

# ¿Importa la educación cívica? La construcción de capital social para prevenir el delito y la violencia en México

Lucía Carmina Jasso López  
Cecilia Catalina García Montoya

## Resumen

El objetivo de este artículo es analizar cómo la educación cívica contribuye a la formación de capital social, al incremento de la participación de los adolescentes en asuntos públicos y a la disminución de los factores de riesgo asociados con la violencia y la delincuencia. Se analiza la experiencia de una organización de la sociedad civil que durante más de una década ha trabajado con este sector de la población en México involucrándolos en proyectos que incentivan y fortalecen su participación para solucionar problemas comunes. Los resultados, sistematizados en una base de datos de 13,366 alumnos adolescentes, sugieren que la educación cívica tiene un impacto significativo en su formación escolar, en cuanto a la percepción de la participación ciudadana, el respeto y el cumplimiento de las leyes y normas de la comunidad, así como a la resolución de problemas de su entorno.

**Palabras clave:** adolescentes, educación cívica, capital social, prevención del delito, violencia.

## Does civic education matter? Construction of social capital for the prevention of crime and violence in Mexico

### Abstract

The article's main objective is to analyze how civic education contributes directly to the formation of social capital, the increase in the participation of adolescents in public affairs and the reduction of risk factors associated with violence and crime. We analyze the experience of a civil society organization that has worked for more than a decade with this sector of the population in México, involving them in projects that encourage and strengthen their participation in the solution of common issues. The systematized results in a database of 13,366 adolescent students, suggest that civic education has a significant impact in the formation of adolescents

in a school environment who develop a higher perception of citizen participation, respect and compliance with laws and community norms, as well as the resolution of problems in their environment.

**Keywords:** Teenagers, civic education, social capital, crime prevention, violence.

## Introducción

El aumento en los niveles de victimización y percepción de inseguridad en los últimos años ha tenido efectos significativos en las dinámicas sociales y ha provocado cambios en la respuesta del Estado ante la demanda social de seguridad. En este contexto, la prevención del delito como estrategia enfocada en atender de raíz las causas de la criminalidad y la disminución de las oportunidades para cometer delitos, se vuelve prioritaria.

Toda política de prevención requiere ir dirigida a reducir la propensión de la violencia y los factores que facilitan la formación de ambientes criminógenos. Frente a estas dos grandes tareas de la política preventiva existen distintas alternativas, una de ellas es la educación, en particular, la educación cívica como un medio para construir capital social y como factor potencial para reducir la violencia y la delincuencia.

Respecto a las interrogantes sobre si es posible reducir el delito y la violencia mediante la educación cívica o qué tan efectiva puede ser en comparación con otras estrategias preventivas, la criminología, por medio de las derivaciones contemporáneas de la teoría de la desviación social, como el capital social, ofrece un marco explicativo que podría traducirse

en el diseño de políticas públicas basadas en la educación como vía para prevenir el delito en México.

El presente artículo revisa las diferentes vertientes en las que la educación cívica contribuye de manera directa en la formación de capital social y en el incremento de la participación de niñas, niños y adolescentes en los asuntos públicos, lo que a su vez incide en la disminución de los factores de riesgo de la violencia y la delincuencia, como el consumo de drogas, el embarazo en adolescentes, la baja movilidad social, entre otros. Asimismo, analiza la experiencia de una organización de la sociedad civil que durante más de una década ha trabajado con niñas, niños y adolescentes en diferentes partes del país involucrándolos en proyectos que implican su participación para solucionar problemas comunes.

Los resultados sugieren que la educación cívica tiene un impacto positivo en la formación de niños, niñas y adolescentes en el entorno escolar. Así, por medio de los talleres y de diversas técnicas mejora su opinión sobre las reglas de la escuela, del hogar, el respeto y el cumplimiento de las leyes y normas de la comunidad, su percepción de la participación ciudadana, el poder de agencia para solucionar los problemas de su entorno, su percepción

de tener la capacidad para transformar el entorno y la percepción de seguridad en el ámbito escolar. Principalmente, se observa un mayor impacto en la percepción de las reglas en la escuela y en el hogar.

Este artículo parte de la premisa de que el aumento del capital social es esencial para disminuir los índices de la percepción de inseguridad y aumentar la participación ciudadana, y para ello trabaja en fortalecer la interacción de los alumnos, su capacidad de ser recíprocos y establecer lazos de confianza entre ellos y el entorno escolar.

### **Educación cívica y educación para la ciudadanía**

Existen diferentes definiciones de educación cívica, pero en general se enfocan en la educación para la ciudadanía, dado que hacen referencia al ejercicio cotidiano de las personas en las relaciones sociales que se desarrollan en el ámbito de la ciudad.

Cuando se habla de ciudadanía, es claro que no se puede referir únicamente a la adquisición de un estatus jurídico, sino más bien, como señalan Naval y Laspalas (2000), a un ejercicio de memoria en comunidad, es decir, a un ejercicio de carácter permanente y meramente social.

Desde una visión más formal –propia de las instituciones educativas–, se entiende que la formación cívica es "la reflexión sobre cómo ayudar pedagógicamente en las relaciones entre el hombre y el grupo más amplio al que la persona pertenece bajo una ley positiva común" (Ibáñez, 1988, p. 441). Al respecto, es per-

tinente precisar que "la formación cívica no es lo mismo que [la] formación moral, porque ni todas las exigencias cívicas son realmente exigencias morales ni todo el mundo moral acaba en la dimensión cívica" (Ibáñez, 1988, pp. 442–443). La formación cívica atañe más a las reglas de convivencia social que permiten la relación pacífica y armoniosa entre los individuos que conforman la sociedad.

Así, la educación cívica establece una clara distinción entre lo que se considera socialmente aceptado y lo que no; consiste en educar para que los individuos se comporten con apego a las normas establecidas y puedan relacionarse en un entorno de reciprocidad y respeto socialmente definido.

La educación cívica no debe ser estática, sino que tiene que obedecer a las necesidades actuales de la sociedad en la que se inscribe. En este sentido, una formación cívica a la altura de nuestro tiempo necesita abarcar los siguientes ámbitos principales: a) el análisis de las bases éticas de la convivencia social, b) el reconocimiento de las diversas formas de agrupación humana y de los distintos modos de organización de la vida colectiva, y c) la iniciación en los diversos modos de participar en la vida social y política (Ibáñez, 1988, p. 444).

Otro de los aspectos centrales de la educación cívica es que debe comprenderse y articularse desde una perspectiva interdisciplinaria (Naval y Laspalas, 2000), en la que confluyan distintas áreas del conocimiento, es decir, deben concurrir diversas ópticas que expliquen y com-

prendan las relaciones en sociedad y el ejercicio de la ciudadanía.

### *La educación cívica y la prevención de la violencia*

Desde la segunda mitad del siglo XX la relación entre educación y la reducción del delito y de la violencia adquirió notoriedad en la agenda investigativa de distintas disciplinas. Desde la teoría económica, por ejemplo, el delito ha sido analizado como una externalidad negativa con importantes efectos sociales, en donde la educación, al aumentar los costos de oportunidad del comportamiento ilícito, puede producir beneficios sociales significativos, considerando incluso las pequeñas reducciones en el crimen asociado con la educación como económicamente importantes (Loncher y Moretti, 2004, p. 155).

La criminología, por su parte, se basó en la teoría de la desorganización social para explicar la ruptura de los lazos comunitarios y el debilitamiento de las instituciones sociales como las causas principales del incremento de la violencia y la delincuencia. A partir de esta premisa se entiende que una política de prevención del delito necesita enfocarse en el fortalecimiento de las instituciones sociales y del control social para reducir los factores que favorecen la existencia de conductas delictivas. Sin embargo, sus vertientes contemporáneas, como la categoría de capital social, permiten comprender de manera más amplia cómo la educación cívica puede articularse como un mecanismo potencial para prevenir el delito, específicamente porque uno de sus pro-

pósitos es incentivar diversos modos de participar en la vida social y comunitaria.

Respecto a la categoría de capital social, se han propuesto distintas conceptualizaciones entre las que destaca la del sociólogo Pierre Bourdieu (1984), quien define el capital social a partir de dos dimensiones. Por una parte, las relaciones sociales y, por otra, la sociabilidad; es decir, el capital social no solo implica el establecimiento de relaciones con otros, sino también tener noción de cómo funcionan, su mantenimiento y particularmente cómo pueden ser utilizadas a lo largo del tiempo (Schaefer-McDaniel, 2004, p. 155). En este mismo sentido, James Coleman (1988) ha reconocido dos componentes del capital social. El primero es su carácter como construcción relacional y, el segundo, como una fuente de recursos para otros, a partir del establecimiento de relaciones que puedan generar expectativas y obligaciones de confianza, así como normas y valores (Schaefer-McDaniel, 2004).

En ambos componentes destaca la premisa del capital social como un recurso, el cual puede ser utilizado para prevenir la violencia. Ahora bien, en relación con este último aspecto, Lederman, Loayza y Menéndez (2002) han señalado que existen al menos dos argumentos básicos sobre el impacto del capital social en la disminución de la criminalidad. El primer argumento es que el capital social permite reducir los costos de la transacción social, lo cual favorece la resolución pacífica de los conflictos tanto en espacios interpersonales –el hogar, el vecindario y

la escuela— como en niveles sociales más amplios. La segunda línea argumentativa refiere que, al favorecer interacciones sociales más fuertes, el capital social constituye un mecanismo que permite que los miembros de una comunidad o de un vecindario ejerzan un mayor control social y, con ello, se disminuya el delito.

Las investigaciones empíricas en torno al capital social, como la de Sampson y Groves (1989), han mostrado que las comunidades con baja o escasa participación organizativa suelen presentar altas tasas delictivas. De lo anterior se deriva la premisa de que la existencia de lazos intercomunitarios e interacciones más sólidas entre los residentes de una comunidad contribuyen a su control y autorregulación, lo que resulta en menores concentraciones de delito.

En relación con este último aspecto, Sampson y Groves, a partir del modelo de la desorganización social de Shaw y McKay, han destacado tres dimensiones de organización social que favorecen el capital social y la disminución de la criminalidad. La primera es la habilidad de una comunidad para supervisar y ejercer control sobre el comportamiento de un grupo; la segunda se refiere a las redes de amistad y a los lazos sociales locales que pueden formar los residentes de una comunidad, lo cual fortalece su capacidad de control social, al grado de participar en el comportamiento de tutela contra la victimización. Finalmente, la tercera dimensión se refiere a los niveles de participación local en organizaciones formales y voluntarias “que reflejan la encarna-

ción estructural de la solidaridad de la comunidad local” (Sampson y Groves, 1989, p. 779).

Ahora bien, la educación cívica, al orientarse a “iniciar al alumno en los diversos modos de participar en la vida social y política” (Ibáñez, 1988, p. 447), así como a potencializar la interacción social y el intercambio de puntos de vista para desarrollar habilidades de cooperación y negociación, constituye un mecanismo central en la construcción de capital social y en la prevención de la violencia, particularmente si favorece las dimensiones de la organización social.

### La victimización de niñas, niños y adolescentes en México

Las condiciones de alta criminalidad y violencia de los últimos años en México son un importante factor de preocupación, específicamente cuando las niñas, niños y adolescentes, por su condición de vulnerabilidad, son quienes enfrentan los efectos más negativos. Los diagnósticos regionales y nacionales han evidenciado el incremento de la victimización y la percepción de inseguridad de este sector de la población, no solo por la presencia de grupos de la delincuencia organizada, sino por la ausencia o limitada aplicación de políticas públicas enfocadas en proteger y garantizar sus derechos.

De acuerdo con la última Consulta Infantil y Juvenil 2018, elaborada por el Instituto Nacional Electoral, en México el 45% de las niñas, niños y adolescentes de entre 6 y 17 años de edad ha sufrido algún tipo de violencia física, verbal, psicológica

o sexual en espacios como el hogar, la escuela y la calle. En este sentido, destacan las cifras que indican que las niñas, niños y adolescentes entre los 10 y 17 años han sido victimizados en mayor proporción en la escuela; mientras que el grupo de 6 a 9 años han sido víctimas de violencia en el hogar. En relación con la persona quien los ha victimizado, las niñas y niños entre los 6 y 9 años de edad señalaron a sus padres y hermanos; en cambio, los siguientes grupos de edad (10 a 17 años) fueron victimizados por amigas y amigos, seguidos por los padres y hermanos, "otros", así como profesores y elementos de la policía que ejercen violencia contra este sector de la población (INE, 2019).<sup>1</sup>

En cuanto a la percepción de seguridad, es relevante que el 16.8% de las niñas y niños entre 6 y 9 años de edad se sientan inseguros en su hogar, porque es también donde mayormente son violentados. A medida que incrementa la edad, los espacios como la calle y la escuela son aquellos en donde menos seguros se sienten, lo cual se refleja en el 47.5% y 46.2% respectivamente (INE, 2019).

Los datos anteriores muestran que niñas, niños y adolescentes son víctimas de violencia tanto en los espacios públicos como en los privados y que son victimizados en el núcleo familiar y en su contexto social inmediato. No obstante, es fundamental señalar también que en la última década los niveles de victimización rela-

cionados con delitos como el homicidio, la desaparición y la trata de personas han incrementado de manera significativa, y son problemáticas cada vez más visibles que afectan a este sector de la población.

En México, la tendencia a la violencia homicida indica que los grupos etarios más afectados están entre los 20 y 29 años, donde la tasa de homicidios se triplicó en el periodo 2007-2010. En el contexto actual, si bien el homicidio doloso de niñas, niños y adolescentes registra una menor proporción comparado con los grupos etarios siguientes, se observa una tendencia hacia el aumento del número de homicidios en este grupo de edad. De acuerdo con estadísticas del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP), en un periodo de cuatro años (2015-2018) 5,829 niñas, niños y adolescentes fueron víctimas de homicidio doloso, con el mayor crecimiento registrado entre 2016 y 2017, años en los que el número de menores víctimas de violencia letal aumentó poco más de 20%.

Respecto a delitos como la trata de personas en aquel periodo (2015-2018), del total de víctimas reportadas por el SESNSP, 29.7% fueron niñas, niños y adolescentes, es decir, que una de cada tres víctimas de este delito en México durante estos años era menor de 18 años. En cambio, del total de casos de desaparición de personas contabilizados en el Registro Nacional de Personas Extraviadas o Desaparecidas (RNPED), el 18% eran menores de edad.

En contextos de alta criminalidad similares al mexicano, las niñas, niños y adolescentes no solo se convierten en víc-

<sup>1</sup> La categoría "otros" hace referencia al porcentaje de niñas, niños y adolescentes que en la consulta indicaron no saber o no quisieron responder quiénes los han violentado.

timas de la violencia, sino también en victimarios. Esto es resultado de las condiciones socioestructurales que los colocan en espacios de alta vulnerabilidad en los que pueden ser fácilmente captados de manera forzada por grupos de la delincuencia organizada. Actualmente, en México, de acuerdo con el Censo Nacional de Impartición de Justicia Estatal 2018 (INEGI, 2018), hay 6,293 adolescentes procesados en el Sistema de Justicia Penal: el 50% de los casos por delitos como robo (29.4%), lesiones (7.5%), homicidio (6.2%) y posesión de narcóticos y narcomenudeo (6%).

Resulta relevante señalar que en 2017 el 15.3% de las víctimas de delitos en procesos iniciados en el Sistema de Justicia fueron menores de edad victimizados por un adolescente. Aunque la cifra es relativamente baja, es evidencia de que los niños y adolescentes han sido víctimas de otros niños y adolescentes en México, lo cual es una muestra de la violencia que prevalece en este grupo de la población, la cual eventualmente puede incrementarse con el tiempo.

Como resultado del breve diagnóstico anterior, se precisa que la educación cívica sea un componente potencial para prevenir la violencia y la delincuencia. Por ello se analiza un enfoque desde el ámbito escolar (no limitado por otros enfoques) en el que los niños, adolescentes y jóvenes confluyen de manera cotidiana.

Así, la educación cívica en el presente mexicano debe tomar en consideración los entornos violentos a los que la niñez y la adolescencia actual están expuestos, y los diversos factores de riesgo. Hoy en

día es más asequible acceder a sustancias psicoactivas, así como también es más fácil contactar —por voluntad propia o no— una organización criminal (sobre todo en algunas regiones del país), por lo que la educación en el ámbito escolar debe ser consciente y enfocarse en la atención de estos riesgos.

### El papel de la sociedad civil en la enseñanza de la educación cívica

En México, hay un buen número de organizaciones que realizan actividades relacionadas con la educación cívica. El Registro Federal de Organizaciones de la Sociedad Civil da cuenta de un total de 3,188 organizaciones activas que realizan actividades "cívicas, enfocadas a promover la participación ciudadana en asuntos de interés público".<sup>2</sup>

La organización más antigua con esta actividad data del año 1932 y fue creada en la Ciudad de México, lo que muestra que hay una tradición por parte de la sociedad civil de contribuir a las actividades cívicas por más de siete décadas. En los últimos años también se han continuado creando organizaciones con intereses relacionados con esta actividad. En 2017 se registraron 156 organizaciones, en 2016 un total de 266 y en 2015 se crearon 428. Esto significa que se crearon 850 organizaciones que realizan actividades cívicas, el 26.6% del total, lo que pone de manifiesto el interés permanente de la sociedad civil por contribuir a este tema.

<sup>2</sup> Base de datos consultada el 5 de septiembre de 2017 en: <http://www.corresponsabilidad.gob.mx/>

La mayor parte de estas organizaciones se configuran como Asociaciones Civiles (97.2%). Un alto porcentaje se concentra en la Ciudad de México, cuyo número asciende a 901 organizaciones, lo que representa el 28.3% del total. En segundo lugar, se encuentra el Estado de México que cuenta con 315 organizaciones (9.9%) y, en tercer lugar, Veracruz con un total de 205 organizaciones (6.4%).

Un aspecto relevante es que todas las entidades federativas cuentan con organizaciones que realizan actividades cívicas. El menor número de organizaciones dedicadas a este tipo de actividad se encuentran en las entidades de Campeche con 3 y Colima con 10. Esto podría ser atribuible, en parte, a su densidad poblacional.

Otro aspecto que es necesario destacar es que del total de las 3,188 organizaciones que realizan actividades "cívicas, enfocadas a promover la participación ciudadana en asuntos de interés público", 543 (17%) también realizan "acciones que promueven el fortalecimiento del tejido social y la seguridad ciudadana". Si bien no es posible establecer una relación causal directa respecto a las actividades cívicas y la promoción del fortalecimiento del tejido social y la seguridad ciudadana, sí es claro que un buen número de organizaciones considera que hay una relación entre estas dos actividades y, por eso, las realizan conjuntamente como parte de su labor.

### *Sociedad civil, educación cívica y prevención social de la violencia*

La ola de violencia en México marcó un antes y un después, no solamente en las

políticas públicas, sino también en la organización de la sociedad civil. Como se ha analizado previamente, el número de organizaciones de la sociedad civil interesadas en contribuir en actividades cívicas, enfocadas en promover la participación ciudadana en asuntos de interés público, así como en fortalecer el tejido social y la seguridad ciudadana ha ido incrementando con el tiempo. Del mismo modo, se han conformado diferentes grupos de influencia social y económica –principalmente con la participación de empresarios– encaminados a influir en la manera de hacer gobierno en relación con la seguridad pública.

A su vez, desde la esfera gubernamental también se registraron cambios relevantes que contribuyeron a fortalecer la educación cívica y la prevención de la violencia y la delincuencia. En 2012 se creó, dentro de la Secretaría de Gobernación, la Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana; y en 2014 se publicó el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (Pronapred).

El Pronapred consideró como uno de sus objetivos específicos "incrementar la corresponsabilidad de la ciudadanía y actores sociales en la prevención social, mediante su participación y desarrollo de competencias". Para ello incluyó como estrategia "el desarrollo de competencias en la ciudadanía y en OSC de cultura de paz, cultura de legalidad y convivencia ciudadana" (Secretaría de Gobernación, 2014).

Otro de los objetivos del citado programa dispuso: "Reducir la vulnerabilidad

ante la violencia y la delincuencia de las poblaciones de atención prioritaria", y consideró como estrategia "implementar medidas que disminuyan los factores de riesgo de que niñas y niños vivan situaciones de violencia y delincuencia". Propuso para ello dos líneas de acción: "Ejecutar acciones de prevención y atención de la violencia y discriminación en el ámbito escolar" y "Promover la participación y formación ciudadana en niñas y niños para la prevención social de violencia y delincuencia" (Secretaría de Gobernación, 2014).

Para estos fines contempló como actor clave a la Secretaría de Educación Pública, cuya participación orientó esta estrategia, principalmente, hacia la educación formal.

Por otro lado, el Consejo Nacional de Seguridad Pública (CNSP) definió como uno de los Programas con Prioridad Nacional el Desarrollo de Capacidades en las Instituciones Locales para el Diseño de Políticas Públicas Destinadas a la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia con Participación Ciudadana en Temas de Seguridad Pública, y consideró que, como mínimo, el 10% del subsidio al Programa de Fortalecimiento para la Seguridad (Fortaseg) debería destinarse al desarrollo de proyectos de prevención social de la violencia y la delincuencia con participación ciudadana.

Los destinos de gasto del subprograma se definieron en torno a los siguientes proyectos: Prevención de violencia escolar; Jóvenes en prevención; Prevención de violencia de género; Justicia Cívica, Buen Gobierno y Cultura de la Legalidad, y Poli-

cía de Proximidad (SESNSP, 2018). El primer proyecto es el de mayor interés para esta investigación.

El proyecto Prevención de violencia escolar tenía como objetivo "promover la escuela como un espacio seguro tanto al interior como al exterior de los planteles escolares, por medio de intervenciones y estrategias que ayuden a prevenir y erradicar la violencia escolar", y para alcanzarlo contempló realizar intervenciones en escuelas primarias y/o secundarias, elaborar un diagnóstico de violencia escolar y realizar actividades y acciones para prevenir la violencia escolar, entre otras acciones.

Para implementar estos proyectos, los municipios tenían la responsabilidad de asegurar que fueran implementados por expertos en temas de prevención social de la violencia y la delincuencia. En muchos de los casos, los municipios optaron por organizaciones de la sociedad civil que contaran con la experiencia requerida, muchas de las cuales también tenían conocimiento de los contextos locales en los que se desarrollaron los proyectos.

### Metodología

La principal fuente de información utilizada para el presente estudio es la que se generó en el trabajo de una organización de la sociedad civil que implementó proyectos de educación cívica como herramienta para la prevención social de la violencia en instituciones de educación secundaria en cinco municipios mexicanos. Particularmente, se sistematizaron los resultados de la evaluación de impacto que permiten

presentar evidencia empírica sobre los efectos de este tipo de intervenciones.

La organización referida parte de la premisa de que el aumento del capital social es esencial para disminuir los índices de percepción de inseguridad y aumentar la participación ciudadana, y para ello trabaja en aumentar la interacción de los alumnos, su capacidad de ser recíprocos y establecer lazos de confianza entre ellos y el entorno escolar.

El periodo durante el cual se implementaron los proyectos es de mayo a diciembre de 2017, año en el que la organización trabajó coordinadamente con los municipios de Santa Catarina y San Nicolás de los Garza en Nuevo León; Monclova, Cd. Acuña y Saltillo en Coahuila; y Tlajomulco de Zúñiga en Jalisco. En todos los municipios trabajó en el diseño, implementación y evaluación del proyecto de prevención social de la violencia escolar desde un enfoque de participación ciudadana.

Como parte del trabajo de la organización, se implementó un mecanismo de evaluación de impacto en forma de un cuestionario que permitió medir los

cambios en la percepción de los niños y adolescentes tras la intervención. Los reactivos se orientaron a conocer la opinión sobre las reglas de la escuela, las reglas del hogar, el respeto y el cumplimiento de las leyes y normas de la comunidad, la percepción de la participación ciudadana, el poder de los niños y adolescentes para solucionar los problemas de su entorno, la percepción de capacidad de transformación del entorno y la percepción de seguridad en el entorno escolar.

En total, la base de datos se integró con 13,366 adolescente de 20 escuelas públicas de educación secundaria ubicadas en polígonos de inseguridad previamente identificados por la Secretaría de Gobernación (Cuadro 1).

## Resultados

De acuerdo con la organización, el enfoque pedagógico del proyecto se basa en el modelo constructivista a partir de la didáctica. Esto supone que los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento de los sujetos, al igual que los afectivos, son una construcción producida por varios

**Cuadro 1.** Cobertura de los proyectos de prevención de la violencia escolar.

	Número
Escuelas	20
Alumnos adolescentes	13,366
Maestros	952
Mejoras escolares	20
Talleres de sensibilización y empoderamiento ciudadano	352
Acuerdos de prevención de violencia escolar firmados	352

Fuente: elaboración propia, a partir del diseño metodológico de la investigación.

factores (Mario Carretero, citado en Tünnermann, 2011). Derivado de lo anterior, es posible argumentar que las niñas, niños y adolescentes son capaces de construir sus propias nociones sobre el sistema político, incluidos los valores democráticos, desarrollando habilidades y aumentando sus competencias ciudadanas y su capital social como estrategia de prevención social de la violencia.

Dada la importancia de trabajar en la construcción de la ciudadanía, es necesario hacerlo desde un enfoque que permita construir, en edades tempranas, una noción propia, así como visibilizar y favorecer la reflexión sobre las consecuencias de la discriminación hacia ciertos grupos o personas, proponiendo o detonando la acción para generar cambios en las condiciones de la discriminación.

Cuando se habla de aumentar el conocimiento del sistema político se pretende que este sirva como primer paso para generar el sentido crítico en los niños y jóvenes, de manera que puedan convertirse en ciudadanos libres y autónomos. Es importante mencionar que se utilizan las etapas del aprendizaje propuestas en la teoría de Piaget (1964): conocer, comprender, entender y aplicar.

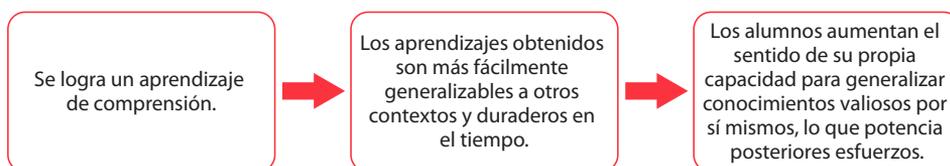
Piaget (citado en Chadwick, 1999) enfatiza la importancia de construir conocimientos a partir de la propia actividad del niño, lo cual les confiere una serie de propiedades especialmente deseables desde el punto de vista educativo (Figura 1).

Asimismo, Kolb (Gómez, 2008), específicamente en su teoría del aprendizaje experiencial, ha referido que el aprendizaje es el proceso mediante el cual construimos conocimientos usando un proceso de reflexión y de dar sentido a las experiencias. Para que el aprendizaje sea efectivo, el educando debe pasar por cuatro etapas: 1) tener una experiencia concreta; 2) reflexionar sobre aquello que se hizo y sus resultados; 3) generar sus conclusiones y generalizaciones, y 4) testar las conclusiones obtenidas orientando la acción en situaciones futuras (Gómez, 2008).

En otras palabras, la experiencia concreta se logra con el ejercicio de la dinámica lúdica, que tiende a la reflexión del ejercicio para después generar las propias conclusiones de lo aprendido y posteriormente ponerlas en práctica en el área docente.

En este sentido, la metodología del proyecto se basa en el modelo por competencias, debido a que sostiene la nece-

**Figura 1.** Construcción de conocimientos a partir de la propia actividad del niño (Piaget).



Fuente: elaboración propia.

sidad de que los conocimientos vayan más allá de la acumulación y se produzca su ejercicio continuo, partiendo de la premisa de fundar bases de una educación para toda la vida.

La postura de Delors (1996) introduce los pilares de la educación que consideran y unen las distintas etapas de la educación por medio de un proceso encaminado

a los saberes: saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser. A continuación, se expone una breve explicación de cada uno de ellos. A los saberes ya mencionados se ha integrado el saber convivir, con la finalidad de facilitar el manejo didáctico (Cuadro 2).

La metodología se cimenta en la educación no formal, es decir que no está

**Cuadro 2.** Los saberes (Delors).

SABER CONOCER	SABER HACER (pensar, sentir y actuar)	SABER SER SABER CONVIVIR (valores, creencias y prácticas personales)
<p>En el saber conocer, el énfasis debe colocarse en la formación de habilidades y estrategias para que las personas puedan aprender a procesar y a manejar dicho conocimiento, sin necesidad de memorizarlo, mediante procesos de indagación sistemática, análisis crítico, clasificación, elaboración, reconstrucción y aplicación de la información.</p> <p>Saber conocer hace referencia a una puesta en acción-actuación de un conjunto de herramientas necesarias para procesar la información de manera significativa acordes con las expectativas individuales, las propias capacidades y los requerimientos de una situación en particular</p>	<p>El saber hacer implica transferir conocimientos, habilidades y actitudes a situaciones nuevas en distintos contextos, de modo que las personas sean capaces no solo de aplicar conocimiento, sino de construir estrategias para solucionar problemas en situaciones nuevas.</p> <p>Es el saber de la actuación en la realidad, de manera sistemática y reflexiva, buscando la consecución de metas, de acuerdo con determinados criterios.</p> <p>Consiste en saber actuar respecto a la realización de una actividad o bien a la resolución de un problema, comprendiendo el contexto y teniendo como base la planeación.</p>	<p>El saber ser consiste en articular diversos contenidos afectivo-motivacionales enmarcados en el desempeño competencial. Se caracteriza por la construcción de la identidad personal y la conciencia y el control del proceso emocional-actitudinal en la realización de una actividad.</p> <p>Desde el saber ser se promueve el saber convivir, es decir, la convivencia ciudadana, para que las personas asuman sus derechos y deberes, conscientes de la diversidad humana, con plena responsabilidad y buscando la construcción de una sociedad democrática y solidaria. Supone asumir por parte de cada persona el compromiso de su propia realización, lo que conlleva la voluntad para vencer los distintos obstáculos en el camino hacia la autorrealización.</p>
<p>Instrumentos: nociones, proposiciones, conceptos, categorías.</p>	<p>Instrumentos: procedimientos y técnicas.</p>	<p>Instrumentos: valores, actitudes y normas.</p>

Fuente: elaboración propia, a partir de Delors (1996).

dentro del sistema escolar como tal. Vale la pena advertir que el aprendizaje informal es el de mayor volumen e incidencia y el que acompaña a las personas a lo largo de su vida, debido a que adquiere una creciente visibilidad e importancia (Torres, 2001). Con todo, este tipo de educación reconoce los centros escolares como cultura de agencia de simbolización y subjetivación, constituyendo un espacio público en el cual la sociedad y sus representaciones en el Estado se configuran y redefinen. Desde esta perspectiva, es en el Estado en donde se producen y reproducen las significaciones sociales y políticas macro y micro que constituyen la vida social política de las personas (Sacristán, 2000), lo cual destaca el inmenso valor de aprovechar estos espacios para la formación de la ciudadanía.

En la implementación de la metodología se trabaja para desarrollar competencias ciudadanas en niños y niñas, que son posturas que pueden ser aplicadas en su actuar diario, en un primer momento dentro de los planteles escolares, pero haciendo un efecto espiral en el resto de los espacios en los que conviven, al hablar de casa, colonia, amigos, familia.

De acuerdo con Enrique Chaux (2006), las competencias ciudadanas son los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente, como se mencionó anteriormente. Chaux sostiene que las instituciones educativas no son los únicos espacios apropiados para formar

las competencias ciudadanas: esta formación puede y debería ocurrir también en la familia, en el ámbito de los medios de comunicación y en otros espacios de socialización. Sin embargo, no debemos perder de vista que las escuelas son lugares privilegiados, porque son pequeñas sociedades en las que los estudiantes pueden poner en práctica las competencias ciudadanas que estén aprendiendo, entre otras razones.

De igual manera, la metodología trabaja con los valores ciudadanos. Aquí destacamos que no existe un catálogo general permanente ni universalmente aceptado, se está haciendo referencia a los valores primordiales de la democracia, es decir, a aquellos principios que pueden elevar la calidad de vida de nuestra sociedad y ayudar a resolver problemas sociales, entre los cuales está el diálogo, la igualdad, la legalidad, la participación, el respeto, la tolerancia, solo por mencionar algunos (IECM, 2014).

En resumen, fortalecer la educación para la ciudadanía en torno a las competencias y valores ciudadanos constituye el principal factor de formación humana en el que se construyen las bases para una sociedad incluyente, con principios que se encargan de fortalecer la solidaridad, el respeto a sí mismo y a los demás. A lo anterior se agrega la responsabilidad de vivir y actuar en sociedad de manera constructiva a partir de edades tempranas. Esta es la manera sostenida de cambiar las conductas de los próximos ciudadanos, aplicando un enfoque pedagógico constructivista, de modo que cada uno de los beneficiarios (niños y niñas) pueda cons-

truir sus propias nociones sobre la importancia de la educación para la ciudadanía, la equidad de género, la prevención de la corrupción y la sana convivencia. En otras palabras, los objetivos específicos que se desarrollaron con los alumnos beneficiarios fueron los siguientes:

1. Generar nuevos patrones de comportamiento social/ciudadano.
2. Adquirir confianza en sus propias posibilidades y competencias, para ser capaces de tomar decisiones asertivas en su vida.
3. Construir sus propias ideas, pensamientos y actitudes.
4. Potencializar la interacción y el intercambio de puntos de vista, de manera que se desarrollen habilidades de cooperación y negociación que contribuyan al desarrollo social y personal.
5. Empoderarlos como actores de cambio al interior de su comunidad.

En este modelo, los alumnos son el principal protagonista en cada uno de los momentos y dinámicas; y el tallerista es el facilitador de los procesos de aprendizaje. En el espacio educativo se privilegia que el alumno disfrute el aprendizaje, comprenda la importancia de actuar con base en la no violencia, identifique su papel dentro de una sociedad y se comprometa con un aprendizaje de por vida.

Una de las primeras actividades consistió en aplicar la herramienta inicial, que fue una encuesta cerrada con tres preguntas planteadas por medio de dibu-

jos, que permitió conocer la percepción de los adolescentes. Esta encuesta cubrió a la totalidad de alumnos que iban a intervenir y contempla aspectos como la percepción de seguridad, la participación ciudadana, el respeto a las normas y leyes y cuidado de los espacios públicos.

Por medio de esta herramienta es posible establecer una medición base que nos permita conocer si se registran cambios en los beneficiarios después de la intervención. Es, en gran medida, uno de los insumos para evaluar el impacto del proyecto.

Posteriormente, se procedió a implementar el Taller de empoderamiento y sensibilización ciudadana, que está compuesto por cinco actividades lúdicas: la cuerda comunitaria, el nudo, la pelota, el globo, el mapa y ¿Cómo imaginas? Cada una de ellas propicia una reflexión final de los alumnos en torno al objetivo del proyecto (Cuadro 3).

Al terminar cada uno de los talleres en grupo, los alumnos propusieron acuerdos que consideraron necesarios para convivir en una comunidad escolar libre de violencia y destacaron la importancia de cada uno de ellos para lograrlo, reforzando dicho ejercicio con la firma de un "Acuerdo de prevención de violencia escolar".

Como parte de las actividades, se estableció un reto por plantel escolar que consistió en que el grupo que tuviese menos retardos en su escuela obtendría un aumento de calificaciones en promedio. Asimismo, se planteó que quien registrara la menor cantidad de reportes de conducta y entregará más tareas en tiempo y forma,

**Cuadro 3.** Contenidos del Taller de empoderamiento y sensibilización ciudadana.

Dinámica	Objetivo
Cuerda comunitaria	Provocar la reflexión sobre el papel que desempeña un solo ciudadano en los objetivos de desarrollo de una sociedad, insistiendo con ello en la importancia de la participación ciudadana.
El nudo	Comprender que cada una de sus participaciones individuales se suma para crear la participación colectiva dentro de una sociedad, de ahí su importancia.
La pelota	Reflexionar sobre el liderazgo colaborativo.
El globo	Resaltar la importancia de mantener firmes nuestros ideales y proyectos personales, y de ser congruentes en nuestra vida diaria.
Mapa	Comprender que las acciones individuales generan transformaciones colectivas.
¿Cómo imaginas?	Reconocer el potencial que tienen los jóvenes como agentes de cambio y comprometerlos con un proyecto de transformación en su entorno.

Fuente: elaboración propia.

podría escoger el proyecto de mejora a realizar en el plantel. Este ejercicio resultó ser un elemento motivador para los alumnos.

De igual manera, se trabajó con los incentivos individuales. Esto consistió en detectar a los alumnos de cada uno de los grupos cuyo desempeño escolar era deficiente y eran identificados como liderazgos negativos dentro del grupo. Con ellos se trabajó un reto personal, monitoreando sus calificaciones escolares, el cumplimiento de sus tareas y sus reportes escolares. Los alumnos por grupo que demostraron una mayor mejoría en dichos aspectos fueron reconocidos y asistieron a un evento encausado al empoderamiento estudiantil, que incluía un desayuno o comida con una autoridad municipal, generalmente, con el alcalde.

Se formó un Comité Escolar de Cultura Cívica en cada uno de los planteles edu-

cativos, con la colaboración de alumnos, docentes y padres de familia. Con esto se estimularon y canalizaron las acciones de la comunidad escolar en torno a la sana convivencia con acciones enmarcadas en los valores democráticos. Cada uno de los comités elaboró un plan de trabajo a seis meses, mínimo, y realizó un acta de creación. Este último elemento fue de suma importancia, pues el que los alumnos se vieran como pares de sus maestros y padres de familia, como un equipo en proceso de transformar su entorno escolar, resultó un factor de empoderamiento de los alumnos. Esto responde a las técnicas de Piaget,<sup>3</sup> quien subraya la necesidad de ge-

<sup>3</sup> Según Piaget, el aprendizaje consiste en un proceso permanente de adaptación por medio de mecanismos de asimilación y acomodo. En síntesis, cuando un niño o un adolescente descubre algo razonablemente parecido a lo que ya conoce, lo asimila al conocimiento previo. Pero

nerar nuevo conocimiento, y que los niños y adolescentes deben vivir experiencias innovadoras que les permitan asimilarlo. Por esta razón, trabajar en un proyecto conforme a sus intereses y necesidades, y llevarlo a cabo, produce un impacto suficiente para cambiar las estructuras mentales que menciona Piaget.

Para medir el impacto del programa se utilizó una encuesta que se aplicó a la totalidad de los beneficiarios antes de comenzar el proyecto y después de haberlo concluido. Los reactivos estaban orientados a conocer la opinión sobre las reglas de la escuela, las reglas del hogar, el respeto y cumplimiento de las leyes y normas de la comunidad, la percepción de la participación ciudadana, el poder de los niños y adolescentes para solucionar los problemas de su entorno, la percepción de su capacidad para transformar el entorno y la percepción de seguridad en el entorno escolar.

Se partió de la premisa de que la violencia es un problema social que, debido a su gran complejidad y condición multifactorial, afecta desde diversos ángulos y se constituye como un "fenómeno social" que va cambiando de acuerdo con las características propias de cada modelo socioeconómico, político y cultural. Por consiguiente, es preciso analizar este hecho situacional desde una visión crítica y reflexiva. El incremento considerable que la violencia y la

---

si encuentran algo radicalmente distinto, lo ignoran o cambian las estructuras mentales para acomodar este conocimiento. Desde esta perspectiva, cuando algo es nuevo, debe ser lo suficientemente impactante para que logre cambiar su estructura mental.

delincuencia en México han tenido en las diferentes esferas sociales en los últimos años es evidente, y el entorno escolar es uno de los más vulnerables, de ahí su importancia en la construcción de capital social y de sociedades menos desiguales.

La calidad de estas interacciones es fundamental para la formación de los estudiantes, de modo que aprendan de ellas a ser en sociedad y vivir con los otros. Es en este sentido que se reconoce el gran potencial de estos espacios formadores por excelencia, estas instituciones básicas de reproducción social, porque pueden ser instancias que potencien el capital social y las redes sociales de solidaridad, usando la convivencia pacífica como eje de los aprendizajes, a la que debemos sumar modelos de intervención preventiva eficaces en temas de violencia escolar y sus diversas manifestaciones sociales.

Alexander Ruiz y Enrique Chaux (2005) agrupan las competencias ciudadanas de la siguiente manera:

1. Convivencia y paz: la convivencia pacífica exige que los conflictos que se presenten sean manejados sin agresión y buscando favorecer los intereses de todas las partes involucradas, esto por medio del diálogo y la concertación. Un niño orientado hacia la convivencia pacífica no reacciona violentamente ante las ofensas, sino que utiliza mecanismos pacíficos para hacer valer sus propios derechos y los de los demás.
2. Participación y responsabilidad democrática: en el nivel micro del

ejercicio de esta competencia en la que podemos incluir a una instancia educativa, el ejercicio pleno de la democracia implica que las decisiones y acuerdos se construyan por medio de la participación directa de las personas involucradas, tomando en cuenta, así, los diferentes puntos de vista de los involucrados.

3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias: el desarrollo de competencias ciudadanas en pluralidad, identidad y valoración de las diferencias busca promover en la escuela y en la sociedad en general el respeto y el reconocimiento de las diferencias y evitar cualquier tipo de discriminación. Es así como las competencias ciudadanas promueven el reconocimiento y la valoración de la propia identidad, al igual que las identidades de otros.

Conforme a las aportaciones de Ruiz y Chaux sobre las competencias ciudadanas se realizaron las siguientes preguntas a los beneficiarios por medio de la encuesta antes mencionada (Cuadro 4). Los resul-

tados hallados se presentan y discuten en las siguientes páginas.

### 5.1. La percepción de las reglas en la escuela

La percepción de las reglas en la escuela es relevante, porque permite observar la predisposición de los beneficiarios a seguir normas de convivencia. El primer componente esencial para Ruiz y Chaux (2005) es la convivencia y la paz, y las reglas son el primer paso para el manejo de conflictos por medio de la mediación y el diálogo, no la violencia y la ofensa.

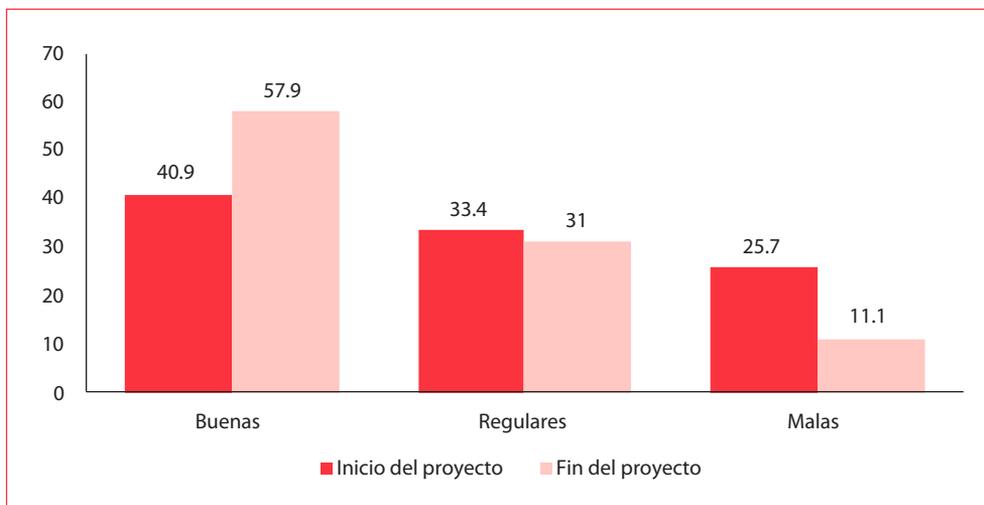
Inicialmente, los resultados del diagnóstico mostraron que el 40.9% de las niñas, niños y adolescentes consideraba que las reglas son buenas; mientras que el 25.7% refirió que son malas, y, finalmente, el 33.4% argumentó que son regulares. La variación presentada en los diagnósticos de salida mostró que el 57.9% considera que son buenas, el 11.1% dice que son malas, y el 31% cree que son regulares. Se halló una mejora en la percepción de que son buenas en un 17%, por lo que disminuyó en un 14% la creencia de que son malas (Gráfica 1).

**Cuadro 4.** Preguntas a los beneficiarios de la intervención.

Convivencia y paz	Participación y responsabilidad democrática	Pluralidad, identidad y valoración de diferencia
Percepción de las reglas en la escuela.	Poder de los niños y adolescentes para solucionar los problemas de su entorno.	Percepción de la participación.
Percepción de las reglas en el hogar.	Percepción de la capacidad de transformación del entorno.	Respeto y cumplimiento de las leyes y normas de la comunidad.

Fuente: elaboración propia.

**Gráfica 1.** Percepción de las reglas en la escuela (%).



Fuente: elaboración propia, con información de la OSC.

En suma, aumentó la predisposición de los beneficiarios a seguir las reglas y, por ende, a mejorar la convivencia escolar.

### *La percepción sobre las reglas del hogar*

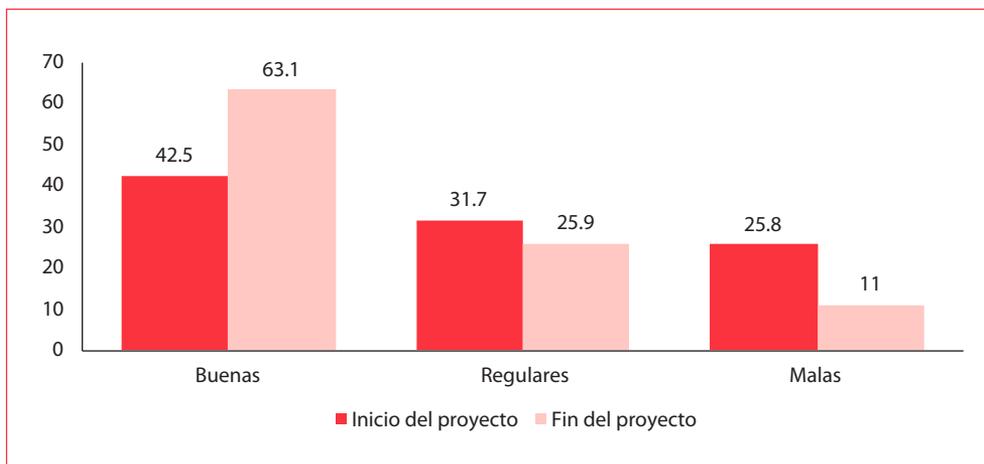
Dado que el hogar es el primer referente de círculo cercano que tienen las niñas y niños después de la escuela, es importante observar cómo pueden influir este tipo de proyectos en otras esferas de su vida cotidiana relacionadas con la escuela, como la familia y, a su vez, en la relación con quienes habitan en el hogar: padres, hermanos y miembros de la familia extendida.

En los diagnósticos de entrada se observó que el 42.5% de los encuestados considera que las reglas del hogar son buenas; mientras que el 25.8% cree que las reglas en el hogar son malas, y el 31.7% piensa que son regulares. Pero en los diagnósticos de salida, el 63.1% dice que son

buenas, el 11% las percibe como malas y el 25.9% como regulares (Gráfica 2).

Los resultados muestran un aumento en la percepción de las reglas del hogar como buenas en un 20.6%, y una reducción del 14.8% en la percepción como malas. Este casi 15% evidencia que, en un corto periodo de intervención directa con los alumnos, sin incluir a padres de familia, se pudo lograr influir en la predisposición de las niñas y niños beneficiados a seguir las reglas del hogar y, por ende, en la convivencia y la paz de dicho entorno y la consecuente reducción potencial de la violencia y la delincuencia. Esto es de suma importancia, por ser un primer acercamiento a este tipo de proyectos con participación ciudadana. Así, se comprueba de manera empírica que la educación cívica está directamente relacionada con la capacidad de construir capital social para resolver conflictos de manera pacífica.

**Gráfica 2.** Percepción sobre las reglas en el hogar (%).



Fuente: elaboración propia, con información de la OSC.

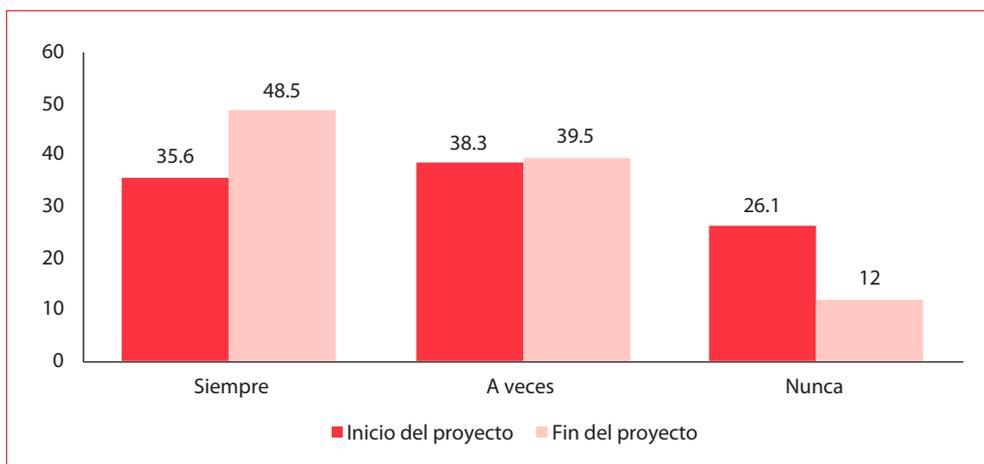
***El respeto y el cumplimiento de las leyes y normas de la comunidad.***

En la Gráfica 3, sobre el respeto y el cumplimiento de las leyes y normas de la comunidad, se observa que en la investigación de entrada el 35.6% siempre las cumplía y el 26.1% nunca lo hacía; mientras que

en el segundo diagnóstico el 48.5% refirió hacerlo y 12% no cumplía las normas. El ejercicio demostró una mejora del 14.1% referente a quienes afirman que siempre las respetan y cumplen.

Siguiendo con lo propuesto por Ruiz y Chau, este elemento corresponde a la

**Gráfica 3.** Respeto y cumplimiento de las leyes y normas de la comunidad (%).



Fuente: elaboración propia, con información de la OSC.

pluralidad, identidad y valorización de la diferencia, entendidas como buscar promover el respeto y el reconocimiento de las diferencias y evitar cualquier tipo de discriminación. El cambio porcentual del 14.1% observado en este reactivo indica que aumentó el cumplimiento de las normas y leyes en su entorno social más cercano, lo que implica un primer acercamiento al reconocimiento del otro y de sus diferencias. En otras palabras, si bien es un inicio, hace falta trabajar en esta área como parte del aumento integral de las competencias ciudadanas de los beneficiarios.

#### *La percepción de la participación ciudadana*

La gráfica sobre la participación ciudadana muestra que en el diagnóstico de entrada los encuestados referían una percepción alta de participación del 31.6%, que incrementó a 39.2% en la encuesta realizada después de la intervención. La percepción media fue inicialmente de

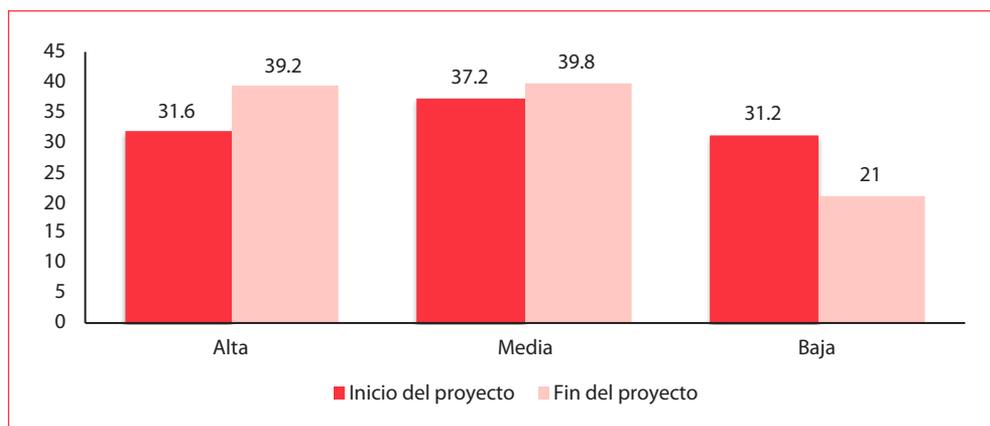
37.2% y, la baja, de 31.2%. La encuesta realizada después de la intervención refleja que se logró una mejora porcentual de 7.6% en la percepción de participación ciudadana alta; de 2.6% en media; y que hubo una disminución de 10.2% en la percepción baja (Gráfica 4).

En síntesis, se observa la predisposición de los beneficiarios a participar, como primer eslabón hacia el aumento de la cultura política, aunque es muy bajo, lo cual es un área de oportunidad del proyecto.

#### *El poder de los niños y adolescentes para solucionar los problemas de su entorno*

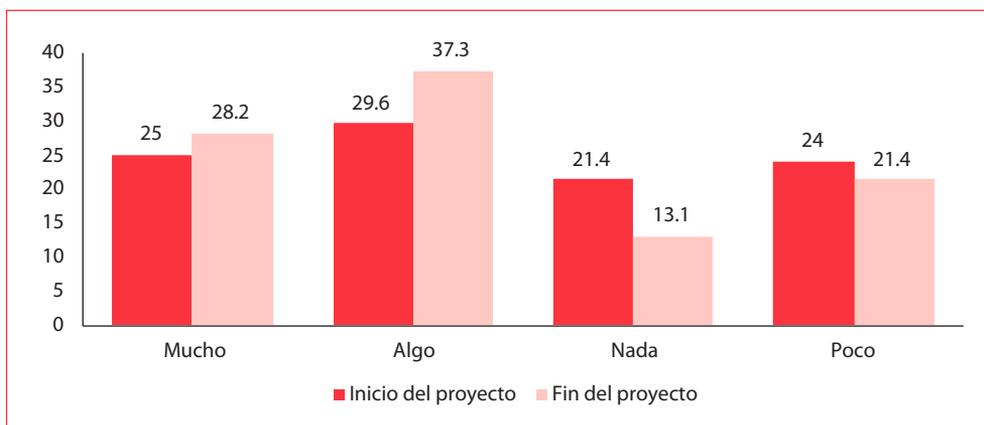
Respecto al poder de los niños y adolescentes para solucionar problemas de su entorno, en los diagnósticos de entrada, el 25% consideraba que tienen mucho poder; el 24%, poco; el 29.6%, algo; y el 21.4%, nada. En el diagnóstico de salida el 28.2% piensa tener mucho, el 21.4% poco, el 37.3% algo, y el 13.1% nada de poder para solucionar problemáticas del entorno (Gráfica 5).

**Gráfica 4.** Percepción de la participación ciudadana (%).



Fuente: elaboración propia, con información de la OSC.

**Gráfica 5.** Poder de los niños y adolescentes para solucionar los problemas de su entorno (%).



Fuente: elaboración propia, con información de la OSC.

Como se observa en la gráfica, hubo una mejora en la percepción de las niñas, niños y adolescentes respecto a su poder para cambiar las condiciones del entorno; incrementó la percepción de que se puede hacer "mucho" o "algo", es decir, se observa un aumento en la percepción de la capacidad de agencia, que podría traducirse en sus contextos sociales inmediatos.

Es importante destacar que las sociedades más pacíficas desarrollan mecanismos no violentos para resolver los conflictos que emergen de la pluralidad, y aunque esto es en esencia tarea del Estado, se convierte en un tema complejo cuando los instrumentos y mecanismos para resolver los conflictos no se aprenden, utilizan ni implementan desde lo más profundo de las sociedades; en otras palabras, cuando no forman parte de la educación y la cotidianidad. Partiendo de esta premisa, el componente de la percepción acerca del poder que tienen los beneficiarios para cambiar su entorno, el cambio

fue muy pequeño (3.2%), por lo que se está frente a un área de oportunidad para intensificar el trabajo. Si bien, como se observó anteriormente, las niñas y niños comprenden la importancia de las reglas para la convivencia y la generación de paz, no sienten que tienen el poder de hacer algo en su entorno inmediato. Esto podría deberse a:

1. Tiempo de implementación. Como se ha mencionado anteriormente, no existe el tiempo suficiente para poder hacer el diagnóstico cuantitativo y cualitativo pertinente por escuela y, además ejecutar, monitorear y evaluar, en un periodo menor a seis meses. Se considera que estos proyectos deberían tener una duración mínima de dos años.
2. Incapacidad de hacer proyectos guiados en el periodo de implementación. Debido a las directrices de ejecución programadas por las reglas de operación (al ser un recurso federal), no hay flexibilidad

para hacer proyectos en el plantel escolar conforme a los talentos y necesidades. Solo pueden ser mejoras físicas al plantel, cuando, en algunos casos, estos proyectos se necesitan más en el tema social: torneos de fútbol, clases de baile, talleres de mediación, entre otros.

3. Seguimiento a mediano plazo. Al ser un proyecto financiado por el Gobierno federal, los resultados deben entregarse con el cierre del año fiscal, lo que no permite darle el seguimiento necesario.

### *La percepción de capacidad de transformación del entorno*

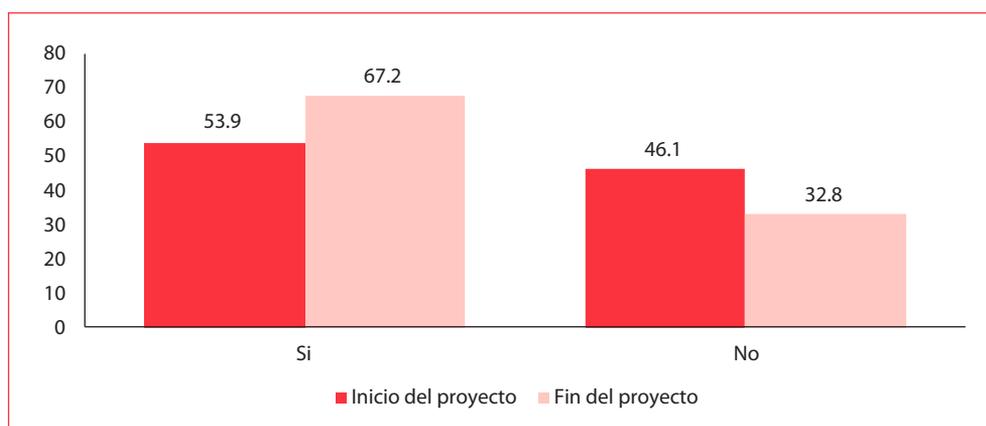
En el diagnóstico de entrada referente a la interrogante "¿Has hecho algo para solucionar los problemas de tu entorno?", el 53.9% refirió que sí lo ha hecho y el 46.1% que no lo ha hecho. En el segundo diagnóstico, el 67.2% afirma que sí lo ha hecho y, el 32.8%, que no lo ha hecho. Existe, por tanto, una variable porcentual significativa de mejora del 13.3% (Gráfica 6).

En contraste con los últimos dos reactivos (percepción de participación ciudadana y poder para transformar el entorno), este tuvo un aumento del 13.3%, que lo coloca en casi el mismo nivel de crecimiento que los demás. Por consiguiente, se podría pensar que es contradictorio, en el sentido de que si las niñas y niños beneficiarios no aumentaron su percepción de la participación ciudadana ni se empoderaron al respecto, se podría concluir que no piensan que han hecho algo al respecto, sin embargo, es claro que no es así. Esto sugiere que el proyecto promueve activamente la participación, pero no termina de cerrar el círculo con la incorporación de los conceptos en su vida diaria, como se mencionó anteriormente.

### *La percepción de seguridad en el entorno escolar*

Aquí se presenta la información respecto a la pregunta: "¿Tu escuela es peligrosa?". En la gráfica correspondiente se observa

**Gráfica 6.** Percepción de la capacidad de transformación del entorno (0%).



Fuente: elaboración propia, con información de la OSC.

que en el diagnóstico de entrada el 42.4% consideró peligrosa la escuela; mientras que el 57.6% refiere lo contrario. En el diagnóstico de salida las variables indican que el 27.2% argumenta que sí es peligrosa y el 72.8% opina lo contrario. Se generó, por tanto, una mejora en la percepción de la seguridad de 15.2% (Gráfica 7).

Por último, este elemento nos ayuda a evaluar la percepción sobre la seguridad en la escuela de los niños y niñas beneficiados, en la que se registra un aumento porcentual de 15.2%, lo cual muestra que, a pesar de los obstáculos y el tiempo de implementación, se logró disminuir significativamente la percepción de inseguridad en el entorno escolar.

### Conclusiones

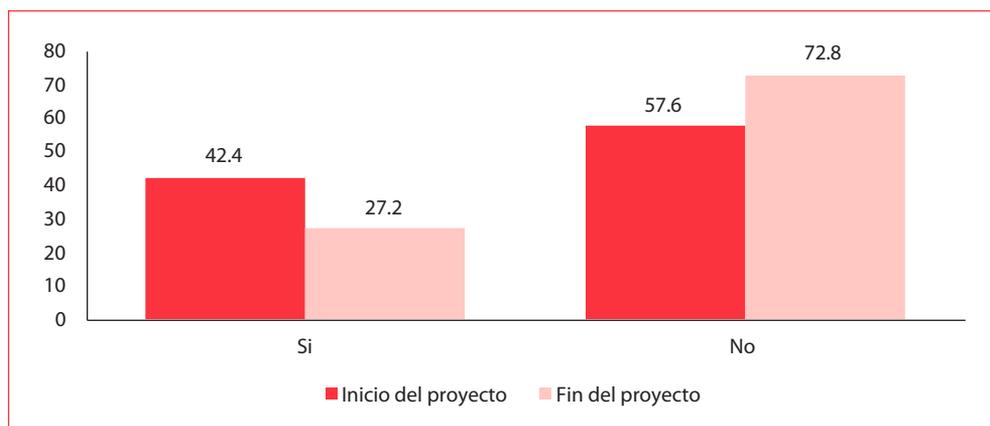
Esta investigación presenta evidencia empírica respecto al impacto que tiene la educación cívica en la formación y la construcción de capital social de niños, niñas y

adolescentes en el entorno escolar y abona a la discusión de las diferentes temáticas y técnicas de aprendizaje que deben ser consideradas en el proceso educativo para atender los problemas vinculados con la violencia y la delincuencia en México.

Recupera la experiencia de una organización de la sociedad civil que se ha sumado para implementar proyectos de esta naturaleza en diferentes demarcaciones del país, durante más de 10 años. También refleja la importancia de la participación de la sociedad civil en la construcción de ciudadanía con niñas, niños y adolescentes.

De manera específica, los resultados obtenidos muestran el impacto positivo de la educación cívica en la formación de niños, niñas y adolescentes en el entorno escolar. Así, por medio de los talleres y de diversas técnicas se incide en mejorar la opinión sobre las reglas de la escuela, las reglas del hogar, el respeto y cumplimiento de las leyes y normas de la comunidad,

**Gráfica 7.** Percepción de seguridad en el entorno escolar: ¿Tu escuela es peligrosa? (%).



Fuente: elaboración propia, con información de la OSC.

la percepción de la participación ciudadana, el poder de los niños y adolescentes para solucionar los problemas de su entorno, la percepción de su capacidad de transformar el entorno y la percepción de seguridad en el entorno escolar.

Principalmente, se observa un mayor impacto en la percepción de las reglas en la escuela y en el hogar, debido a que el proyecto obtuvo excelentes resultados en la sensibilización y comprensión de la problemática de niñas, niños y adolescentes. En contraparte, el menor impacto se registró en la percepción de la participación ciudadana y el empoderamiento de los beneficiarios, en otras palabras, en el fortalecimiento de la habilidad de una comunidad para supervisar y ejercer control sobre el comportamiento de un grupo. Lo anterior se debe a los tiempos de implementación y a la poca flexibilidad de las reglas de operación, por tratarse de un recurso federal, que no permiten que las niñas y niños puedan hacer tangible su participación en sus entornos inmediatos.

En suma, la investigación nos permite concluir que trabajar en las competencias

ciudadanas de las niñas y niños se traduce en el fortalecimiento del capital social en diferentes áreas sociales, lo que constituye un medio potencial para prevenir la violencia de manera integral. Prevenir la violencia implica mucho más que la ausencia de conflicto. Las condiciones de paz suponen la fortaleza de indicadores estructurales tangibles y no tangibles, que van desde la distribución equitativa de los recursos, los bajos niveles de corrupción, el fortalecimiento de las instituciones, el respeto a los derechos de otras personas y los altos niveles de capital humano y social, es decir, ciudadanos educados, tanto en temas técnicos como en los valores necesarios para convivir en comunidad.

La agenda de investigación sobre este tema es amplia y es importante analizar y estudiarla de manera integral, puesto que la educación cívica no tiene que ver solamente con temas electorales, rendición de cuentas, cultura de la legalidad o prevención social de la violencia, sino con lo que hacemos como ciudadanos en la cotidianidad.

#### Semblanzas

**Dra. Lucía Carmina Jasso López.** Investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Doctora en Políticas Públicas por el Centro de Investigación y Docencia Económicas, A. C. y maestra en Estudios Políticos y Sociales por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. [carmina.jasso@sociales.unam.mx](mailto:carmina.jasso@sociales.unam.mx)

**Mtra. Cecilia Catalina García Montoya.** Cofundadora y directora general de Despierta, Cuestiona y Actúa, A. C. Maestra en Comunicación Política y Gobernanza de la George Washington University y licenciada en Ciencia Política por el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey. [ceci.garcia@dcamexico.org](mailto:ceci.garcia@dcamexico.org)

## Referencias

- Chadwick, C. B. (1999). La psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 463-475.
- Chaux, E. (2006). Qué son las Competencias Ciudadanas. Colombia aprende (Página de inicio). Recuperado de [http://www.escolme.edu.co/almacenamiento/oei/diplomados/proyectos/lectura1\\_2.pdf](http://www.escolme.edu.co/almacenamiento/oei/diplomados/proyectos/lectura1_2.pdf)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, ES: UNESCO-Santillana. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- García Gutiérrez, J. (2001). La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar. *Revista Española de Pedagogía*, 59(220), 566-569.
- Instituto Electoral de la Ciudad de México. (2014). Democracia, valores democráticos y derechos humanos. Instituto Electoral de la Ciudad de México. Recuperado de: [http://secure.iedf.org.mx/depc/capacitacion/apphp/curso03\\_leccion2.html](http://secure.iedf.org.mx/depc/capacitacion/apphp/curso03_leccion2.html)
- Ibáñez-Martin, J. (1988). Formación cívica y sistema democrático. *Revista Española de Pedagogía*, 46(181), 441-451.
- Instituto Nacional Electoral. (2017). Estrategia Nacional de Educación Cívica, México. Recuperado de: <http://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/DECEYEC/EducacionCivica/estrategiaNacional/>
- Instituto Nacional Electoral (2018). Estrategia Nacional de Educación Cívica, México. Recuperado de: <https://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/DECEYEC/EducacionCivica/estrategiaNacional/>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2018). Censo Nacional de Impartición de Justicia Estatal 2018, México. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/censosgobierno/estatal/cnije/>
- Lochner, L., y Moretti, E. (2004). The effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports. *The American Economic Review*, 94(1), 155-189.
- Naval, C y Laspalas, J. (2000). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Pamplona, ES: Eunsa.
- Rodríguez Sala de Gómezgil, M. (1966). La deficiencia del conocimiento de México como impedimento en su desarrollo. *Revista Mexicana de Sociología*, 28(1), 165-181.
- Ruiz, A., y Chaux, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Asociación Colombiana de Facultades de Educación, Ascofade. Recuperado de: <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>

- Sampson, R. J., y Byron Groves, W. (1989). Community Structure and Crime: Testing Social-Disorganization Theory. *American Journal of Sociology*, 94(4), 774-802.
- Schaefer-McDaniel, N. (2004). Conceptualizing Social Capital among Young people: Toward a New Theory. *Children, Youth and Environments*, 14(1), 153-172.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada. Recuperado de: [http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/La\\_formacion\\_civica\\_y\\_etica.pdf](http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/La_formacion_civica_y_etica.pdf)
- Secretaría de Gobernación. (2014). Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia 2014-2018. *Diario Oficial de la Federación*, 30 de abril de 2014.
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. (2018). Lineamientos para el otorgamiento del subsidio para el fortalecimiento del desempeño en materia de seguridad pública a los municipios y demarcaciones territoriales de la Ciudad de México y, en su caso, a las entidades federativas que ejerzan de manera directa o coordinada la función para el ejercicio fiscal 2018. México: *Diario Oficial de la Federación*, 25 de enero de 2018.
- SESNSSP. Incidencia delictiva 2015-2018, Nueva metodología víctimas, México, Recuperado de: <https://www.gob.mx/sesnsp/acciones-y-programas/incidencia-delictiva-87005?idiom=es>
- SESNSSP. (2018). Registro Nacional de Personas Extraviadas o Desaparecidas (RNPED), corte hasta abril de 2018, México, Disponible en: <https://www.gob.mx/sesnsp/acciones-y-programas/registro-nacional-de-datos-de-personas-extraviadas-o-desaparecidas-rnped>