarrollar materiales pedagógicos que enseñen técnicas específicas de regulación emocional aplicadas a contextos políticos, que incluyan identificación de disparadores emocionales mediante ejercicios de auto-monitoreo, pausas reflexivas antes de responder a argumentos que generan reacciones viscerales, separación analítica entre el desacuerdo sustantivo y la amenaza identitaria, desarrollo de habilidades de empatía cognitiva que permitan comprender las razones que personas razonables pueden tener para sostener posiciones con las que se está en desacuerdo, y entrenamiento en técnicas de desescalamiento cuando los intercambios políticos comienzan a derivar en confrontación personal. Estos componentes son consistentes con trabajos recientes sobre el papel de las emociones morales en la participación política juvenil (Han & Dawson, 2025).

Se recomienda además promover narrativas que resalten experiencias exitosas de colaboración política entre actores con diferencias ideológicas profundas, demostrando que el desacuerdo no necesariamente implica enemistad irreconciliable y que es posible mantener vínculos de respeto y colaboración incluso cuando persisten diferencias sustantivas. Estas narrativas deben seleccionarse cuidadosamente para evitar caer en falsas equivalencias que equiparen posiciones moralmente asimétricas o en minimización de diferencias reales, pero deben demostrar que la existencia de pluralismo profundo no condena inevitablemente a sociedades a la fragmentación irreversible o a la guerra civil latente. El objetivo no consiste en eliminar el conflicto político, que constituye una dimensión constitutiva e inevitable de sociedades democráticas complejas, sino en transformar las formas mediante las cuales este conflicto se procesa institucionalmente, transitando de lógicas de suma cero hacia lógicas de gestión constructiva del desacuerdo. Esta orientación es consistente con aproximaciones deliberativas que reconocen la inevitabilidad y la legitimidad del desacuerdo profundo en sociedades plurales (Jerome *et al.*, 2024).

6.4. FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL, TRANSPARENCIA Y DEMOSTRACIÓN DE CAPACIDAD DE RESPUESTA

La cuarta línea estratégica reconoce que el fortalecimiento de competencias cívicas individuales resulta insuficiente si no se acompaña de transformaciones institucionales efectivas que demuestren que las instituciones formales de participación y procesamiento de demandas ciudadanas son efectivamente capaces de responder de manera oportuna, justa y eficaz. Los hallazgos del estudio documentaron niveles significativos de desconfianza institucional entre las juventudes universitarias que se traducen en preferencias por mecanismos informales o expeditos de resolución de conflictos que pueden tener costos no intencionales sobre el pluralismo y la calidad de la deliberación pública. Como argumentan Uslaner y Brown (2005) en su análisis de las relaciones entre desigualdad, confianza y compromiso cívico, la erosión de la confianza institucional constituye un desafío fundamental para la gobernabilidad democrática que no puede resolverse únicamente mediante estrategias comunicativas sino que requiere transformaciones institucionales que demuestren capacidad de respuesta efectiva.

Se recomienda que el Instituto Electoral implemente estrategias específicas orientadas a fortalecer la confianza en instituciones formales mediante demostraciones concretas de capacidad de respuesta efectiva. Esto implica reducir significativamente los tiempos de procesamiento de denuncias ciudadanas mediante rediseño de procedimientos administrativos, implementar sistemas de seguimiento en tiempo real que permitan a la ciudadanía monitorear el estatus de sus solicitudes o quejas, garantizar transparencia radical en los procedimientos de toma de decisiones mediante publicación proactiva de criterios de evaluación y de actas de deliberación institucional, comunicar de manera clara y accesible las razones que sustentan resoluciones institucionales evitando lenguaje técnico o jurídico incomprensible para personas sin formación especializada, establecer mecanismos efectivos de rendición de cuentas que permitan a la ciudadanía evaluar el desempeño institucional mediante indicadores públicos de calidad y eficacia, y crear canales de retroalimentación ciudadana que permitan incorporar aprendizajes de casos específicos en mejoras institucionales sistémicas. La erosión de la confianza institucional no puede revertirse únicamente mediante campañas comunicativas que promuevan los canales formales existentes si estos canales no demuestran efectivamente su capacidad para responder a las demandas ciudadanas.

El Instituto debe además desarrollar estrategias de vinculación directa con juventudes universitarias que vayan más allá de intervenciones pedagógicas o informativas unidireccionales. Se recomienda establecer consejos

consultivos juveniles permanentes que participen efectivamente en el diseño de políticas y programas institucionales, garantizando que las perspectivas, intereses y lenguajes de las juventudes sean incorporados de manera sustantiva en la planificación institucional. Estos consejos no deben operar como mecanismos simbólicos de legitimación sino como espacios efectivos de deliberación y codecisión que reconozcan a las juventudes como interlocutores competentes capaces de contribuir a la solución de problemas institucionales complejos. La participación en estos consejos debe estructurarse de manera que permita representación diversa de distintos perfiles socioeconómicos, tipos institucionales, y posiciones políticas, evitando que operen como espacios capturados por élites estudiantiles con mayor capital cultural o social. Esta recomendación es consistente con literatura sobre educación cívica orientada a la acción que documenta los efectos positivos de la participación juvenil en estructuras de toma de decisión reales sobre el desarrollo de competencias cívicas (LeCompte *et al.*, 2020).

6.5. CONSTRUCCIÓN DE ALIANZAS ESTRATÉGICAS MULTIACTORALES Y EVALUACIÓN SISTEMÁTICA DE IMPACTO

La quinta línea estratégica reconoce que el Instituto Electoral no puede abordar de manera aislada los desafíos complejos y multidimensionales que plantea el fortalecimiento de competencias cívicas juveniles en contextos de alta polarización, desigualdad estructural y transformación tecnológica acelerada. Se recomienda que el Instituto promueva alianzas estratégicas con múltiples tipos de actores que incluyan instituciones educativas universitarias públicas y privadas, organizaciones de la sociedad civil especializadas en educación cívica y derechos humanos, creadores de contenido digital con audiencias juveniles significativas, medios de comunicación comprometidos con el periodismo de calidad, plataformas tecnológicas dispuestas a asumir responsabilidad por los efectos de sus algoritmos, institutos de investigación académica capaces de documentar y evaluar intervenciones, y agencias gubernamentales con mandatos complementarios en educación, juventud o desarrollo social.

Estas alianzas deben estructurarse en torno a objetivos compartidos claramente definidos, con distribución explícita de responsabilidades, cronogramas específicos de implementación, y mecanismos de coordinación que prevengan duplicación de esfuerzos o contradicciones en mensajes. Particu-

laramente importante resulta la alianza con instituciones educativas universitarias, que constituyen los espacios privilegiados de socialización política de las juventudes participantes y que cuentan con infraestructuras, personal especializado y legitimidad institucional que el Instituto Electoral no puede replicar por sí solo. Las alianzas con universidades deben trascender convenios formales genéricos para incluir colaboraciones específicas en diseño curricular, formación de docentes, desarrollo de materiales pedagógicos, implementación de programas piloto, y evaluación sistemática de intervenciones. Esta orientación es consistente con literatura sobre educación cívica en América Latina que documenta la importancia de articulación entre agencias electorales, instituciones educativas y organizaciones de la sociedad civil para generar intervenciones sostenibles y de amplio alcance (Bramwell, 2020; García-Cabrero *et al.*, 2017).

Las alianzas con creadores de contenido digital y con plataformas tecnológicas resultan particularmente estratégicas dado el papel central que ocupan en la configuración de ecosistemas informativos juveniles. El Instituto debe explorar colaboraciones que incluyan producción de contenidos de alfabetización mediática en formatos nativos de plataformas específicas, desarrollo de campañas viralizables que promuevan verificación de información sin adoptar tonos paternalistas o condescendientes, implementación de experimentos que modifiquen temporalmente algoritmos de recomendación para exponer a usuarios a mayor diversidad de perspectivas, y establecimiento de códigos de autorregulación que comprometan a creadores influyentes con estándares de veracidad y responsabilidad. Estas colaboraciones deben negociarse reconociendo las lógicas económicas y profesionales de los actores involucrados, ofreciendo incentivos apropiados y evitando aproximaciones moralistas que desconozcan las realidades materiales del trabajo cultural digital.

Todas las alianzas estratégicas deben incluir componentes robustos de evaluación sistemática que permitan documentar el impacto efectivo de las intervenciones implementadas y ajustar estrategias en función de evidencia empírica sobre su efectividad. Se recomienda establecer colaboraciones con institutos de investigación académica que cuenten con capacidades metodológicas especializadas en evaluación de impacto de intervenciones educativas o comunicativas. Las evaluaciones deben incluir tanto mediciones cuantitativas de cambios en indicadores específicos de competencias cívicas como análisis cualitativos de los mecanismos mediante los cuales las intervenciones generan o no generan los efectos esperados. Particularmente importante resulta evaluar posibles efectos no intencionales o contraproducentes de las intervenciones, dado que la literatura documenta casos en los que programas bien intencionados han generado consecuencias opuestas a las buscadas. Los resultados de las evaluaciones deben ser publicados de ma-

nera transparente y utilizados efectivamente para rediseñar intervenciones, reconociendo que el fortalecimiento de competencias cívicas constituye una tarea de aprendizaje institucional continuo antes que la implementación de soluciones técnicas definitivas.

6.6. INTERVENCIONES FOCALIZADAS PARA REDUCCIÓN DE BRECHAS DE DESIGUALDAD CÍVICA

La sexta y última línea estratégica aborda directamente el hallazgo de que las competencias cívicas se distribuyen de manera profundamente desigual según líneas de estratificación social, reproduciendo y reforzando desigualdades políticas que reflejan desigualdades estructurales más amplias. Como documentaron Gaby (2016) y Schröder y Neumayr (2023) en contextos internacionales, y Urbina (2020) para el caso mexicano, las brechas en compromiso cívico no constituyen diferencias naturales en capacidades o intereses sino resultados de distribución desigual de recursos, oportunidades y reconocimiento. El fortalecimiento general de competencias cívicas mediante intervenciones universales que no atiendan explícitamente las desigualdades puede, paradójicamente, profundizar brechas existentes al beneficiar desproporcionadamente a quienes ya cuentan con mayores ventajas. Se requieren por tanto intervenciones focalizadas que operen específicamente sobre los mecanismos que generan y reproducen desigualdades cívicas.

Se recomienda que el Instituto Electoral diseñe programas específicamente dirigidos a juventudes universitarias en posiciones de desventaja estructural, que incluyan becas de participación que compensen costos de oportunidad asociados a involucramiento cívico, tutorías especializadas que proporcionen capital cultural y social que estas juventudes no adquieren mediante sus redes familiares o comunitarias, pasantías en instituciones públicas que ofrezcan experiencias directas de participación política efectiva, conexión con redes de mentores que validen y refuercen aspiraciones de involucramiento público, y acceso preferencial a espacios formativos que desarrollen competencias específicas altamente valoradas en el campo político. Estos programas no deben concebirse como asistencialismo paternalista sino como redistribución de oportunidades que reconoce que las desigualdades en competencias cívicas reflejan desigualdades en recursos y experiencias disponibles antes que diferencias en capacidades intrínsecas.

Particularmente importante resulta trabajar con instituciones educativas que atienden predominantemente a poblaciones en desventaja socioeco-

nómica, ofreciendo recursos pedagógicos, formación docente especializada, y apoyo institucional que compense parcialmente las desigualdades en infraestructura y recursos que caracterizan al sistema educativo mexicano estratificado. Las intervenciones deben diseñarse en colaboración estrecha con estas instituciones y con las propias juventudes participantes, evitando aproximaciones verticales que impongan modelos normativos sin atender a contextos, necesidades y saberes locales. Como argumenta Bramwell (2020) en su revisión de educación ciudadana en América Latina, las intervenciones más efectivas son aquellas que reconocen y validan saberes y prácticas cívicas locales antes que aquellas que intentan imponer modelos estandarizados diseñados para contextos distintos.

Las intervenciones focalizadas deben además abordar dimensiones de reconocimiento además de dimensiones de distribución, trabajando activamente para validar formas de participación política y saberes cívicos que tradicionalmente han sido deslegitimados por instituciones formales. Esto incluye reconocer como formas legítimas de participación política las prácticas de organización comunitaria, defensa de territorios, construcción de redes de apoyo mutuo, o resistencia cotidiana frente a abusos de autoridad que constituyen el repertorio político efectivo de muchas juventudes en contextos de exclusión pero que frecuentemente no son reconocidas como ejercicio de competencias cívicas. El objetivo no consiste en incorporar a las juventudes excluidas en formas institucionales preestablecidas de participación sino en expandir el reconocimiento institucional de la pluralidad de formas mediante las cuales las juventudes ejercen agencia política en sus contextos específicos.

Finalmente, las intervenciones focalizadas deben incluir componentes de transformación de barreras institucionales que sistemáticamente excluyen o desalientan la participación de juventudes en desventaja. Esto incluye flexibilización de requisitos formales que privilegian a quienes cuentan con capital cultural especializado, establecimiento de horarios y modalidades de participación que no asuman disponibilidad de tiempo libre ilimitada, provisión de apoyos materiales que compensen costos de transporte o de materiales, implementación de mecanismos de acción afirmativa que garanticen representación en espacios de toma de decisión, y transformación de culturas institucionales que reproducen códigos y lenguajes que operan como barreras simbólicas de entrada. Como argumentan Uslaner y Brown (2005), la reducción de desigualdades en compromiso cívico requiere transformaciones institucionales que redistribuyan oportunidades efectivas de participación antes que intervenciones compensatorias que mantengan intactas las estructuras de exclusión.

Las seis líneas estratégicas de recomendaciones presentadas reconocen que las competencias cívicas de las juventudes universitarias no constituyen déficits individuales a ser corregidos mediante instrucción unilateral, sino

capacidades situadas que emergen en la intersección de trayectorias biográficas, oportunidades institucionales, ecosistemas informativos y cultura política. Su fortalecimiento requiere intervenciones multidimensionales que operen simultáneamente sobre contextos institucionales, pedagogías específicas, infraestructuras tecnológicas, formas de comunicación política y estructuras de desigualdad. El Instituto Electoral de la Ciudad de México tiene la oportunidad y la responsabilidad de liderar este proceso de transformación, posicionándose como una institución que no solo organiza procesos electorales sino que contribuye activamente a la construcción de una cultura democrática robusta, inclusiva y capaz de procesar desacuerdos profundos sin derivar en fragmentación irreversible o en erosión de vínculos sociales fundamentales. La implementación efectiva de estas recomendaciones requiere compromiso sostenido de largo plazo, inversión significativa de recursos institucionales, disposición para transformar prácticas establecidas cuando la evidencia demuestre su insuficiencia, y construcción de alianzas estratégicas con múltiples actores que reconozcan la naturaleza compleja y multidimensional del desafío que enfrentamos colectivamente.

6.6.1. Despliegue segmentado de las intervenciones cognitivas y de alfabetización cívica

Los hallazgos sobre la dimensión cognitiva muestran que el bajo nivel de saber cívico declarativo es generalizado, pero que la desigualdad se organiza fundamentalmente en torno a la trayectoria educativa y no a la edad. Se recomienda que el Instituto Electoral traduzca esta fractura educativa en una estrategia diferenciada de alfabetización cívica que combine contenidos básicos sobre derechos, instituciones y procedimientos con módulos avanzados orientados a los enclaves con mayor capital educativo. Esto implica diseñar materiales específicos para juventudes no universitarias y personas adultas sin experiencia en educación superior, donde la prioridad sea construir un vocabulario mínimo compartido sobre el sistema político y sus reglas, partiendo de ejemplos concretos y cercanos a sus biografías.

En contraste, en los enclaves universitarios —tanto de élite como de universidad pública crítica y universidades privadas de acceso amplio— se recomienda aprovechar el mayor capital educativo disponible para trabajar formas más complejas de alfabetización cívica, centradas en la interpretación crítica de conflictos públicos, el análisis de dilemas institucionales y la evaluación de la calidad democrática de las decisiones colectivas. En estos segmentos, el Instituto puede promover dispositivos de formación que vinculen el saber cívico con la reflexión sobre derechos, obligaciones y límites legítimos

del poder, en articulación con planes de estudio, actividades culturales y proyectos de investigación estudiantil.

Los patrones diferenciados de búsqueda de información y configuración de dietas informativas sugieren, además, que las campañas de alfabetización deben adecuar tanto los canales como las exigencias cognitivas a cada segmento. Entre juventudes no universitarias y parte de la población adulta, se recomienda priorizar mensajes breves, visuales y narrativos, distribuidos en espacios cotidianos (centros de trabajo, transporte, barrios, espacios recreativos) y en medios de alcance general, reforzando el vínculo entre información cívica y problemas concretos del entorno. En los públicos universitarios, en cambio, puede apostarse por formatos más densos (seminarios, laboratorios de análisis de información, proyectos colaborativos) que activen su mayor disposición a procesar información compleja.

Finalmente, la evidencia sobre tipos de alfabetización cívica indica que existe una sensibilidad relativamente extendida para reconocer que ciertas medidas son injustas, pero no siempre claridad sobre qué derecho se vulnera o qué institución debería intervenir. Se recomienda que los programas de educación cívica incluyan ejercicios explícitos de “traducción” entre intuiciones morales y arquitectura institucional: identificar el derecho implicado, la autoridad competente y las vías de reparación disponibles. Esto facilitaría que las percepciones de injusticia se conviertan en demandas canalizadas institucionalmente y no solo en descontento difuso.

6.6.2. Intervenciones diferenciadas sobre autoeficacia, barreras identitarias y cultura democrática del desacuerdo

En la dimensión actitudinal, el estudio documenta combinaciones específicas entre autoeficacia interna y externa, barreras identitarias, miedos a la exposición y formas de experimentar el conflicto político. Se recomienda que el Instituto Electoral diseñe intervenciones escalonadas sobre la autoeficacia, que partan de las distintas configuraciones segmentarias. En juventudes no universitarias y en segmentos adultos con baja escolaridad, donde la sensación de “no saber lo suficiente” convive con barreras identitarias fuertes, las acciones institucionales deberían centrarse en reforzar la idea de que sus experiencias y saberes son relevantes para la vida pública, reduciendo la percepción de que el debate político es un espacio reservado para “expertos” o para quienes dominan códigos académicos.

En los enclaves universitarios, especialmente en la universidad pública crítica y en ciertos contextos de élite, la investigación muestra una alta den-

sidad de discusión política, pero también climas normativos rígidos y riesgos percibidos de sanción simbólica frente al disenso. Se recomienda que los foros de deliberación y los dispositivos pedagógicos impulsados por el Instituto incorporen de manera explícita el trabajo sobre normas de hospitalidad discursiva, reconocimiento del adversario y gestión no punitiva del desacuerdo. Esto supone no solo promover el derecho a expresar opiniones minoritarias, sino también dotar a los grupos de herramientas concretas para sostener conversaciones difíciles sin expulsar o ridiculizar a quienes piensan distinto.

Las barreras identitarias y el miedo a la exposición política se expresan con particular intensidad en contextos donde los códigos morales son estrictos y el escrutinio de pares es alto. Se recomienda que el Instituto experimente con dispositivos de participación de baja exposición (consultas anónimas deliberativas, ejercicios de simulación, metodologías de “voz protegida” en foros juveniles) que permitan a personas con posiciones minoritarias ensayar su participación sin quedar inmediatamente expuestas a la reacción del entorno. Estas experiencias pueden ser especialmente relevantes para juventudes no universitarias, para estudiantes de acceso amplio y para personas adultas que perciben riesgos reputacionales o laborales asociados a la visibilidad política.

Por último, las tensiones identificadas en el “saber ser democrático” —combinaciones de adhesión declarativa a principios democráticos con dificultades para tolerar discursos ofensivos o formas de protesta disruptivas— sugieren que las intervenciones no deben limitarse a informar sobre derechos, sino también trabajar la gramática afectiva del conflicto. Se recomienda que las campañas y programas de formación incluyan casos concretos donde se debata qué significa proteger la libertad de expresión cuando se consideran ofensivos ciertos discursos, qué umbrales justifican restricciones y cómo se procesan institucionalmente esos desacuerdos. De este modo, las competencias normativas se anclan en dilemas reales, no solo en definiciones abstractas.

6.6.3. Fortalecimiento escalonado de habilidades cívicas y repertorios de participación

La dimensión de habilidades muestra que la ciudadanía típicamente no dispone de repertorios completos, sino de combinaciones parciales de destrezas orientadas a la expresión, la organización o la interlocución con el Estado, con fuertes diferencias según enclaves educativos y trayectorias asociativas. Se recomienda que el Instituto Electoral complemente las líneas estratégicas existentes con un plan escalonado de fortalecimiento de habilidades, que

identifique qué eslabones de la cadena están más debilitados en cada segmento y priorice su desarrollo.

En el estudiantado de universidades de élite y de la universidad pública crítica, el estudio documenta repertorios expresivos y organizativos relativamente robustos, pero una mayor fragilidad en la dimensión de trato directo con autoridades y gestión institucional de demandas. En estos grupos se recomienda enfatizar talleres y clínicas de interlocución vertical: cómo preparar y sostener reuniones con funcionariado, cómo formular peticiones formales, cómo usar mecanismos de participación institucional y de rendición de cuentas. De esta manera, se aprovecha el capital organizativo acumulado para ampliar la capacidad de traducir conflictos en procesos institucionales concretos.

En las universidades privadas de acceso amplio, que funcionan como espacios de segunda oportunidad, el estudio muestra repertorios más acotados, pero también una fracción de estudiantes que se activa a través de asociaciones y formas de acción colectiva. Se recomienda que el Instituto, en coordinación con estas instituciones, consolide programas que articulen actividades culturales, deportivas y de ayuda social con experiencias explícitas de formación cívica: proyectos donde el estudiantado aprenda a negociar recursos, dialogar con autoridades locales y diseñar intervenciones comunitarias, de modo que la participación asociativa se convierta en un puente hacia prácticas cívicas más estables.

Entre juventudes no universitarias y en buena parte de la población adulta sin educación superior, los hallazgos subrayan repertorios muy restringidos, itinerarios asociativos modestos y un contacto con la política formal concentrado en el voto, cuando éste llega a consolidarse. En estos segmentos se recomienda que el Instituto fortalezca infraestructuras asociativas de proximidad (colectivos comunitarios, comités vecinales, grupos de jóvenes en espacios laborales o recreativos) como dispositivos de aprendizaje práctico de coordinación, representación y vocería. Ello implica no solo ofrecer contenidos formativos, sino también apoyar logística y simbólicamente la creación de espacios donde se pueda aprender a organizarse antes de exigir repertorios contenciosos o de interlocución institucional compleja.

Los calendarios de primera participación y las trayectorias de capital asociativo muestran, además, que la edad de entrada a la acción política es relativamente similar entre grupos, pero difiere quién abre la puerta y qué tan densas son las experiencias posteriores. Se recomienda que el Instituto identifique momentos de bisagra biográfica —transición escuela-trabajo, ingreso a la educación superior, cambios de residencia, incorporación a organizaciones comunitarias o laborales— para desplegar intervenciones que ofrezcan una “primera experiencia” de participación que no se agote en un evento

puntual. Esto puede traducirse en programas de acompañamiento que conecten esa primera participación con rutas claras de continuidad, evitando que la movilización temprana se diluya en inactividad prolongada.

Finalmente, la segmentación de repertorios —donde las prácticas contenciosas, digitales y electorales se distribuyen de manera desigual— indica que no basta con promover una acción aislada (por ejemplo, el voto) sin considerar su articulación con otros canales. Se recomienda que el Instituto diseñe itinerarios pedagógicos que muestren cómo se combinan, en la práctica, distintas formas de agencia política: desde el seguimiento informativo y la conversación cotidiana, hasta la participación electoral, la organización colectiva y el uso estratégico de espacios institucionales. Presentar ejemplos diferenciados por segmento, que reconozcan sus condiciones materiales y sus trayectorias asociativas, puede contribuir a que la ciudadanía pase de repertorios fragmentarios a configuraciones más integrales de acción cívica.

Las seis líneas estratégicas de recomendaciones presentadas reconocen que las competencias cívicas de las juventudes universitarias no constituyen déficits individuales a ser corregidos mediante instrucción unilateral, sino capacidades situadas que emergen en la intersección de trayectorias biográficas, oportunidades institucionales, ecosistemas informativos y cultura política. Su fortalecimiento requiere intervenciones multidimensionales que operen simultáneamente sobre contextos institucionales, pedagogías específicas, infraestructuras tecnológicas, formas de comunicación política y estructuras de desigualdad. El Instituto Electoral de la Ciudad de México tiene la oportunidad y la responsabilidad de liderar este proceso de transformación, posicionándose como una institución que no solo organiza procesos electorales, sino que contribuye activamente a la construcción de una cultura democrática robusta, inclusiva y capaz de procesar desacuerdos profundos sin derivar en fragmentación irreversible o en erosión de vínculos sociales fundamentales. La implementación efectiva de estas recomendaciones requiere compromiso sostenido de largo plazo, inversión significativa de recursos institucionales, disposición para transformar prácticas establecidas cuando la evidencia demuestre su insuficiencia, y construcción de alianzas estratégicas con múltiples.

7. Fuentes consultadas

- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers.
- Boukes, M., & Morey, A. (2019). Survey context effects and implications for validity: measuring political discussion frequency in survey research. *Journal of Survey Statistics and Methodology*, 7(2), 201–226. <https://doi.org/10.1093/jssam/smy008>
- Bramwell, D. (2020). Systematic review of empirical studies on citizenship education in Latin America 2000 to 2017 and research agenda proposal. *Citizenship, Social and Economics Education*, 19(2), 100–117. <https://doi.org/10.1177/2047173420927437>
- Dahl, R. A. (1992). The problem of civic competence. *Journal of Democracy*, 3(4), 45–59. <https://doi.org/10.1353/jod.1992.0048>
- Delfino, G., Beramendi, M., & Zubieta, E. (2019). Participação social e política na Internet e brecha geracional. *Revista de Psicologia (PUCP)*, 37(1), 195-216. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.007>
- Dolan, P. (2022). Social support, empathy, social capital and civic engagement: Intersecting theories for youth development. *Education, Citizenship and Social Justice*, 17(3), 255-267. <https://doi.org/10.1177/17461979221136368>
- European Social Survey. (2022). ESS Round 10: European Social Survey data and documentation. ESS ERIC. <https://www.europeansocialsurvey.org>
- European Values Study. (2020). EVS 2017: Methodological report. GESIS. <https://doi.org/10.4232/1.13741>
- Fahmy, E. (2006). Social capital and civic action: A study of youth in the United Kingdom: A study of youth in the United Kingdom. *Young*, 14(2), 101-118. <https://doi.org/10.1177/1103308806062736>
- Gaby, S. (2016). The civic engagement gap(s): Youth participation and inequality from 1976 to 2009. *Youth & Society*, 49(7), 923–946. <https://doi.org/10.1177/0044118X16678155>
- Galván, M. F.; Salazar, A. & Tereucan, J. C. (2022). Nativos/as digitales en México: Evaluación de las propiedades psicométricas de la Escala de Ciudadanía Digital en estudiantes universitarios/as. *Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 82(119). <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2635>

- García-Cabrero, B., Sandoval-Hernández, A., Treviño-Villarreal, E., Diazgranados Ferráns, S., & Pérez Martínez, M. G. (Eds.). (2017). *Civics and citizenship: Theoretical models and experiences in Latin America* (Vol. 12). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-887-4>
- Gómez Tagle, S. & García, J. E. (2021). *La confianza y la participación de la juventud en la democracia*. Instituto Nacional Electoral. <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/08/confianzayparticipacion.pdf>
- Han, H., & Dawson, K. J. (2025). Civic identity consisting of moral and political identity among young adults. *Personality and Individual Differences*, 233, 112895. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112895>
- Han, H., Ballard, P. J., & Choi, Y.-J. (2021). Links between moral identity and political purpose during emerging adulthood. *Journal of Moral Education*, 50(2), 166–184. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1647152>
- Hart, D., & Atkins, R. (2002). Civic competence in urban youth. *Applied Developmental Science*, 6(4), 227–236. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_10
- Hoskins, B., & Janmaat, J. G. (2019). *Education, democracy and inequality: Political engagement and citizenship education in Europe*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-48976-0>
- Hoskins, B. (2015). Civic Competence of Youth in Europe: Measuring Cross National Variation Through the Creation of a Composite Indicator. *Social Indicators Research*, 123(2), 431–457. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0746-z>
- Hoskins, B., Saisana, M., & Villalba, C. M. H. (2015). Civic competence of youth in Europe: Measuring cross national variation through the creation of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 123(2), 431–457. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0746-z>
- Hoskins, B., & Janmaat, J. G. (2019). *Education, democracy and inequality*. Palgrave.
- Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D., & Barber, C. (2008). *Measuring civic competence in Europe: A composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14-year-olds in school*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Howard, P. N., Savage, S., Flores-Saviaga, C., Toxtli, C., & Monroy-Hernández, A. (2017). *Redes sociales, participación ciudadana y la hipótesis del slacktivism: Lecciones del caso de "El Bronco"*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1710.03330>
- Howard, P. N.; Woolley, S., & Calo, R. (2018). Algorithms, bots, and political communication in the US 2016 election: The challenge of automated political communication for election law and administration. *Journal of Information Technology & Politics*, 15(2), 81–93. <https://doi.org/10.1080/19331681.2018.1448735>
- Iyengar, S., Sood, G., & Lelkes, Y. (2012). Affect, not ideology: A social identity perspective on polarization. *Public Opinion Quarterly*, 76(3), 405–431. <https://doi.org/10.1093/poq/nfs038>
- Jerome, L., Hyder, F., Hilal, Y., & Kisby, B. (2024). Civic education for polarised societies: Towards an evidence-based approach. *Review of Education*, 12, e3472. <https://doi.org/10.1002/rev3.3472>
- Jurs, P. (2014). Forming components of civic competence. *Journal of Teaching and Education*, 3(3), 265–277.

- Kitanova, M. (2020). Youth political participation in the European Union: Evidence from a cross-national analysis. *Journal of Youth Studies*, 23(7), 819–836. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1636951>
- LAPOP / AmericasBarometer – diseño metodológico. LAPOP Lab. (2021). Americas Barometer: Technical information. Vanderbilt University. <https://www.vanderbilt.edu/lapop>
- Latinobarómetro – diseño de medición. Corporación Latinobarómetro. (2023). Informe Latinobarómetro 2023. <https://www.latinobarometro.org>
- LeCompte, K., Blevins, B., & Riggers-Piehl, T. (2020). Developing civic competence through action civics: A longitudinal look at the data. *The Journal of Social Studies Research*, 44, 127–137. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.09.003>
- Lukianoff, G., & Haidt, J. (2018). *The coddling of the American mind: How good intentions and bad ideas are setting up a generation for failure*. Penguin Press.
- Magoga, C. (2025). Misunderstanding youth activism: How young people are rewriting democracy. European Democracy Hub (September 11). <https://europeandemocracyhub.epd.eu/misunderstanding-youth-activism/>
- Mason, L. (2018). *Uncivil agreement: How politics became our identity*. University of Chicago Press.
- Miles, A., & Vaisey, S. (n.d.). *Morality and politics: Comparing alternate theories*. [Manuscrito en preparación]
- Mora, M., & Urbina, G. (2017). Ciudadanía activa y la transición a la adultez en México: La impronta del origen social y la participación desigual de los jóvenes. *Sociedad y Economía*, 33, 175–204. <http://dx.doi.org/10.25100/sye.v0i33.5629>
- Moreno, A. (2025). La evolución cultural en México: Cuatro décadas de cambio de valores, 1982–2023 (Los valores de los mexicanos VII). Banco Nacional de México.
- Morimoto, S. A. & Friedland, L. A. (2013). Cultivating Success: Youth Achievement, Capital and Civic Engagement in the Contemporary United States. *Sociological Perspectives*, 56(4), 523–546. <https://doi.org/10.1525/sop.2013.56.4.523>
- Otero, E. (2024). Ciudadanía digital y jóvenes: Demandas, formatos y dinámicas participativas en entornos virtuales en escuelas preuniversitarias de la Ciudad de Buenos Aires (2020–2021). *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 2(34), 129–143. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-404>
- Schröder, J. M., & Neumayr, M. (2023). How socio-economic inequality affects individuals' civic engagement: A systematic literature review of empirical findings and theoretical explanations. *Socio-Economic Review*, 21(1), 665–694. <https://doi.org/10.1093/ser/mwab045>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Smith, T. W., Davern, M., Freese, J., & Morgan, S. L. (2022). *General Social Survey: Codebook and data file*. NORC at the University of Chicago. <https://gss.norc.org>
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and*

Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2009). *The narcissism epidemic: Living in the age of entitlement*. Free Press.

Urbina, G. A. (2020). *Ficciones democráticas: Un estudio sobre desigualdades sociales tornadas en asimetrías políticas*. El Colegio de México.

Uslaner, E. M., & Brown, M. (2005). Inequality, trust, and civic engagement. *American Politics Research*, 33(6), 868–894. <https://doi.org/10.1177/1532673X04271903>

Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Widhiarso, W., Steyer, R., & Perossa, A. (2025). Construct-irrelevant item attributes: A framework to classifying items based on context and referent. *Frontiers in Psychology*, 16, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1446798>

Zhang, W. (2022). Political disengagement among youth: A comparison between 2011 and 2020. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.809432>

8. Anexos

DETALLE TÉCNICO DE LA *ENCUESTA MULTIDIMENSIONAL DE COMPETENCIAS CÍVICAS JUVENILES (EMCCJ)*

El presente estudio se sustenta en cinco encuestas probabilísticas levantadas por Parametría en la Ciudad de México durante el último trimestre de 2025. El diseño articula tres mediciones en “enclaves formativos” universitarios y dos encuestas de base poblacional en vivienda. En conjunto, estos ejercicios permiten comparar la socialización cívica y política entre:

1. Jóvenes universitarios de 18–24 años en tres tipos de instituciones:
 9. universidad pública de tradición crítica;
 10. universidad privada de élite globalizada;
 11. universidad privada de acceso amplio;
2. Jóvenes de 18–24 años no inscritos en educación superior al momento de la entrevista;
3. Personas de 25 años o más, residentes en la Ciudad de México.

Todas las encuestas se diseñaron con criterios de muestreo probabilístico y se reportan con nivel de confianza de 95%; en las mediciones con $N \approx 200$ el error muestral máximo es del orden de ± 6.9 puntos porcentuales, mientras que en la encuesta de 400 casos dicho error es menor. A continuación se detallan los componentes.

1. Encuestas en enclaves formativos universitarios (tres mediciones)

Las tres primeras encuestas se dirigen a jóvenes de 18 a 24 años que estaban estudiando en una universidad en la Ciudad de México. Cada medición se asocia a un enclave institucional distinto:

- Enclave 1 – Universidad pública de tradición crítica
- Enclave 2 – Universidad privada de élite globalizada
- Enclave 3 – Universidad privada de acceso amplio

Aunque los tamaños de muestra son similares, el diseño combina modos presenciales y en línea para ajustarse a la infraestructura y a las posibilidades de acceso en cada institución.

1.1. Población objetivo

En los tres casos, la población objetivo se define como jóvenes entre 18 y 24 años que están estudiando en una universidad en la Ciudad de México y se encuentran adscritos al enclave correspondiente (pública crítica, privada de élite, privada de acceso amplio).

1.2. Tipo de encuesta y modo de levantamiento

- Enclaves público crítico y privada de acceso amplio:
 - Encuestas cara a cara en punto de afluencia, aplicadas en los alrededores de las instalaciones universitarias a estudiantes que cumplen los criterios de edad y matrícula.
- Enclave privada de élite globalizada:
 - Encuesta en línea autoaplicada, distribuida al interior de la universidad mediante los canales institucionales, con acceso restringido a la comunidad estudiantil.

Este enfoque mixto combina la lógica de interceptación presencial con un componente online en el caso de la institución de élite, donde el control de accesos físicos y la infraestructura digital favorecen el uso de cuestionarios autoaplicados.

1.3. Marco muestral

Para los enclaves presenciales, el marco muestral se construyó a partir de un listado de puntos de afluencia en los alrededores de cada universidad (accesos principales, paradas de transporte, áreas peatonales de alta concentra-

ción estudiantil). En el enclave online, el marco lo constituye el universo de cuentas institucionales de estudiantes de 18–24 años, a las cuales se envió la invitación al cuestionario.

1.4. Selección de unidades muestrales

- Unidades primarias de muestreo (UPM):
 - Enclaves presencial–pública crítica y privada de acceso amplio: selección aleatoria simple de puntos de afluencia a partir del marco construido.
 - Enclave online: no aplica la noción territorial de UPM; la selección se realiza sobre la base de la lista de estudiantes.
- Unidades secundarias:
 - En el enclave online, la activación de la base estudiantil se hizo mediante un procedimiento sistemático con arranque aleatorio sobre el listado, garantizando probabilidad conocida de invitación al cuestionario.
 - En los enclaves presenciales no se definieron unidades secundarias formales, pues la captación se realiza directamente en el punto de afluencia.
- Selección del informante:
 - En los tres ejercicios se aplicó un criterio de selección aleatoria simple entre las personas elegibles en el punto (en los presenciales) o entre las cuentas activas que respondieron dentro de la ventana de campo (en el online), asegurando que cada estudiante dentro del marco tuviera probabilidad positiva de ser encuestado.

1.5. Tamaño de muestra y calendario de campo

- Universidad pública de tradición crítica: N = 200 entrevistas; trabajo de campo del 5 al 12 de noviembre de 2025.
- Universidad privada de élite globalizada: N = 223 entrevistas; trabajo de campo del 10 al 21 de noviembre de 2025.
- Universidad privada de acceso amplio: N = 200 entrevistas; trabajo de campo del 11 al 18 de noviembre de 2025.

Para estos tamaños de muestra, el error muestral máximo bajo supuestos de muestreo aleatorio simple y $p = 0.5$ se sitúa alrededor de ± 6.9 puntos porcentuales al 95% de confianza.

2. Encuestas a jóvenes no universitarios (18–24 años)

El cuarto ejercicio extiende el análisis a jóvenes que no estaban estudiando al momento de la captura, lo que permite comparar los enclaves universitarios con una población juvenil de referencia.

2.1. Población objetivo

Jóvenes entre 18 y 24 años residentes en la Ciudad de México que no cursaban estudios al momento de la encuesta.

2.2. Tipo de encuesta y modo de levantamiento

Encuesta cara a cara en vivienda, con cuestionario aplicado por entrevistadores de Parametría.

2.3. Marco muestral

El marco muestral se basa en el listado de Áreas Geoestadísticas Básicas (AGEB) del Censo de Población y Vivienda 2020 (CPyV 2020) del INEGI para la Ciudad de México, restringido a aquellas AGEB urbanas con población de 18–24 años.

2.4. Diseño muestral

- UPM (AGEB): selección sistemática aleatoria con probabilidad proporcional al tamaño (PPT), donde el tamaño se mide por el número de jóvenes de 18–24 años residentes en cada AGEB según el CPyV 2020.
- Unidades secundarias: selección sistemática con arranque aleatorio simple de viviendas dentro de cada AGEB seleccionada.
- Selección del informante: en cada vivienda, cuando había más de una persona elegible (18–24 años no estudiante), se utilizó un esquema de selección aleatoria simple para determinar al entrevistado.

2.5. Tamaño de muestra y calendario de campo

- N = 201 entrevistas efectivas.
- Trabajo de campo realizado del 31 de octubre al 16 de noviembre de 2025.

3. Encuestas a personas de 25 años y más

El quinto componente incorpora una línea de base para población adulta, con el fin de comparar historiales de participación y socialización política más allá del grupo juvenil.

3.1. Población objetivo

Personas de 25 años o más residentes en viviendas particulares de la Ciudad de México.

3.2. Tipo de encuesta y modo de levantamiento

Encuesta cara a cara en vivienda con cuestionario estructurado.

3.3. Marco muestral

Al igual que en la encuesta de jóvenes no universitarios, el marco se construyó a partir del listado de AGEB del CPyV 2020 (INEGI) para la Ciudad de México, pero en este caso el tamaño de las unidades se definió con base en el número de personas de 25 años o más.

3.4. Diseño muestral

- UPM (AGEB): selección sistemática aleatoria con probabilidad proporcional al tamaño, donde el tamaño se mide por la población de 25 años o más en cada AGEB.
- Unidades secundarias (viviendas): selección sistemática con arranque aleatorio simple dentro de cada AGEB elegida.
- Selección del informante: en cada vivienda se seleccionó de manera aleatoria simple a una persona de 25 años o más cuando había más de un elegible.

3.5. Tamaño de muestra y calendario de campo

- N = 400 entrevistas.
- Trabajo de campo realizado del 31 de octubre al 16 de noviembre de 2025, en paralelo con la encuesta de jóvenes no universitarios.

4. Consideraciones generales de precisión e inferencia

Tomados en conjunto, los cinco ejercicios suman 1,224 entrevistas (200 + 223 + 200 + 201 + 400) distribuidas en segmentos claramente definidos. En las encuestas con $N \approx 200$, el error muestral máximo bajo supuestos de muestreo aleatorio simple y proporción poblacional de 0.5 es cercano a ± 6.9

puntos porcentuales al 95% de confianza; en la encuesta con $N = 400$, el error máximo es menor, lo que incrementa la precisión de las estimaciones para la población adulta. En todos los casos, la combinación de selección probabilística de unidades (puntos de afluencia, AGEb, viviendas y personas) y el uso de marcos censales actualizados permite realizar inferencias válidas para las poblaciones objetivo definidas, siempre y cuando se respeten los dominios de análisis y se consideren los tamaños efectivos de muestra de cada segmento.

TRATAMIENTO Y PREPARACIÓN DE LAS BASES DE DATOS

El levantamiento cuantitativo de este estudio fue ejecutado en ejercicios independientes de captación informativa que generaron tres bases de datos originales.¹ Cada una de estas bases fue procesada originalmente en formato .sav, con estructura propia, codificaciones parcialmente divergentes y nomenclaturas heterogéneas en variables sociodemográficas, identificadores de sección y numeración de reactivos. Aunque las tres bases derivan del mismo instrumento matriz, la implementación en campo produjo diferencias en codificación, rangos válidos y presencia de campos vacíos, lo que hizo necesario un proceso de estandarización previo a la fase de análisis.

Para garantizar consistencia y comparabilidad, las bases fueron consolidadas en un solo archivo en formato .csv mediante un procedimiento técnico en cuatro etapas. Primero, se aplicó una homologación de nombres de variables, sustituyendo nomenclaturas divergentes por un esquema único basado en el cuestionario. Posteriormente, se armonizaron los tipos de variables, corrigiendo columnas que aparecían como texto aun cuando representaban valores numéricos. Después se llevó a cabo una verificación de rangos

¹ Si bien el levantamiento se estructuró con cuotas y criterios operativos que produjeron factores de expansión para los tres universos, dichos ponderadores fueron diseñados para ajustar la distribución muestral a marcos poblacionales amplios y no para preservar la estructura analítica requerida en este estudio el cual se centra en contrastar enclaves formativos y trayectorias diferenciadas de socialización cívica. La aplicación de estos factores hubiera alterado de manera sustantiva la composición interna de los grupos, sobre todo en el grupo universitario, donde las cuotas de campo no fueron construidas para representar proporciones reales entre instituciones, sino para garantizar volumen analítico por enclave y campo disciplinar, lo que habría introducido distorsiones en la lectura de las heterogeneidades que el proyecto busca precisamente identificar. Por esta razón, y para asegurar consistencia en las comparaciones intergrupales, se optó por no aplicar los factores de expansión y trabajar con la base consolidada en su forma analítica. En consecuencia, los resultados que se presentan deben entenderse como comparaciones internas entre grupos y enclaves, y no como estimaciones demoscópicas representativas de la población total de la Ciudad de México. Aun bajo esta premisa, la estructura ponderada de la muestra, la amplitud de los universos considerados y la heterogeneidad de trayectorias captadas permiten identificar patrones robustos de asociación, gradientes de desigualdad y perfiles diferenciados de competencia cívica.

válidos, eliminando códigos espurios, estandarizando categorías residuales y corrigiendo inconsistencias derivadas de saltos no respetados. Finalmente, se añadió una capa de metadatos mediante una doble fila de encabezados. El nemónico original en la primera fila y la descripción conceptual de la variable en la segunda, con el fin de preservar trazabilidad y facilitar la reconstrucción exacta del origen de cada campo.

El proceso requirió revisar exhaustivamente la correspondencia entre variables equivalentes en las tres bases, especialmente en secciones donde la matriz original empleó etiquetas distintas para el mismo constructo. Asimismo, se integró un identificador de origen que permite reproducir análisis estratificados por submuestra, asegurando que la consolidación no borrara las fronteras analíticas definidas desde el diseño. Este procedimiento produjo una base única de 1,224 casos válidos, estructurada y depurada para los análisis descriptivos, comparativos y modelados previstos para la fase cuantitativa de este estudio. La base quedó finalmente conformada por los tres universos definidos desde el diseño del estudio. A saber, jóvenes universitarios (n=623); jóvenes no universitarios (n=201); y población adulta (n = 400).

MEDICIÓN DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO (NSE)

La construcción de la variable de Nivel Socioeconómico (NSE) en la Encuesta Multidimensional de Competencias Cívicas Juveniles (EMCCJ) toma como referencia conceptual la Regla AMAI 2022/2024, desarrollada por el Comité de Nivel Socioeconómico de la AMAI. Dicho modelo se apoya en un procedimiento de regresión estimado con microdatos de la ENIGH, en el cual el ingreso corriente del hogar se explica a partir de un conjunto de dimensiones relativas a educación, características de la vivienda, equipamiento y participación laboral. El puntaje resultante permite ubicar cada hogar en uno de siete estratos socioeconómicos ordenados: A/B, C+, C, C-, D+, D y E. El rango teórico del índice de la AMAI oscila entre 0 y 300 puntos, con los siguientes intervalos de clasificación: E (0–47), D (48–94), D+ (95–115), C- (116–140), C (141–167), C+ (168–201) y A/B (202 o más).

En su estructura original, la Regla AMAI emplea seis indicadores: (1) educación de la persona principal aportante, (2) número de baños completos, (3) número de automóviles, (4) presencia de internet fijo, (5) número de ocupados mayores de 14 años y (6) cuartos usados para dormir. Dado que la EMCCJ fue diseñada con objetivos distintos, no se incluyó el bloque completo de la regla; sin embargo, el cuestionario recuperó un conjunto de

preguntas (ítems 51 a 58) orientado a captar condiciones materiales del hogar, nivel educativo y algunos bienes de uso común. Este bloque incorpora variables equivalentes a las de AMAI, junto con otras vinculadas a calidad de infraestructura doméstica. De esta manera, la EMCCJ mantiene una correspondencia temática con la estructura del índice AMAI, aunque el sistema de puntajes aplicado en la encuesta responde a una codificación propia del instrumento.

La dimensión educativa se registra mediante el ítem 58 (“Pensando en la persona que aporta la mayor parte del ingreso en tu hogar, ¿cuál fue el último año de estudios que completó?”). Mientras que la Regla AMAI distingue con precisión entre niveles educativos completos e incompletos (asignando, por ejemplo, 23 puntos a preparatoria incompleta y 27 a preparatoria completa, o 36 a licenciatura incompleta y 59 a licenciatura completa), en la EMC-CJ la codificación agrupa rangos educativos más amplios, asignando un único puntaje a cada nivel consolidado. De manera empírica, se observa un esquema de cinco valores: 0 puntos para ausencia de escolaridad; 22 puntos para educación primaria; 38 para secundaria; 52 para bachillerato; y 72 puntos para licenciatura o posgrado. Esta estructura conserva la lógica ordinal del modelo AMAI de puntajes crecientes conforme aumenta el nivel educativo, pero opera con tramos más amplios y un techo inferior al del sistema original.

El número de baños completos se capta a través del ítem 52 (“¿Cuántos baños completos con regadera y W.C. hay para uso exclusivo de los integrantes de tu hogar?”). Si bien AMAI utiliza tres categorías (0, 24 y 47 puntos), la EMCCJ aplica una escala de cuatro niveles: 0 puntos cuando no hay baños; 16 cuando existe un baño completo; 36 para dos baños; y 52 cuando el hogar dispone de tres o más. El ítem 53, relativo a la presencia de una regadera funcional, actúa como pregunta de control para garantizar la consistencia de esta variable.

Ahora bien, el ítem 51, relativo al número total de cuartos del hogar, también se aproxima a un componente estructural del modelo AMAI, aunque la regla estándar utiliza únicamente los cuartos destinados a dormir. En la EMCCJ el número de cuartos totales se traduce en un puntaje de tres categorías: 0 puntos para hogares sin cuartos independientes; 8 puntos cuando se reporta un dormitorio; y 14 puntos cuando existe más de uno. Esta estructura sintetiza la gradación espacial de la vivienda, aunque de manera más compacta que el esquema de cinco tramos establecido por AMAI.

El parque vehicular del hogar se obtiene con el ítem 56 (“¿Cuántos automóviles propios tienen en su hogar?”). En contraste con los valores AMAI (0, 22 y 43), la EMCCJ emplea una escala de cuatro niveles: 0 puntos para hogares sin vehículo; 32 para un automóvil; 41 para dos; y 58 puntos para tres o más. Con ello se conserva la lógica ordinal de mayor puntaje para mayor

disponibilidad vehicular, aunque se amplía el rango de estratificación y se incrementa la distancia entre categorías intermedias y superiores.

Tres variables adicionales de la EMCCJ (ítems 54, 55 y 57) no forman parte del índice AMAI, aunque sí capturan condiciones materiales relevantes para un análisis multidimensional del bienestar. El número de focos presentes en el hogar (ítem 54) se asocia a una escala de cinco valores que progresan desde 0 puntos para viviendas con 0 a 5 focos, hasta 46 puntos para aquellas con 21 o más. El tipo de piso (ítem 55) distingue entre acabados básicos (“tierra o cemento”), que reciben 0 puntos, y acabados intermedios o superiores, que reciben 11 puntos. Finalmente, la presencia de estufa de gas o eléctrica (ítem 57) opera de manera dicotómica, asignando 0 puntos a los hogares donde no se dispone de este equipamiento y 20 puntos cuando sí se cuenta con él. El indicador final de NSE es un índice escalar ponderado que puede llegar a un valor máximo de 283 puntos.

Estos indicadores adicionales permiten capturar dimensiones de calidad constructiva y equipamiento doméstico que suelen correlacionar con el nivel de vida, proporcionando un panorama más completo de la heterogeneidad socioeconómica entre los hogares de las y los jóvenes encuestados. Aunque no forman parte de la estructura básica de la Regla AMAI, su incorporación en el análisis descriptivo permite matizar la interpretación de las categorías socioeconómicas reconstruidas a partir de la codificación del instrumento. La codificación categorías y puntajes asignados a cada respuesta se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Codificación de categorías y puntajes asignados para la EMCCJ

Indicador (pregunta)	Categorías observadas en la EMCCJ	Puntaje asignado
p51. Número total de cuartos	Cero	0
	Uno	8
	Dos o más	14
p52. Baños completos	Cero	0
	Uno	16
	Dos	36
	Tres o más	52
p53. Regadera funcional	No	0
	Sí	10
p54. Número de focos	0–5	0
	6–10	15
	11–15	27
	16–20	32

Indicador (pregunta)	Categorías observadas en la EMCCJ	Puntaje asignado
	21 o más	46
p55. Tipo de piso	Tierra o cemento	0
	Otro acabado	11
p56. Automóviles en el hogar	Cero	0
	Uno	32
	Dos	41
	Tres o más	58
p57. Estufa de gas o eléctrica	No	0
	Sí	20
p58. Último año de estudios de la persona principal aportante en el hogar	No estudió	0
	Primaria	22
	Secundaria	38
	Preparatoria	52
	Licenciatura o posgrado	72

FUENTE: Elaboración propia.

CONSTRUCCIÓN DEL ÍNDICE DE AMPLITUD ASOCIATIVA (IAA)

Los componentes de la Encuesta Multidimensional de Competencias Cívicas Juveniles (EMCCJ) fueron diseñados para registrar la trayectoria de participación social en dos momentos del curso de vida. La batería p16 capta experiencias previas a los quince años, entre ellas participación deportiva, religiosa, cultural, comunitaria, barrial o escolar. El módulo p17 registra la participación reciente (últimos doce meses) en un repertorio más amplio que incluye asociaciones estudiantiles, deportes, actividades de voluntariado, grupos ecológicos y de cuidado animal, organizaciones políticas, manifestaciones, agrupaciones culturales y campañas electorales. En ambos casos, además de las categorías específicas predefinidas, se incluye un ítem de respuesta abierta del tipo "otra", en el cual las y los entrevistados pueden registrar formas adicionales de participación no contempladas explícitamente en la lista. Tanto estas respuestas en la categoría "otra" como las categorías específicas se codifican de manera dicotómica ("Sí/No"), de modo que todas las actividades (incluidas las válidas reportadas en "otra") se incorporan en

el análisis como manifestaciones adicionales de comportamientos discretos y heterogéneos.

Conceptualmente, estas baterías no buscan medir un rasgo psicológico subyacente, sino documentar la exposición de las personas entrevistadas a esferas diversas de sociabilidad. Por lo tanto, antes de construir un índice sintético era indispensable evaluar si, pese a su heterogeneidad, las respuestas podían organizarse en una estructura latente común o si, por el contrario, funcionaban como inventarios de actividades independientes entre sí. La evaluación inicial, por tanto, se centró en tres dimensiones: consistencia interna, estructura factorial e invariancia entre los grupos sociales incluidos en la muestra.

La consistencia interna se estimó mediante KR-20, el coeficiente apropiado para ítems dicotómicos. La batería p16 obtuvo un valor global de 0.59, y la p17 uno de 0.64, con variaciones por grupo entre 0.46 y 0.64. Estos niveles son moderados y típicos de índices de participación que reflejan repertorios conductuales diversos, pero distan de lo esperado en escalas diseñadas para medir un rasgo latente unidimensional. Más significativo aún es que los coeficientes difieren entre grupos, lo que sugiere que las covariaciones entre ítems no siguen un patrón homogéneo en la población.

Con esta base, se examinó la posibilidad de una estructura latente a través de matrices tetracóricas. En ambas baterías, las correlaciones estimadas se concentraron en rangos extremos (aproximadamente entre -0.88 y -0.98), lo cual constituye un indicio clásico de matrices patológicas, es decir, configuraciones incompatibles con un patrón realista de covariación entre conductas distintas. Este fenómeno aparece cuando los ítems dicotómicos son altamente asimétricos, con proporciones de respuesta afirmativa muy bajas, lo que produce verosimilitudes planas y empuja las correlaciones latentes hacia valores artificialmente cercanos a ± 1 . Como consecuencia, las matrices resultan pseudo-singulares, con eigenvalores negativos de gran magnitud (por ejemplo, -12.97 en p17), violando el requisito fundamental de que una matriz de correlaciones sea semidefinida positiva. En términos psicométricos estrictos, una matriz con estas propiedades es inutilizable para análisis factorial, porque no representa una estructura de covariación posible en un espacio euclidiano.

Aun así, se intentaron análisis factoriales exploratorios con uno, dos y tres factores, pero ninguna solución arrojó una estructura interpretable. Las cargas factoriales se distribuyeron sin patrón conceptual identificable y variaron sin coherencia entre especificaciones. Estas soluciones inestables confirman que los datos no sostienen ninguna dimensionalidad latente significativa. Ni p16 ni p17 se comportan como escalas con un rasgo subyacente común y los resultados apuntan a que son repertorios de comportamientos discretos

cuya coocurrencia es contingente y altamente dependiente del grupo social, la etapa de vida y las oportunidades disponibles.

Finalmente, se evaluó la invariancia entre grupos. Dado que la consistencia interna varía entre subpoblaciones y que las matrices tetracóricas no permiten una estructura común, la evidencia apunta a la ausencia de invariancia métrica y escalar. Esto impide la construcción de puntajes factoriales comparables entre grupos y descarta el uso de modelos CFA multigrupo. En términos de teoría de la medición, los ítems no almacenan la misma información estructural en todos los grupos, por lo que no es posible interpretar un puntaje factorial como expresión de un rasgo compartido.

El conjunto de estos hallazgos conduce a concluir que las baterías p16 y p17 no constituyen escalas latentes, sino colecciones de actividades. Bajo estas condiciones, imponer un modelo factorial sería estadísticamente riesgoso y conceptualmente inadecuado. La alternativa metodológicamente sólida es construir un índice agregado transparente y consistente con la naturaleza de los datos, idealmente estandarizado por grupo para permitir comparaciones controladas. Ante estas condiciones, la aproximación metodológica más sólida y estandarizada en la literatura comparada sobre participación social consiste en utilizar un índice aditivo que registre la amplitud del repertorio de actividades en las que el individuo participa. Este tipo de indicador no presupone que los ítems formen una escala unidimensional ni que compartan varianza latente, sino que asume que cada actividad representa un comportamiento autónomo y que lo relevante es el número total de esferas de sociabilidad en las que la persona está involucrada. Formalmente, el índice aditivo se define como:

$$I_i = \sum_{k=1}^K X_{ik}$$

Donde:

- $X_{ik} \in \{0,1\}$ indica si el individuo i realizó la actividad k , y K es el número total de actividades consideradas;
- I_i representa la amplitud del repertorio participativo del individuo;
- X_{ik} codifica la presencia o ausencia de cada práctica específica; y K indica el universo de oportunidades de participación observadas.

Este diseño es el estándar dominante en investigaciones sobre participación social y política. Por ejemplo, en *Voice and Equality* (1995), Verba, Schlozman y Brady adoptan índices aditivos para medir participación cívica

y política precisamente porque los comportamientos subyacentes (donar, asistir a reuniones, contactar funcionarios, ser voluntario, participar en asociaciones barriales o religiosas) se asumen como prácticas conceptualmente distintas y empíricamente asimétricas. En la Encuesta Social Europea (ESS) y en el European Values Study, los módulos de participación comunitaria y asociativa utilizan el mismo enfoque de listados de actividades codificadas como 0/1 que se suman para producir un índice general de involucramiento social. Asimismo el General Social Survey (GSS) de Estados Unidos ha operado con índices equivalentes por más de cuarenta años, incorporando prácticas religiosas, comunitarias, artísticas y barriales sin suponer que forman una escala latente. En América Latina, el Latinobarómetro y el Americas Barometer del LAPOP emplean esta estrategia para medir participación en organizaciones sociales y acciones colectivas.

El fundamento común en todos estos diseños es el mismo que se observa en este estudio, cuando los comportamientos son raros, altamente asimétricos, dispersos y estructuralmente independientes, la medición más válida es un índice que registre cuántas formas de involucramiento se presentan, sin asumir continuidad latente ni relaciones estructurales entre ellas. Este tipo de indicador permite evaluar diferencias empíricas claras entre individuos (alguien que participa en deportes, voluntariado y grupos culturales tiene un repertorio más amplio que alguien que no participa en ninguno) sin imponer modelos psicométricos inapropiados.

A diferencia de los indicadores del hogar de origen, cuya métrica es absoluta, las oportunidades de participación juvenil varían sustancialmente entre subpoblaciones: las universidades privadas (especialmente las de élite) ofrecen una oferta amplia de asociaciones estudiantiles, voluntariados, actividades culturales y deportivas, mientras que la población adulta general o los jóvenes no universitarios enfrentan repertorios mucho más acotados. Bajo estas condiciones, las sumatorias brutas no son comparables entre grupos porque reflejan diferencias institucionales y no únicamente variación individual. Es decir, dado que los niveles medios de participación varían sustancialmente entre grupos, cualquier comparación directa de medias estaría capturando diferencias estructurales en oportunidades institucionales y no únicamente variación individual.

La estandarización mediante z-scores dentro de cada grupo permite neutralizar esas diferencias estructurales, produciendo una medida relativa al contexto de oportunidad específico de cada subpoblación. De este modo, los valores obtenidos expresan la posición del individuo respecto del repertorio típico de su propio grupo, evitando atribuir a características individuales lo que en realidad deriva de configuraciones institucionales divergentes. Así, la estandarización intra-grupo mediante z-scores, se hace la siguiente forma:

$$Z_{ig} = \frac{I_{ig} - \mu_g}{\sigma_g}$$

Donde:

- I_{ig} es el índice aditivo del individuo i perteneciente al grupo g ;
- μ_g es la media del índice en ese grupo; y
- σ_g es su desviación estándar.

Esta transformación convierte el índice aditivo en una medida relativa al propio grupo y neutraliza las diferencias estructurales derivadas de pertenecer a poblaciones con repertorios participativos intrínsecamente distintos. De este modo, un valor positivo indica que el individuo tiene un repertorio más amplio que el promedio de su grupo, y un valor negativo indica lo contrario, sin confundir efectos individuales con desigualdades institucionales o sociales. Esta estrategia es ampliamente utilizada en estudios comparativos donde la estructura de oportunidades varía entre subpoblaciones, como ocurre en el caso de la población adulta general frente a agrupaciones universitarias con culturas organizacionales muy diferentes.

Importa mencionar que los valores posibles del índice no están acotados a un intervalo fijo. En términos teóricos, el z-score puede tomar cualquier valor real, aunque en la práctica se concentra en un rango relativamente acotado. Su interpretación es la siguiente:

- Valores negativos ($Z < 0$). Indican que el individuo presenta un repertorio de participación por debajo del promedio de su propio grupo.
- Mientras más negativo sea el valor, mayor es la distancia respecto al nivel típico del grupo.
- Valor cero ($Z = 0$). Se observa cuando el índice del individuo coincide exactamente con la media del grupo. Equivale a una posición promedio en términos de participación relativa.
- Valores positivos ($Z > 0$). Representan individuos cuyo repertorio de participación es superior al promedio del grupo.

Así, mientras más alto el valor, mayor es la distancia relativa hacia niveles altos de involucramiento. Aunque el z-score no tiene límites teóricos, en distribuciones sociales como las de p16 y p17 suele encontrarse aproximadamente entre:

- -2.5 y -0.3 para individuos con muy baja participación,

- -0.3 y $+0.3$ alrededor del promedio,
- $+0.3$ y $+3.0$ para repertorios superiores al promedio,
- Excepcionalmente más allá de ± 4 si existen grupos muy homogéneos o casos atípicos con mucha participación.

CONSTRUCCIÓN DE LOS ÍNDICES DE REPERTORIOS DE ACCIÓN POLÍTICA

El índice de repertorios de acción política se generó a partir de la batería de once ítems de la IMCCJ correspondientes a la pregunta 46 del cuestionario (p46a–p46k), en la que se pregunta con qué frecuencia las y los encuestados han realizado distintos tipos de actividades políticas y cívicas. Cada reactivo comparte la misma estructura de respuesta ordinal: a) nunca; b) 1 ó 2 veces; c) algunas veces; d) frecuentemente; y la categoría residual “No sabe / No contesta”. Conceptualmente, se asume que estos ítems capturan un continuo subyacente de repertorio de acción política, que va desde la ausencia de involucramiento hasta una práctica relativamente frecuente en distintas dimensiones como participación organizativa, acciones contenciosas, contacto con autoridades, activismo digital y formas más convencionales de participación. A continuación se detallan y explican cada uno de ellos.

- El ítem p46a (“¿Con qué frecuencia has votado en las elecciones?”) capta la forma más clásica de participación político-institucional. No es ni organizativa ni contenciosa ni digital: constituye el núcleo duro de la participación electoral convencional y funciona como ancla de la experiencia mínima de ciudadanía formal.
- El reactivo p46b (“¿Con qué frecuencia has intentado convencer a otros de votar por algún partido o candidato?”) mide una práctica de persuasión interpersonal ligada a la política electoral. No supone pertenecer a una organización ni movilizarse en la calle, pero sí implica un rol activo en la circulación de preferencias políticas; se trata de una forma de participación de baja barrera que, en muchos casos, antecede o acompaña formas más estructuradas de activismo.
- El ítem p46c (“¿Con qué frecuencia has firmado una petición en línea o en papel?”) se sitúa en la zona intermedia entre participación institucional y acción colectiva: la firma de peticiones (online u offline) es un repertorio de participación no convencional pero institucionalizada, a menudo vehiculada por organizaciones u ONG. No es

organización en sentido estricto, pero sí evidencia adhesión a causas colectivas y disposición a respaldar demandas públicas.

- Los ítems p46d y p46e corresponden a la subdimensión de acciones contenciosas. En p46d (“¿Con qué frecuencia has participado en una manifestación o marcha?”) se captan formas típicas de protesta pública que implican exposición, costos de tiempo y, en algunos contextos, riesgos. Este reactivo muestra quién ha pasado de la simpatía a la presencia física en el espacio público.
- El reactivo p46e (“¿Con qué frecuencia has hecho un boicot a productos por razones políticas o éticas?”) se ubica igualmente en el terreno de las acciones contenciosas, pero en clave de consumo político. El boicot combina decisiones individuales de consumo con una lógica colectiva de presión económica; es menos visible que la marcha, pero se inscribe en un repertorio de protesta que busca sancionar a empresas o actores a través del mercado.
- Los ítems p46f, p46g y p46h conforman el núcleo de participación organizativa. El ítem p46f (“¿Con qué frecuencia has hecho trabajo voluntario para alguna organización?”) corresponde a la participación organizativa en sentido amplio. El trabajo voluntario supone integración, aunque sea temporal, en estructuras organizadas (ONG, grupos comunitarios, proyectos sociales, etc.), lo que suele asociarse a mayores oportunidades de aprendizaje cívico, redes y habilidades prácticas.
- El ítem p46g (“¿Con qué frecuencia has participado en asociaciones estudiantiles?”) es un caso específico de participación organizativa acotado al ámbito estudiantil; la experiencia en asociaciones de este tipo suele implicar representación, toma de decisiones colectivas, negociación y organización interna, alimentando directamente el “saber hacer” organizativo.
- El reactivo p46h (“¿Con qué frecuencia has participado en organizaciones comunitarias o vecinales?”) también mide participación organizativa, pero en clave territorial. Las organizaciones comunitarias y vecinales son espacios de gestión de problemas concretos (servicios, seguridad, infraestructura, convivencia) y constituyen un terreno privilegiado para aprender a coordinar acciones, negociar con otros actores locales e interactuar con autoridades.
- Los ítems p46i, p46j y p46k conforman el bloque de activismo digital. El reactivo p46i (“¿Con qué frecuencia has compartido opiniones políticas en redes sociales?”) recoge el uso de plataformas digitales como espacio de expresión pública; se trata de una forma de participación de baja barrera, pero relevante porque amplía el

alcance de las posturas individuales y contribuye a la construcción de climas de opinión.

- El ítem p46j (“¿Con qué frecuencia has usado hashtags para apoyar causas sociales o políticas?”) captura una modalidad de activismo digital más explícitamente vinculada a campañas en línea: el uso de hashtags políticos o de causas sociales funciona como señalamiento público de posición, participación en campañas coordinadas y, en algunos casos, amplificación de protestas o demandas.
- El reactivo p46k (“¿Con qué frecuencia has contactado políticos o periodistas por redes sociales?”) combina activismo digital con contacto con autoridades y mediadores. No se trata simplemente de expresarse, sino de dirigir mensajes a actores con capacidad de agenda (políticos) o de visibilización (periodistas), situándose en el punto de cruce entre el repertorio online y la interacción con quienes ocupan posiciones estratégicas en el sistema político y mediático.

Para hacer comparables los ítems y permitir su agregación en indicadores, las respuestas se recodificaron en una escala numérica de cuatro niveles, respetando el orden de la frecuencia reportada. “Nunca” se codificó como 0, “1 ó 2 veces” como 1, “Algunas veces” como 2 y “Frecuentemente” como 3. Las respuestas “No sabe/No contesta” se trataron como valores perdidos y se excluyeron del cálculo de los índices. De este modo, cada ítem pasa a representar un tramo del continuo de intensidad de experiencia en una escala 0–3, donde valores más altos indican mayor frecuencia de realización de la actividad correspondiente. Esta transformación mantiene la naturaleza ordinal de los datos, pero los aproxima a una métrica cuasi-intervalar que permite operaciones de suma y promedio razonablemente interpretables.

A partir de esta batería se construyó, en primer lugar, un índice global de repertorios de acción política, definido como un índice aditivo estandarizado en la misma escala 0–3 que los ítems individuales. En lugar de trabajar con la suma bruta de los once reactivos, se optó por utilizar el promedio de las respuestas recodificadas para cada persona. En términos operativos, para cada encuestado se calcula la media de $p46a_num$, $p46b_num$, ..., $p46k_num$, siempre que cuente con un mínimo aceptable de respuestas válidas (por ejemplo, al menos ocho de los once ítems respondidos). Formalmente, si X_{ij} denota la respuesta recodificada en la escala 0–3 del individuo i en el ítem j , el índice global de repertorios de acción política para el individuo i se define como:

$$I_i^{\text{global}} = \frac{1}{m_i} \sum_{j=1}^{11} X_{ij}$$

Donde:

- m_i es el número de ítems válidos respondidos por el individuo i .

En la práctica, el índice solo se calcula para quienes cuentan con al menos ocho de los once reactivos respondidos. Con esta decisión se logra que el índice mantenga una interpretación directa: un valor cercano a 0 indica ausencia o casi ausencia de experiencia práctica en el repertorio de acciones consideradas; un valor alrededor de 1 sugiere que, en promedio, las actividades se han realizado alguna vez de forma puntual (“1 ó 2 veces”); valores cercanos a 2 remiten a una práctica más extendida (“algunas veces” en varios frentes); y valores próximos a 3 se asociarían con una participación reiterada o “frecuente” en la mayoría de las actividades. Además, el uso del promedio permite manejar de manera transparente los casos con pocos faltantes sin perder comparabilidad entre individuos y grupos, ya que todos los valores del índice se expresan en la misma métrica 0–3. Sobre esta base se definieron también subíndices temáticos que desagregan el repertorio global en familias coherentes de acción política.

El bloque de acciones contenciosas se resume en un subíndice construido como el promedio de p46d_num y p46e_num, de modo que valores altos en esta escala reflejan mayor involucramiento en formas de protesta tanto presencial (marchas y manifestaciones) como de consumo político (boicot). La participación organizativa se operacionaliza mediante un subíndice calculado como la media de p46f_num, p46g_num y p46h_num, que sintetiza la experiencia acumulada en trabajo voluntario, asociaciones estudiantiles y organizaciones comunitarias o vecinales; un puntaje elevado indica trayectorias más intensivas en espacios organizados, donde se aprenden habilidades de coordinación, representación y negociación. El activismo digital se recoge en un tercer subíndice definido como el promedio de p46i_num, p46j_num y p46k_num, que integra expresión política en redes, uso de hashtags para causas sociales o políticas y contacto con políticos o periodistas por medios digitales; aquí, valores altos describen un uso más activo de las plataformas digitales como arena de intervención política. Finalmente, la participación electoral convencional se mantiene como indicador singular a partir del ítem p46a recodificado, que permite observar de manera independiente la experiencia de voto sin diluirla en el resto del repertorio.

Antes de adoptar este conjunto de indicadores como medidas de experiencia práctica, se evaluó la consistencia interna de la batería completa. La

matriz de correlaciones entre los once ítems recodificados mostró asociaciones positivas en todos los pares, con una correlación promedio en torno a 0.27, lo que indica que las actividades tienden a agruparse en un mismo constructo sin ser redundantes entre sí.

El alfa de Cronbach global para la escala, calculado sobre las variables recodificadas en 0–3, alcanzó un valor de aproximadamente 0.79, que puede considerarse satisfactorio para una medida de comportamiento auto-reportado y sugiere la presencia de un factor común de experiencia práctica acumulada. Asimismo, se estimaron alfas de Cronbach por grupo de análisis (universidades privadas de acceso amplio, universidades privadas de élite, universidades públicas críticas, jóvenes no universitarios y población adulta), obteniéndose valores que oscilan aproximadamente entre 0.72 y 0.83. Esta relativa estabilidad de la consistencia interna entre segmentos respalda el uso de un mismo índice global para toda la muestra y da soporte a las comparaciones entre grupos, en la medida en que la escala parece capturar el mismo tipo de constructo en contextos educativos y etarios distintos.

En síntesis, la construcción metodológica de los índices se mantiene alejada de hacer una suma indiscriminada de “cosas políticas”, sino que se ocupa de plantear un conjunto articulado de indicadores. El índice global de repertorios de acción política resume, en una escala continua 0–3, la intensidad del “saber hacer” práctico de las y los encuestados, mientras que los subíndices de acciones contenciosas, participación organizativa y activismo digital, junto con el indicador específico de participación electoral, permiten distinguir cómo se distribuye esa experiencia entre distintos tipos de prácticas. El resultado es una batería de medidas interpretable y comparativamente estable que permite contrastar, con un mayor nivel de detalle, los perfiles de participación práctica entre diferentes segmentos de la población.