



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

**LA EDUCACIÓN CÍVICA Y LA CONSOLIDACIÓN  
DEMOCRÁTICA: UN ESTUDIO ACERCA DEL  
PROGRAMA DE FORMACIÓN CIUDADANA PARA  
GRUPOS ESPECÍFICOS DEL IEDF (CASO PREPA 6).**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADO EN  
CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA  
(CIENCIA POLÍTICA)**

**PRESENTA:**

**MARCO ANTONIO HERRERA TOLEDO**

**ASESORA:**

**JACQUELINE PESCHARD**

Ciudad Universitaria

2009



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## ***AGRADECIMIENTOS***

A mis Padres, Salvador y Lupita, por quererme tanto y a mis Padrinos, Marcos y Felisa (mi Cone) por quererme como mis Padres.

A mis Tíos (sobre todo mi Tía Bibiana).

A mi novia, Amelia (Amellita), ¡TE AMO!

A mi Hermano, Salvador (Coco), quien en pocas palabras decía mucho y a mi Cuñada, Mari, por ser su cuñado el más consentido.

A mi Hermana, Mercedes (Mechuda) por quererme tanto y aguantarme y a mi Cuñado, Juan Carlos.

A mi Primo, Daniel, por aconsejarme y a su esposa, Laura, por hacerme reír.

A mi primo, Samuel, que logres tus metas.

A mis sobrinos: Ángel, Tania, Daniela, Isaac, Samantha y Carlos.

A mi asesora, Jacqueline Peschard y a mis sinodales. Sin sus consejos y correcciones esta tesis no se habría terminado.

A mis amigos, compañeros de tristezas y alegrías: Eder Carlos, Gerardo (gracias por la corrección de estilo), Arturo, Sandra, Avelina, Ismael, Saúl, Josafat.

A la UNAM por otorgar una educación pública, laica y gratuita.

A todo el personal del Distrito XXVII del IEDF, en especial a Isaac.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
<b>CAPÍTULO 1. CULTURA POLÍTICA, SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y EDUCACIÓN CÍVICA.</b>	12
LA CULTURA POLÍTICA EN LA TEORÍA EMPÍRICA DE LA DEMOCRACIA.	12
LAS CRÍTICAS AL ESTUDIO DE LA CULTURA POLÍTICA.	18
LOS CAMBIOS EN LA CULTURA POLÍTICA.	24
LA CULTURA POLÍTICA DEMOCRÁTICA	26
SOCIALIZACIÓN POLÍTICA	30
La socialización política en la familia	32
La socialización política en la escuela	34
Las etapas psicopolíticas del niño	36
LA EDUCACIÓN CÍVICA	37
La educación cívica en Estados Unidos y Latinoamérica	41
Críticas a la Educación cívica tradicional	45
La educación cívica durante el siglo XXI	48
Los métodos de evaluación de la educación cívica	49
Los límites de la educación cívica	51
<b>CAPÍTULO 2. LA CULTURA POLÍTICA Y LA EDUCACIÓN CÍVICA EN MÉXICO.</b>	54
LA CULTURA POLÍTICA DE LOS MEXICANOS	54
La cultura política del súbdito en un sistema hegemónico	54
El desgaste del sistema hegemónico y la cultura política	55
La transición en la cultura política y el sistema político	59
La cultura política del 2000 – 2005	64
LA CULTURA POLÍTICA DE LOS JÓVENES EN MÉXICO	77
LA EDUCACIÓN CÍVICA EN MÉXICO	86
EL IFE Y LA EDUCACIÓN CÍVICA	91
LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LOS PROGRAMAS DE LOS INSTITUTOS ELECTORALES ESTATALES	94
Elecciones estudiantiles y simulacros de elecciones	98
Simulacro de Congreso	100
Talleres dirigidos a niños	100
Talleres dirigidos a ciudadanos y organizaciones de la Sociedad Civil	100
Talleres dirigidos a jóvenes	101
Otros programas	102
<b>CAPÍTULO 3: EL INSTITUTO ELECTORAL DEL DISTRITO FEDERAL Y LA EDUCACIÓN CÍVICA</b>	105
El Instituto Electoral del Distrito Federal y la Educación Cívica	106
Encuesta sobre valores ciudadanos en el Distrito Federal 2008: Principales resultados.	109
La Ludoteca Cívico Infantil (LUCI)	111
Talleres para mujeres	116
Proyecto Juvenil de Formación Ciudadana 2004: Hacia una participación cívica	118

responsable	
<b>EL IMPACTO DE LOS TALLERES DEL IEDF EN LOS JÓVENES ESTUDIANTES DE COYOACÁN</b>	<b>121</b>
<b>EL DIAGNÓSTICO</b>	<b>123</b>
Grupos 609 y 610, Escuela Nacional Preparatoria N° 6 “Antonio Caso”, Evaluación 2005 y Grupos 111 y 113 De La Preparatoria “Ricardo Flores Magón” Evaluación 2007 del Instituto De Educación Media Superior Del DF.	125
Conclusiones sobre las actitudes políticas de los jóvenes previo al taller	136
<b>FORMACIÓN CIUDADANA PARA GRUPOS ESPECÍFICOS (JÓVENES) EN EL 2005 Y 2007</b>	<b>137</b>
<b>EVALUACIÓN</b>	<b>139</b>
Grupos 609 y 610, Escuela Nacional Preparatoria N° 6 “Antonio Caso” y Grupos 111 y 113 De La Preparatoria “Ricardo Flores Magón” del Instituto De Educación Media Superior del DF	139
Resultados Comparados	146
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>150</b>
Anexo 1	156
Anexo 2	158
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>182</b>

## INTRODUCCIÓN

**“La forma de gobierno depende exclusiva e indeclinablemente de la forma del pueblo. Largo tiempo lleva la sabiduría de las naciones haber anunciado la gran verdad de aspecto eterno: los pueblos tienen los gobiernos que merecen”.**

Francisco Bulnes, *El verdadero Díaz y la Revolución, Capítulo III. El General Díaz como Dictador*, pp. 23 – 24.

...“¿Cómo se llama este pueblo”, preguntó el presidente.  
El indio contestó flemáticamente que no conocía el nombre del pueblo.

“¿De dónde eres?”, preguntó Obregón.

“De aquí, señor”, contestó el indio.

“Pero eso es extraño. ¿Es que acabas de llegar a él?”

“No señor. Aquí nací; aquí nacieron mis padres, señor”...

Después, cuando el indio se hubo alejado, Obregón llamó a uno de sus compañeros. En un tono serio le dijo: “Que mi secretario anote la observación: en cuanto regresemos a México, que se envíen a este individuo los *Diálogos* de Platón y *La Divina Comedia* que editó Vasconcelos para la desanalfabetización (alfabetización) del indio”

Hernán Robledo, *Obregón, Toral y la madre Conchita*, pp. 195 – 197 citado en John W.F. Dulles, *Ayer en México. Una crónica de la Revolución (1919 – 1936)*, pp. 117 – 118.

Desde los tiempos de Aristóteles y Platón, las características de los pueblos<sup>1</sup> han sido uno de las preocupaciones de los estudiosos de la política. En “El Príncipe”, Maquiavelo dedica algunos capítulos de su libro para describir los tipos de pueblo y su dificultad para gobernarlos; mientras que Montesquieu relaciona las virtudes de los pueblos dependiendo del área geográfica en donde residen y el tipo de clima al que son expuestos. Varios eruditos de la filosofía, la teoría y la ciencia políticas han dedicado sus esfuerzos a analizar y describir las virtudes y defectos de los pueblos y los tipos de gobernantes que tienen. Los habitantes de gobiernos democráticos son parte fundamental de los mismos, pero, ¿de ellos dependerá si sus gobiernos son tiránicos? y si es así, ¿Cómo podemos educar mejor a

---

<sup>1</sup> Entendido como el conjunto de ciudadanos que son libres e iguales ante la ley. En Guevara Niebla Gilberto “Teorías sobre la Organización Política”, Ornelas, Carlos (coord.), *Democracia y Educación Cívica*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, colección Sinergia, 2007, p. 20.

nuestros ciudadanos para que elijan mejores gobiernos?, ésta es una de las preocupaciones centrales de los mexicanos: cómo tener mejores gobiernos y cómo tener mejores ciudadanos. Las citas aquí expuestas reflejaban la realidad nacional que vivía el país a finales del siglo XIX e inicios del XX. La primera cita es la opinión de una de los intelectuales más importantes del país, su afirmación es fuerte, peyorativa y discriminatoria. Sin embargo, en algunas ocasiones, pareciera ser verdad al revisar algunos períodos de la historia de nuestro país. El personaje de la segunda cita es el claro ejemplo de una cultura política parroquial, según la clasificación de Almond, la cual parece prevaleciente en amplios sectores de la sociedad mexicana. Ante esta realidad ¿qué posibilidades tendría el país de afianzarse como democracia estable?

A la pregunta: ¿Qué Cultura Política tenemos? Debe ser precedida por la de: ¿Qué tipo de Instituciones Políticas tenemos? Ninguna de las dos es fácil de contestar. Sin embargo, es posible intuir que nuestras instituciones políticas son el reflejo del tipo de Cultura Política que tenemos y viceversa.

Es acertado decir que la historia de México ha estado plagada de periodos de conflictos armados y revoluciones, intercalados con periodos de paz, más o menos prolongados, pero con gobiernos de corte autoritario. Pareciera ser que estamos condenados a pasar del caos al orden autoritario de manera cíclica. El siglo XIX es un claro ejemplo de esta dualidad. Por su parte, el siglo XX trajo consigo una revolución que derivó en la Constitución de 1917 y en un partido de régimen. Asimismo, los herederos de la revolución se encargaron de modernizar al país, en lo económico, y de construir un sistema presidencialista y de partido hegemónico, en lo político. Pero, ¿Hubo cambios en la Cultura Política?

No está demás mencionar que ese sistema cooptó la participación política y reprimió aquellas expresiones que no estuvieron dispuestas a ello. El movimiento del 68 y la “Guerra Sucia”, en los setentas, son claro ejemplo de dicha represión. Sin embargo, las voces disidentes en contra del sistema se multiplicaron y se oían cada vez más fuerte. Esto ocasionó la apertura del mismo. El discurso de Reyes Heróles fue claro en este sentido y la reforma electoral de 1977 fue el primer paso para este proceso.

A partir de la reforma electoral del 77, el sistema político fue liberalizándose cada vez más para incorporar a las voces disidentes. Los partidos de oposición empezaron a cobrar fuerza; ganaban elecciones; ocupaban escaños y gobernaban algunos municipios. El avance de la oposición puso en jaque al sistema, cuando en 1988, un candidato de la oposición, Cuauhtémoc Cárdenas, fue un contrincante serio en la “Carrera presidencial”. Ésta situación revivió el interés de muchos intelectuales por estudiar la cultura política del mexicano.

Finalmente, Cárdenas perdió la elección, acusando al gobierno de fraude electoral. Quizás el ingeniero perdió la presidencia pero gracias a su oposición, el sistema se vio obligado a rediseñar el sistema electoral con la creación del IFE. Además, Cárdenas fundó el partido de izquierda más fuerte en la historia de México.

En 1991 el PRI recuperó la mayoría absoluta de la cámara, y la popularidad del presidente Salinas estaba en los niveles más altos. No obstante el 1 de enero de 1994 se levantaría en armas el EZLN; tres meses después sería asesinado el candidato del PRI a la presidencia, Luís Donaldo Colosio, en un acto de campaña. En este contexto de crisis política, todos los actores políticos se verían obligados a pronunciarse en favor de la paz, además, se acordaría una reforma electoral en medio de la campaña electoral de 1994, cuya primera consecuencia fue la sustitución de consejeros magistrados por consejeros ciudadanos en el Consejo General del IFE. Finalmente, la crisis económica a finales del sexenio, terminó con la poca popularidad del presidente Salinas. Es de destacar que diversos estudios de cultura política de la época revelaban que casi la mitad de los mexicanos tenían una adhesión democrática.

El sexenio de Zedillo inició con los problemas heredados por la administración de Salinas: crisis económica, guerrilla, un asesinato sin esclarecer y una transición política pendiente. En el terreno económico, el presidente Zedillo realizó varios ajustes a la política macroeconómica del país; mientras que a nivel político, propuso una “Reforma del Estado” que se concretaría en la “Reforma electoral” de 1996. Dicha reforma, modificó el

financiamiento de los partidos, así como el umbral para acceder al registro de estos; permitió la elección del Jefe de Gobierno en el Distrito Federal; dotó de autonomía total al IFE y reestructuró la composición del congreso, haciéndola más equitativa.

El objetivo de la reforma fue dotar de certidumbre a la organización electoral y hacer más equilibrada la competencia entre partidos. Las modificaciones tuvieron sus primeros resultados en las elecciones de 1997. Ese año el PRI perdió la mayoría absoluta de la Cámara de diputados y la capital del país quedó en manos de la oposición, hechos inéditos en la historia de México. Finalmente, en el año 2000 sucedió lo que muchos esperaban, por fin, un partido de oposición ganaba la presidencia de la República. El triunfo de Vicente Fox no hizo sino confirmar la efectividad de la reforma electoral de 1996. En hora buena, al final, la democracia se afianzaba en México.

Sin embargo, la democracia trajo consigo sus propios problemas, el principal: gobernar con pesos y contrapesos. El poder legislativo, poder judicial y los gobiernos estatales empezaron a cobrar fuerza en el ámbito político nacional. Fox no supo entender esto y por ello el desencanto por su gobierno y por la propia democracia. Por otro lado, el PRD vio en Andrés Manuel López Obrador, entonces Jefe de Gobierno del DF, un candidato natural para ocupar la presidencia de la República. Las encuestas colocaban al perredista por encima de cualquier opositor. Sin embargo, a principios de 2004, el gobierno de Fox inició un proceso de desafuero en contra de AMLO. Lo que parecía la búsqueda por implementar el Estado de derecho, se convirtió en un intento del Gobierno Federal por sacar de la carrera electoral al tabasqueño.

Las movilizaciones y el reclamo, de ciertos sectores de la sociedad, detuvieron el proceso judicial en contra de Obrador; y aunque el juicio de procedencia desaforó al líder del PRD, la movilización social a su favor obligó al gobierno a desistir. AMLO participó en las elecciones presidenciales como candidato del PRD, PT y Convergencia. El inicio de la campaña estuvo plagada de irregularidades y novedades: campañas negativas y la intervención de grupos empresariales así como del presidente de la República durante el proceso electoral. Lo anterior hizo que, durante los seis meses de la campaña presidencial,

la sociedad se polarizara entre los que estaban con el gobierno y los que apoyaban a AMLO.

Ante esta situación, el Consejo General del IFE, encabezado por Luis Carlos Ugalde, actuó con lentitud y, en algunas ocasiones, con omisión. La elección se complicó porque se fue cerrando la competencia. El día de la jornada electoral, el margen tan estrecho entre el ganador y el perdedor, hizo imposible declarar abiertamente al ganador. Por primera vez en la historia de nuestro país, había incertidumbre en el resultado así como en las reglas. En un contexto de cuestionamiento y polarización, los seguidores de AMLO acusaron al Gobierno Federal y al IFE de cometer fraude electoral. Al llamado en contra del fraude se sumaron varios sectores de la sociedad. La confianza en el IFE y en las elecciones, construida en los diez años previos, se esfumó en meses. Parecía que la democracia, tan celebrada en el 2000, se había esfumado en el 2006.

Dos años después, y una reforma electoral, los conflictos electorales siguen siendo la constante. Los partidos políticos siguen mermando la actuación y la confianza de los órganos electorales estatales. No es raro escuchar en nuestro país que el perdedor de una elección, ya sea municipal, estatal o federal, desconozca el resultado de la elección, ya sea con fundamento o sin él. Tampoco es raro saber que los partidos políticos se disputan el control de los órganos electorales estatales y que, en muchas ocasiones, chantajean a los consejeros electorales de estos para que actúen según sus intereses. Recientemente, los órganos electorales estatales han sido envueltos en conflictos institucionales por la intervención de los partidos. En el DF y el Estado de México, los titulares de los órganos electorales fueron obligados a renunciar. Tal parece que hemos construido instituciones democráticas pero hace falta tener actores demócratas.

Todo esto nos lleva a preguntarnos si es verdad que “los pueblos tienen los gobiernos que se merecen”. Será posible que los ciudadanos tengamos la culpa de tener los políticos que tenemos; ¿Será posible que personajes, como el descrito al principio de esta introducción, que no saben el nombre del pueblo donde viven, representantes de una cultura política

parroquial, tengan la culpa? La respuesta es desconocida, pero de ser cierta, nos obligaría a preguntarnos cómo podemos cambiar nuestra cultura política.

La cultura política es un conjunto de actitudes y valores que son aprendidos en casa, la escuela y con los amigos, mediante un proceso de socialización política. La modificación de la cultura política dependerá de los cambios en el proceso de socialización política. Dichos procesos son alterados por distintos factores, sin embargo, en las democracias estables, y en las emergentes, la educación cívica es uno de los medios por el cuál se fomentan actitudes políticas democráticas que permiten ir construyendo una cultura política democrática. Sin embargo, existe poca evidencia que compruebe que la educación cívica es un factor determinante para la formación de actitudes políticas más democráticas. Por experiencia propia,<sup>2</sup> podemos determinar que los talleres de educación cívica sólo repercuten, en el mejor de los casos, en los conocimientos políticos de los jóvenes y en ciertas actitudes políticas. Además, existen otros procesos socializadores, en la casa y la propia escuela, que pueden mermar la efectividad de estos, por lo que es necesario establecer los alcances y las limitaciones reales que tiene la educación cívica. En esta tesis se analizará el papel que juegan la cultura política, la socialización política y la educación cívica en el proceso de consolidación democrática. Quizás en las conclusiones se pueda afirmar que los ciudadanos tienen los políticos que merecen y, sobre todo, conocer si puede hacer algo al respecto.

Esta tesis está estructurada en tres capítulos: Cultura política, socialización política y educación cívica; Cultura política y educación cívica en México y los efectos del programa de educación ciudadana para grupos específicos dirigidos a los jóvenes preparatorianos de Coyoacán. En los primeros dos capítulos se construye un marco teórico e histórico que me permite explicar y corroborar los resultados que obtuvieron los jóvenes estudiantes, antes y después del taller. En el tercer capítulo se analizara los alcances de un taller de educación cívica desarrollado por el Instituto Electoral del Distrito Federal.

---

<sup>2</sup> Durante mi servicio social, impartí talleres de educación cívica a jóvenes estudiantes de educación media superior como parte de un programa implementado por el IEDF.

En la primera parte del primer capítulo, se analizará el concepto de *cultura política* desde el enfoque de Almond y Verba. También se definirá el concepto de *cultura política democrática* y los elementos que debe tener una sociedad para encajar en esta categoría. Además se realizará un recuento histórico de la cultura política de los mexicanos, desde la década de los cincuenta hasta nuestros días, seguido de un análisis de la cultura política de los jóvenes en México. Finalmente, se analizarán los enfoques que abordan el cambio en la *cultura política*, dando especial atención al enfoque cultural.

En el segundo capítulo se analizarán los conceptos de *socialización política* y *educación cívica*, así como los enfoques que los abordan y la mutua relación que guardan entre sí. En la parte de *socialización política* se pondrá énfasis en el análisis del papel que juega la escuela en dicho proceso. Mientras, en la parte de *educación cívica*, se analizarán los enfoques más utilizados, sus métodos de evaluación y la posible influencia que ésta tiene en la socialización política. También se abordará la evolución histórica de la *educación cívica* en nuestro país. Se pondrá especial atención en la reglamentación y los programas que el IFE y los órganos electorales estatales han implementado en la materia. Finalmente, se analizará la reglamentación y los contenidos de los programas que el Instituto Electoral del Distrito Federal ha desarrollado en materia de educación cívica, en especial, el programa dirigido a jóvenes estudiantes de bachillerato.

En el tercer capítulo se analizarán los resultados del programa “Educación ciudadana” dirigida a grupos específicos del IEDF en la Escuela Nacional Preparatoria N°6 “Antonio Caso” en el 2005 y la preparatoria “Ricardo Flores Magón” del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal en el 2007. Ello permitirá explorar los efectos que dichos talleres tienen en las actitudes políticas de los jóvenes estudiantes de preparatoria.

## **CAPÍTULO 1. CULTURA POLÍTICA, SOCIALIZACION POLÍTICA Y EDUCACIÓN CÍVICA.**

En este capítulo se analizarán los conceptos de *cultura política*, *cultura política democrática* y las teorías sobre los cambios en la *cultura política*. Asimismo, se analizarán los conceptos de *socialización política* y de *educación cívica*, y las diferentes corrientes que dieron origen a éstos conceptos.

### **LA CULTURA POLÍTICA EN LA TEORÍA EMPÍRICA DE LA DEMOCRACIA.**

En el año de 1963 la Universidad de Priceton publicó el libro denominado “The Civic Culture”. Sus autores, Gabriel Almond y Sidney Verba, realizaron un estudio comparado sobre la participación política democrática en cinco naciones del mundo: Estados Unidos, Gran Bretaña, Italia, Alemania y México. Una de sus principales inquietudes fue el conocer las actitudes y sentimientos que tenían los ciudadanos respecto de sus democracias.

Han pasado 44 años desde la publicación de “The Civic Culture”, 37 años desde su traducción al español. Sin embargo, el enfoque y la conceptualización que utilizaron los autores siguen siendo vigentes, a pesar de que han sido objeto de revisiones críticas importantes.

La *cultura política* surgió ante la necesidad de conocer cuales eran las actitudes, percepciones y orientaciones sicológicas que propiciaban el asentamiento de instituciones democráticas. En otras palabras, el concepto buscaba identificar el peso de los aspectos subjetivos de la política sobre las instituciones democráticas.

Al respecto, Almond y Verba nos dirían que, hasta ese entonces, había cuatro grandes enfoques que explicaban la existencia de democracias sólidas. El primero nos remitía a las características históricas de países como Inglaterra y Estados Unidos, explicando que el

establecimiento de democracias fuertes, en estos países, se debió a la continuidad de sus procesos políticos, a la existencia de una clase media extendida, y del protestantismo.<sup>3</sup>

Un segundo enfoque nos habla de sociedades con ciudadanos que participan activamente de los asuntos públicos y por lo tanto están bien informados y tienen una alta responsabilidad política.<sup>4</sup> El tercer enfoque nos habla de la cercana relación que hay entre las condiciones económicas y sociales con el sostenimiento de democracias estables<sup>5</sup>

El último enfoque se inscribe en la óptica psicocultural de la política, y en éste surge el concepto de *cultura política democrática* que, al igual que los otros enfoques, trata de explicar la estabilidad de una democracia. La peculiaridad de este enfoque radica en que escoge como variable independiente las percepciones y actitudes de los individuos con respecto de la política, o como Jacqueline Peschard diría, “la cultura política se refiere a dimensión psicológica y subjetiva de la política, ya que tiene que ver con las interpretaciones, las percepciones y actitudes de la población”,<sup>6</sup> a diferencia de la dimensión objetiva que se refiere a las instituciones políticas

El término de *cultura política* se acuñó por la necesidad de distinguir y separar las percepciones y actitudes políticas de las no políticas, pero también por el hecho de que usar este término permitiría acercarse a otras disciplinas como la Antropología, la Sociología y la Psicología. Es así como Almond y Verba definen el concepto de *cultura política*:

“...el término de *cultura política* se refiere a orientaciones específicamente políticas, posturas relativas al sistema político y a sus diferentes elementos, así como actitudes con relación al rol de uno mismo dentro de dicho sistema.”<sup>7</sup>

---

<sup>3</sup> Almond, Gabriel y Sidney Verba, *La Cultura Cívica. Estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*, Madrid, Fundación de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, 1970. p. 26.

<sup>4</sup> *Ídem*

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 27

<sup>6</sup> Véase Lucien Pye, “Cultura Política”, *Enciclopedia internacional de ciencias sociales*, t. III, Madrid, Aguilar, 1975, p. 323. en Peschard, Jacqueline “La Cultura Política en México”, en Merino, Mauricio (coord.), *La Ciencia Política en México*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes – Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 186.

<sup>7</sup> Almond, Gabriel y Sidney Verba, *op. Cit.*, p. 30.

Las orientaciones son entendidas como aquellos aspectos internalizados de objetos, en este caso del sistema político y relaciones sociales respecto del mismo<sup>8</sup>. De acuerdo con Almond y Verba hay tres tipos de orientaciones políticas: 1) la orientación cognitiva; 2) la orientación afectiva; y 3) la orientación evaluativa.

La *orientación cognitiva* se refiere a los conocimientos que el sujeto tiene sobre el sistema político, es decir, la información que manejan sobre la vida política. La *orientación afectiva* se refiere a aquellos sentimientos y creencias que el individuo desarrolla respecto del sistema político, y del papel que él mismo juega dentro del sistema. Por último, la *orientación evaluativa* se refiere a los juicios y opiniones del individuo con respecto a su sistema político y a su relación con él mismo.<sup>9</sup>

El segundo aspecto, que toma en cuenta la definición de Almond y Verba, es el de las dimensiones de las orientaciones políticas. Estas dimensiones se refieren a los distintos niveles del sistema político, al papel que el individuo desempeña en éstos. El primero se refiere al sistema político como objeto general<sup>10</sup>, es decir como una abstracción o una totalidad. La segunda dimensión se refiere a los objetos políticos o *insumos*<sup>11</sup> (partidos políticos, grupos de poder, los diferentes niveles de gobierno con sus respectivos poderes, institutos electorales etc.), y de cómo estos canalizan las demandas de la sociedad y las transforman en políticas públicas. En esta dimensión estamos hablando de instituciones y actores específicos, los cuales entran en contacto con los ciudadanos, convirtiéndolos en interlocutores válidos entre la sociedad y el Estado.

En la tercera dimensión vemos a los objetos administrativos o *productos*<sup>12</sup> (acciones de gobierno y políticas públicas), y cómo estos son conocidos, percibidos y evaluados. Es decir como percibe el ciudadano un alza de impuestos, si tiene respeto por las leyes, por injustas que parezcan, o respeto a las autoridades. La legitimidad es un producto de la

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>9</sup> *Ídem*.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>11</sup> *Ídem*.

<sup>12</sup> *Ídem*.

percepción que tienen los ciudadanos sobre las acciones de gobierno y las políticas públicas.

Podemos decir, que los *insumos* son aquellas concepciones que el ciudadano tiene de cómo son canalizadas sus demandas por distintos interlocutores, mientras que los *productos* son aquellos objetos que el ciudadano obtiene de las acciones de gobierno.

Relacionados, y hasta cierto punto, como consecuencia de los *insumos* y los *productos*, tenemos al ciudadano como un objeto<sup>13</sup>. Si éste conoce sus derechos y sus obligaciones, los sentimientos que tiene de sí mismo como agente de la política y como evalúa su desempeño. Todo esto está relacionado porque si un ciudadano no percibe que existan canales efectivos para responder a sus demandas, no cree que tenga obligaciones como ciudadano y ve con malos ojos las acciones de gobierno, lo que conlleva a concebirse como un agente pasivo dentro del sistema político o como alejado de él.

Conjugando las orientaciones con las dimensiones políticas, Almond y Verba hicieron una clasificación de las culturas políticas distinguiendo tres tipos: la cultura política parroquial, la cultura política súbdito y la cultura política participativa.

*La Cultura Política Parroquial*<sup>14</sup> se refiere a aquella *cultura política* que caracteriza a las tribus y a las civilizaciones primitivas, donde los roles políticos no están claramente diferenciados de los demás roles sociales. Los roles políticos, sociales y religiosos son difusos. En dichas sociedades el jefe de la tribu, o sociedad primitiva, es la máxima autoridad, además es el líder espiritual y el de mayor jerarquía. Almond y Verba ponen de ejemplo a algunas tribus africanas así como al Imperio Otomano. El parroquiano no tiene conocimiento de la existencia de un sistema político, de un gobierno nacional y no se ve a sí mismo como un agente activo de la política. Su relación con el jefe de la tribu es de parentesco y su único deber es obedecer para poder recibir protección de él.

---

<sup>13</sup> *Ídem*

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 34.

*La Cultura Política Súbdito*<sup>15</sup> es aquella en la que el sujeto tiene una concepción del sistema político o del Estado, reconoce las acciones y políticas gubernamentales. Sin embargo, desconoce la existencia de interlocutores válidos entre sus demandas y el gobierno, y aunque existan (partidos políticos, O.N.GS, movimientos sociales, legisladores y servidores públicos) no los ve como vehículos efectivos para la solución de sus problemas. Por lo tanto, se ve a sí mismo como un agente pasivo dentro de la política. Esta cultura es propia de individuos que no se conciben como sujetos activos de la vida política, sino sólo como objetos de las decisiones gubernamentales.

Por último, la *Cultura Política Participativa*<sup>16</sup> nos relata la existencia de un ciudadano con conocimiento pleno del sistema político en general, conoce los mecanismos existentes para canalizar sus demandas y confía en la efectividad de éstos. De igual forma percibe las acciones gubernamentales y es capaz de evaluarlas como legítimas o no. Además, se ve a sí mismo, como un individuo con derechos y obligaciones que puede participar activamente en la política. Tiene una visión conjunta del sistema, se siente interlocutor obligado del poder.

Es importante aclarar que los tipos de *cultura política* se combinan entre sí y que es muy difícil encontrar, aun en los mejores sistemas democráticos, culturas políticas en un estado puro, son una especie de “ideal”. En una misma nación pueden convivir distintas culturas políticas. Incluso, un mismo individuo tiene rasgos característicos de los tres tipos de cultura política antes mencionadas.

La *cultura política* de una nación es el producto de la mezcla de distintos valores políticos que se han ido acumulando a lo largo de muchos años. Teóricamente, una *cultura política homogénea* es el producto de una sociedad homogénea. No obstante, no existe sociedad alguna que sea totalmente de esa manera, ya que en las sociedades conviven distintos sectores sociales que comparten entre sí ciertas actitudes políticas; pero a su vez conservan

---

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 35.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 36.

actitudes políticas particulares. A este subconjunto de actitudes y valores políticos Almond y Verba le llaman *subcultura política*.

La *subcultura política* debe de ser entendida en dos sentidos: 1) como aquélla que se da en un sector de la población caracterizada por una orientación diferente respecto de los objetos políticos (inputs) y los objetos administrativos (outputs), pero con la misma orientación que el resto de la población, en cuanto al sistema político en general.<sup>17</sup> El segundo concepto de *subcultura política* se refiere a la convivencia de dos o más culturas políticas distintas dentro de una nación.<sup>18</sup>

Además de las subculturas políticas, dentro de una *cultura política* existen otras culturas políticas cuyas características se distinguen de la *subcultura política*. La cultura política de rol se refiere a aquella producida en ciertos sectores de la sociedad, que, por sus características, tiene determinados patrones de conducta y valores diferenciados del resto de la sociedad. Es en la cultura política de rol donde los autores ubican los grupos de interés, burocracias, políticos, los miembros de los medios de comunicación etc., es decir a las élites de una determinada sociedad.<sup>19</sup>

En suma podemos decir que la definición de *cultura política*, desde el enfoque psicosocial, está basada en dos pilares importantes: el sistema político y el papel que juega el individuo en éste. Es decir, para Almond y Verba el individuo adquiere su imaginario sobre la política a partir de cómo conceptualiza y entiende al sistema político y a la política en general, y en particular, de cómo se ve en el espejo de la política, si lo hace como un individuo con derechos y obligaciones que puede participar en los asuntos públicos, o si se ve como alguien carente de todo derecho y desnudo ante las inclemencias de la política.

---

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 44

<sup>18</sup> *Ídem*.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 47.

## LAS CRÍTICAS AL ESTUDIO DE LA *CULTURA POLÍTICA*.

La teoría de la *cultura política* ha sido impugnada desde varias perspectivas. Una de las más importantes es la “Crítica institucional”, encabezada por Brian Barry y Carole Pateman.<sup>20</sup> Ambos autores sostienen que las instituciones políticas son las que determinan las actitudes políticas. Es decir, consideran que la *cultura política* es un producto de la interacción de los ciudadanos con las instituciones. Por lo tanto irrelevante para el sustento de democracias estables. Dichos autores también critican el carácter etnocentrista y el sesgo ideológico del concepto de *cultura cívica*. Esto, al afirmar que Almond y Verba dieron por sentado que las mejores democracias se daban en Estados Unidos e Inglaterra sin ningún sustento teórico.<sup>21</sup>

Recientemente, Adam Przeworski ha afirmado que las instituciones políticas democráticas sólidas no están determinadas por una *cultura política democrática*; sino, más bien, las democracias estables se consolidan a partir de tres factores: 1) nivel de riqueza (ingreso per capita); 2) que ninguna fuerza domine por completo el sistema político; y 3) que el sistema democrático sea apoyado tanto por el gobierno como por la oposición.<sup>22</sup> Para Przeworski, no existe evidencia empírica consistente para poder afirmar que las instituciones políticas sólidas, en este caso las democráticas, estén precedidas de una determinada *cultura política*.

La perspectiva marxista sostiene que las actitudes políticas son determinadas por las estructuras políticas y económicas, y por supuesto, por la superestructura. Los marxistas afirmaban que al cambiar las estructuras y superestructuras del sistema capitalista sería suficiente para modificar la “ideología burguesa”.<sup>23</sup> Sin embargo, a raíz de la caída muro de Berlín y del socialismo real, las naciones ex socialistas retomaron su identidad étnica y

---

<sup>20</sup> Almond, Gabriel, *Una disciplina segmentada. Escuelas y corrientes en las ciencias políticas*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública – Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 203

<sup>21</sup> Torcal Mariano, “Cultura política”, en Del Águila, Rafael (editor), *Manual de Ciencia Política*, Madrid, Editorial Trotta, 2003, p. 235.

<sup>22</sup> Przeworski, Adam, José Antonio Cheibub y Fernando Limongi, “Democracia y cultura política” en *Metapolítica*, México, Centro de Estudios de Política Comparada – Editorial Jus, vol. 8, núm. 33, enero – febrero de 2004, pp. 52 – 69.

<sup>23</sup> Almond, Gabriel, *op. Cit.*, p. 204.

nacionalista. Con esto se demostró que no era suficiente el cambio de las estructuras para generar nuevas actitudes políticas entre los ciudadanos.

Por su parte, la perspectiva comunista, encabezada por Richard Fagen, Robert Tucker y Stephen White, sostiene que es difícil separar las actitudes políticas del comportamiento político<sup>24</sup>, y al igual que los estudios marxistas, sustentaba sus afirmaciones poniendo de ejemplo el comportamiento político de los ciudadanos pertenecientes a las naciones comunistas.

Por último, la teoría de la “Elección racional”, encabezada por Ronald Rogowski y Samuel Popkin, afirma que las elecciones de los individuos no están determinadas por la *cultura política*, sino por el cálculo y la racionalidad de los propios individuos. Dicha teoría sostiene que los individuos racionalizan sus decisiones con base en la información obtenida, y al calcular los costos y los beneficios, toman una decisión. Los trabajos más representativos de dicha corriente son: el trabajo elaborado por Downs, en 1957, donde se desarrolla una teoría del “votante racional”, y el de Olson, de 1965, donde se afirma que los individuos participan en organizaciones porque obtienen ciertos beneficios.<sup>25</sup>

Al estudio original de Almond y Verba, también se le critica su carácter “anglocentrista” y su visión lineal del desarrollo de las culturas políticas, que hace pensar que éstas evolucionan de parroquial a súbdito y de súbdito a democrática o participativa. Así como el no considerar la trayectoria histórica de los países analizados.<sup>26</sup>

Las críticas a la “Teoría empírica de la cultura política” desarrollada por Almond y Verba y a la utilización de sus conceptos y categorías han sido muy variadas, pero han tenido respuesta. La crítica desde el enfoque institucional ha sido modificada al paso de los años.

---

<sup>24</sup> *Ídem.*

<sup>25</sup> Torcal Mariano, “Cultura política”, en Del Águila, Rafael (editor), *Manual de Ciencia Política*, Madrid, Editorial Trotta, 2003, p. 238.

<sup>26</sup> Peschard Jacqueline “La cultura política en México” en Merino, Mauricio (coord.), *op. Cit.*, p. 194

El enfoque llamado *nuevo institucionalismo* reconoce en la cultura una fuente importante para el establecimiento de instituciones:

“El proceso de reproducción social, en tenso equilibrio entre la paz y la violencia, ha ido generando dos tipos de reglas para normar el comportamiento humano: por un lado, las que establecen constreñimientos de carácter informal, prácticas sociales provenientes de una información socialmente transmitida y que forma parte de la herencia que llamamos *cultura*.”<sup>27</sup>

En consecuencia, la crítica del viejo institucionalismo ha sido rebasada y podemos ver al estudio de la cultura, y en especial de la *cultura política*, como una vertiente más para entender el desarrollo de las instituciones políticas.

Las críticas marxistas y comunistas han perdido rigor a partir de la caída del socialismo real y del resurgimiento de los nacionalismos en los países dominados por la antigua Unión Soviética.

El enfoque de la “Elección racional” se ha mantenido vigente entre los estudiosos de la Ciencia Política, aún así, no ha estado exento de críticas: el individuo tiene una racionalidad *limitada*, la información que posee es incompleta, y el ordenamiento de las preferencias son producto de las distorsiones del mundo, entendidas como los conjuntos valorativos.<sup>28</sup> El individuo “racional” tiene muchas limitaciones para maximizar sus ganancias y minimizar sus pérdidas. Siendo los valores un factor de peso en la toma de decisiones de un individuo. Lo que para algunos individuos puede ser ganancia para otros no, siendo el contexto cultural un factor importante para entender el ordenamiento de las preferencias de los individuos. Esto no quiere decir que el estudio de la “Elección racional” se deseché totalmente, mas bien, podemos decir que este enfoque funciona en ciertas circunstancias y en ciertos contextos y que puede ser un complemento para el estudio de la *cultura política* y viceversa.

---

<sup>27</sup> Romero, Jorge Javier, “Las instituciones políticas desde un nuevo ángulo”, en Merino, Mauricio (coord.), *op. Cit.*, p. 243.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 237 – 238.

Uno de los problemas que ha tenido el concepto de *cultura política* es el de su definición. En estos años, se le ha utilizado para denominar casi cualquier cosa, convirtiéndolo en un concepto “residual”.<sup>29</sup>

Esto vuelve necesario plantear el contenido del concepto para fines prácticos de esta tesis. Un concepto se vuelve operativo y útil en la medida en que nos permite aprehender y definir una parte de la realidad, y sobre todo, si nos permite explicar los distintos fenómenos que surgen en esa realidad.

El concepto de *cultura política* tiene el problema de que ha sido abordado desde disciplinas distintas a la Sociología Política, y cada disciplina lo define seleccionando y dando un peso específico a ciertos aspectos de la realidad. En la Psicología se le define a partir de la personalidad del individuo y se omite al conjunto social.<sup>30</sup>

Desde la Antropología se ha criticado el concepto de *cultura política*, acuñado por Almond y Verba, y la metodología empleada para establecer las categorías. Por un lado, se acusa a la definición de ser un producto de un “reduccionismo psicológico”,<sup>31</sup> cuyo objetivo era facilitar la utilización de sofisticadas técnicas de encuestas para corroborar sus hipótesis. Por otro lado, también se acusa que la definición dada por Almond y Verba sólo toca un pequeño aspecto de la *cultura política*:

“Frecuentemente, la *cultura política* suele ser confundida con (o, al menos, “medida” por medio de) las creencias y preferencias expresadas en las encuestas de opinión pública. El análisis de tales datos puede ofrecer, en efecto, antecedentes relevantes acerca de la percepción que las personas encuestadas tienen de la democracia y, en general de la política. Pero ello no abarca sino la punta del *iceberg* que es la *cultura política*. En cambio, poco sabemos de las capas más profundas, como los (diferenciados) sistemas de valores, las representaciones simbólicas y los imaginarios colectivos.”<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup> Peschard, Jacqueline “La Cultura Política en México” en Merino, Mauricio (coord.), *op. Cit.*, p. 195.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 196.

<sup>31</sup> Lomnitz, Larissa Adler y Ana Melnick, *La cultura política chilena y los partidos de centro. Una explicación antropológica*, Santiago, Fondo de Cultura Económica, 1998, p.15.

<sup>32</sup> Lechner, Norbert, “El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos”, en Winocur, Rosalía (comp.), *Culturas políticas a fin de siglo*, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Juan Pablos editores, 1997, p. 19.

A partir de estas críticas, y desde la “Corriente interpretativa” de la Antropología, se establece que la *cultura política* es una construcción simbólica que le da significado a las relaciones de poder. En otras palabras, es la gramática de las relaciones de dominación-subordinación- cooperación. Es decir, la gramática del control social, del poder y su forma de expresarse.<sup>33</sup>

Sin embargo, uno de los problemas de la definición interpretativa de *cultura política* es el peso que se le da a la relación “individuo – comunidad” y no a la relación “individuo – sistema político”. Aunque se reconoce que la identidad cultural de un grupo puede incidir en la conformación de la *cultura política*.<sup>34</sup> Además, la utilización de métodos como el “Estudio de redes” o la observación sólo pueden ser aplicados a pequeños grupos, dificultando los estudios a gran escala.

Si dejamos de lado los enfoques psicológicos y antropológicos, y retomamos la Sociología Política y la Ciencia Política, podemos encontrar coincidencias mínimas para la definición de la *cultura política*.

La bibliografía reciente sobre *cultura política* muestra elementos básicos que comparten entre sí, y nos ayudarán a definir nuestro propio concepto. Las actitudes, los valores, las normas, los conocimientos y percepciones vendrían a ser los elementos básicos de nuestra definición.

Uno de los problemas para definir el concepto de *cultura política* es establecer cuántos valores, normas o conocimientos comunes debía tener el conjunto social para considerarlo o definirlo como tal, o qué tan homogéneos debían de ser.

En la actualidad, la sociedad es muy compleja, y sobre todo, heterogénea. Tratar de entender la *cultura política* a partir de las definiciones anteriores nos causaría un problema

---

<sup>33</sup> Lomnitz, Larissa Adler, *op. Cit.*, p. 12.

<sup>34</sup> Peschard, Jacqueline “La Cultura Política en México” en Merino, Mauricio (coord.), *op. Cit.*, p. 197.

metodológico. Es necesario utilizar conceptos más actuales y acordes con la dinámica actual.

La definición de *cultura política* de Roberto Gutiérrez resuelve este dilema. Según él, ésta se establece como:

“la síntesis heterogénea de valores, informaciones, juicios y expectativas que conforman la identidad política de los individuos, los grupos sociales o las organizaciones políticas.”<sup>35</sup>

Es importante rescatar el término de *síntesis heterogénea*, ya que partimos de la premisa de que los valores y las actitudes de la sociedad no son homogéneos y que cada grupo, dentro de la sociedad, tiene sus particularidades. Es así como establecemos los patrones de valores comunes que debe tener una sociedad para definir si tiene una *cultura política* en común, sin dejar de lado las particularidades de cada grupo social.

También debemos establecer que ésta puede ser contradictoria o no<sup>36</sup>. Pueden convivir en una misma *cultura política* valores opuestos entre sí. Además, como hemos visto antes, en las sociedades existen normas socialmente seguidas y normas socialmente deseadas. Por lo tanto, en una misma *cultura política* pueden existir actitudes y valores opuestos entre sí, normas deseadas y normas efectivas.

Aunque hemos establecido la diferencia entre normas y valores, y hemos tomado el término de *síntesis heterogénea* para entender la complejidad de la sociedad, el significado de *cultura política* tiene otro problema: hay que hacer que nuestro concepto sea aterrizable. Es decir, que nos dé elementos de medición y, sobre todo, nos permita aprehender la realidad. Los valores y las normas son conceptos difíciles de medir.

---

<sup>35</sup> Gutiérrez, Roberto, *Cultura política y discriminación*, México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2005, p. 11.

<sup>36</sup> Véase en Roberto Gutiérrez, “El campo conceptual de la cultura política”, *Argumentos*, núm. 18, abril de 1993, p. 74. en Peschard, Jacqueline “la cultura política en México” en Merino, Mauricio (coord.), *op. Cit.*, p. 196.

Es curioso que en el concepto original no se hablara de normas y valores sino, más bien, de orientaciones, posturas y actitudes. Tal vez Almond y Verba no quisieron entrar en la discusión de la medición de valores y normas. En el segundo capítulo de la *cultura cívica* en reiteradas ocasiones se hace referencia a medir actitudes políticas, y no valores ni normas, a partir de una encuesta.

Para fines metodológicos, se utilizará el concepto original de *cultura política* con ciertas adecuaciones. Ésta se entiende como: la síntesis heterogénea, contradictoria o no, de orientaciones políticas, posturas relativas al sistema político y actitudes con relación al rol de uno mismo dentro de dicho sistema, que tienen los individuos, los grupos sociales o las organizaciones políticas.

Incluimos a los individuos, los grupos sociales o las organizaciones políticas, porque los primeros estudios sobre *cultura política* se enfocaron a la población de los distintos países. Sin embargo, en los últimos años, se han desarrollado estudios dedicados a estudiar a ciertos sectores de la sociedad: estudiantes, militantes de partidos y mujeres, por lo que debemos agregar la última parte de la definición de Roberto Gutiérrez.

### **LOS CAMBIOS EN LA CULTURA POLÍTICA.**

Los cambios en la *cultura política* de una sociedad se dan por una multiplicidad de factores. Empero, podemos plantear de entrada ésta no cambia de una vez y para siempre, pues el proceso de cambio es lento y en distintas escalas:

“I) el que se refiere a las apreciaciones subjetivas respecto de las autoridades políticas, es decir, los conocimientos, sentimientos y evaluaciones sobre aquellos que detentan el poder; II) el relativo a los conocimientos, afectos y valoraciones hacia el régimen o la estructura institucional, y III) el que habla de las apreciaciones en torno a la nación en su conjunto. La profundidad de los cambios dependía de qué tanto alcanzaba dentro de estos tres niveles (...)”

Otra clasificación sostiene que: I) la *macro* que se refiere a los símbolos, valores y creencias que definen la identidad política colectiva y que, por lo general, son muy resistentes al cambio; II) la *meso* que se refiere a las reglas del juego básicas de una comunidad política y que son las guías de su comportamiento político, y

III) la *micro* que invoca la lucha política cotidiana, es decir, la esfera de los procesos políticos particulares tales como las elecciones, movilizaciones, alianzas, etc., que es donde la *cultura política* se mueve más de prisa.”<sup>37</sup>

A pesar de las distintas teorías respecto a los niveles de la *cultura política*, y los diferentes ritmos de cambio, podemos concluir que la velocidad de los cambios depende del nivel en el que se den estos. Las actitudes, conocimientos y percepciones de la sociedad respecto de sus actores políticos, cambian con mayor facilidad.

Por otro lado, los cambios en las actitudes, conocimientos y percepciones de la sociedad respecto de los niveles más abstractos de sociedad son más lentos. Los cambios en la *cultura política* se dividen por niveles y dichos cambios se asemejan al mecanismo de un reloj, donde el segundero vendría siendo el primer nivel que involucra la relación subjetiva de la sociedad con los actores políticos. El minuterero se asemeja a la relación entre la sociedad y las reglas del juego político y así sucesivamente. Entre más cambios se den en el primer nivel, o segundero, más se provocará que las otras manecillas del reloj se muevan.

La percepción de los cambios de una *cultura política* se vuelve más difícil cuando se pasa de un nivel a otro. No obstante, la medición de los cambios en ésta se hace a partir de comparar la diferencia de valores que existen en una sociedad de una década a otra;<sup>38</sup> o a partir del cambio generacional.<sup>39</sup> Es natural, que las generaciones jóvenes tengan valores sociales y, en este caso, valores políticos, distintos a los de sus padres. Se ha comprobado que los jóvenes votan más por los partidos nuevos y por los partidos más radicales.

En cuanto a los factores que propician el cambio de *cultura política* existen diversas posturas. Pero en general, existen dos grandes ópticas de análisis:

“1) La *racional* que ubica las palancas del cambio cultural en la existencia de incentivos capaces de estimular la adopción de cierto tipo de actitudes y comportamientos (...); 2) La *cultural* que plantea que las actitudes y

---

<sup>37</sup> Peschard, Jacqueline “La cultura política en México”, en Merino, Mauricio (coord.) *La ciencia política en México*, México, Consejo Nacional para Cultura y las Artes – Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 206.

<sup>38</sup> Este método lo uso Robert Putnam en su libro “Para hacer que la democracia funcione”

<sup>39</sup> Inglehart comprobó los cambios de cultura política de la sociedad norteamericana a través del relevo generacional. En México, Fernández Poncela ha hecho lo propio.

convicciones cambian a partir del aprendizaje, de la transmisión de valores, imágenes y referentes democráticos, en una palabra, a través de la *socialización política* en sus distintas modalidades y con énfasis particulares, o sea, a través de grandes campañas de difusión de los principios de convivencia democrática, o a través de programas de *educación cívica* para diversos públicos.<sup>40</sup>

También se dice que el cambio de valores depende de: a) la amplitud con que se difunden las nuevas ideas; b) el grado de exposición del individuo a dichas ideas; c) el prestigio de las ideas en cuestión, que depende de los logros que se les atribuyan, y d) el peso social específico que tenga el propulsor de las ideas, es decir, el agente socializador, ya que son tan importantes los valores o ideales que se enseñan como quién lo hace.<sup>41</sup>

Sin demeritar la óptica racional, nuestro estudio se ubica en la óptica cultural por lo que se analizará el cambio de la *cultura política* a través de la *socialización política* y *educación cívica*.

## LA CULTURA POLÍTICA DEMOCRÁTICA

Una vez definido el concepto de *cultura política*, debemos prestar atención a la construcción del concepto de *cultura política democrática*. Siendo de vital importancia para poder establecer qué tan democrática es la *cultura política* de los mexicanos. Sin lugar a dudas, los primeros que definieron a la *cultura política democrática* fueron Gabriel Almond y Sidney Verba al establecer el concepto de *cultura cívica*. Según Almond y Verba, la *cultura cívica* debe ser pluralista, y en ella se combinan la modernidad y la tradición; además de estar basada en la comunicación y en la persuasión, así como en el consenso y la diversidad<sup>42</sup>.

Esta *cultura política* se caracteriza porque quienes la comparten no conciben polarizaciones ni cambios sociales bruscos. Tiene como principal ejemplo las culturas políticas de Inglaterra y Estados Unidos, países que se caracterizaron por una construcción gradual de

---

<sup>40</sup> Peschard, Jacqueline, *Op. Cit.*, 1999, p. 205.

<sup>41</sup> Peschard, Jacqueline, *La cultura política democrática*, México, Instituto Federal Electoral, Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, N° 2, 2001, p. 45.

<sup>42</sup> Almond, Gabriel y Sydney Verba, *op. Cit.*, p. 24

sus democracias. Ahí la construcción de la *cultura cívica* fue lenta y siempre pudieron convivir los viejos principios políticos con los nuevos valores que estaban surgiendo.

Cuarenta años más tarde, Touraine recupera la idea de definir a la *cultura democrática* como una cultura pluralista, a partir de que combina lo universal y lo particular, la racionalidad y las culturas<sup>43</sup>. Es en el respeto de las identidades culturales, la identidad individual y en la racionalidad donde podemos construir una *cultura democrática*.

No se puede justificar la destrucción de ciertos grupos étnicos en nombre de la razón o la civilidad, así como algunos grupos étnicos o sociales tampoco pueden justificar el maltrato u opresión en contra de los individuos de su comunidad o de otra. Touraine dice que los dos principios de una *cultura política democrática* son la tolerancia y el pluralismo. Pero cómo se desarrollan el pluralismo y la tolerancia en una sociedad o qué factores permiten el desarrollo de una *cultura política democrática*. Sin lugar a dudas éstas son las preguntas fundamentales para poder entender el surgimiento de una *cultura política democrática*. Lo primero que debemos entender es que ésta descansa sobre actitudes y valores no políticos. Se ha comprobado que la *cultura política democrática* se ha desarrollado en sociedades donde existe compromiso cívico, *sofisticación política*, igualdad política, solidaridad, confianza y *asocianismo*;<sup>44</sup> o una sociedad civil extendida. Quizás, el *asocianismo* sea la fuente de todas las demás características. Putnam y Almond<sup>45</sup> demostraron que existe una relación entre sociedades altamente asociativas y sociedades democráticas.

La *sofisticación política* es uno de los puntos más importantes para el desarrollo de una *cultura política democrática*. La *sofisticación política* de un ciudadano se establece al medir sus niveles de conocimiento, acceso a la información, niveles de apego al sistema político, interés por la política y competencia cívica. Los ciudadanos con mejores niveles de información, apego, interés y competencia política están mejor preparados para incidir en el sistema político y, por lo tanto, compartir una *cultura política democrática*.

---

<sup>43</sup> Touraine, Alain, *¿Qué es la democracia?*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000, p. 204

<sup>44</sup> Putnam, Robert D., *Para hacer que la democracia funcione. La experiencia italiana en descentralización administrativa*, Caracas, Editorial Galac, 1994, p.107 - 112

<sup>45</sup> Almond, Gabriel y Sydney Verba, *op. Cit.*, p. 341 - 365.

Los estudios de Almond y Verba, y los de Robert Putnam demuestran que la confianza está íntimamente relacionada con el desarrollo de una *cultura política democrática*. La confianza permite la cooperación y la coordinación, además de fomentar la legitimidad básica del orden social y del sistema político. Existen varios tipos de confianza en la sociedad, pero tres son las más importantes: la confianza personal, la confianza a partir de las características y la confianza sistemática. La confianza familiar se desarrolla en el núcleo familiar a partir de las relaciones de parentesco. La confianza por características se desarrolla en grupos que comparten intereses o valores comunes (sexo, religión, raza, origen social, etnia etc.). Por último, la confianza sistemática surge a partir de la interacción con las instituciones políticas y del conjunto de la sociedad<sup>46</sup>. Éste tipo de confianza permite el desarrollo de una *cultura política democrática*, ya que no está sustentada en el parentesco o en las características comunes, sino en el reconocimiento de la persona que es ajena a uno, por lo tanto se inspira en el pluralismo político. Es de destacar que para que se desarrolle cualquier tipo de confianza es necesaria una interacción constante.

La *sociedad civil* es la mejor escuela para el desarrollo de virtudes cívicas. En ella se aprenden conocimientos y habilidades que permiten la participación efectiva del ciudadano más allá del voto. Las asociaciones son el vínculo entre el ciudadano y el sistema político, en ella el ciudadano ejerce, de manera eficaz, influencia en el sistema político. Dota al ciudadano de actitudes políticas participativas, las cuales no puede aprender en los grupos primarios como la familia o los amigos. Al adquirir actitudes políticas participativas, el ciudadano deja de ser un agente pasivo o parroquial de la política sin posibilidad de influencia en la toma de decisiones del sistema político o alejado del mismo.

Sin embargo, no todas las asociaciones fomentan actitudes participativas en el ciudadano. Existen organizaciones que, debido a su forma organizativa, fomentan el clientelismo político en vez de actitudes participativas. En México siguen prevaleciendo redes sociales construidas verticalmente debido a que nuestra sociedad está fuertemente jerarquizada y a

---

<sup>46</sup> Gordon R. Sara., “Confianza, capital social y desempeño de organizaciones” en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, México, UNAM, FCPyS, año XLVII, núm. 193, enero – marzo de 2005, pp. 41 – 48.

que el núcleo familiar es patriarcal y autoritario. Inclusive, Larissa Adler y Ana Melnick, al comparar las redes sociales de México y Chile afirmaban que, “si en México el líder crea al grupo, en Chile el grupo elige y crea al líder”.<sup>47</sup> De ser cierta esta afirmación, la mayoría de las asociaciones en México serían asociaciones organizadas verticalmente y fuertemente jerarquizadas, por lo que no permitirían el desarrollo de una *cultura política democrática* en sus miembros.

Esto nos obligaría a replantearnos el papel de la *sociedad civil* como motor del desarrollo de una *cultura política democrática* y a preguntarnos qué características tiene una organización que fomenta actitudes participativas en sus miembros. Existe una propuesta de asociación desde el punto de vista de aquellos que estudian la confianza y el capital social. Al parecer aquellas organizaciones que fomenten una confianza basada en características tenderán a desarrollar un capital social restringido a sus miembros, es decir, sólo confiarán en los miembros de su organización. En cambio, si la organización fomenta la confianza en las normas y las reglas es posible que los miembros de la misma desarrollen capital social interno y público, es decir, los miembros de esa organización serán proclives a desarrollar mecanismo de confianza y cooperación hacia el resto de la sociedad y del sistema político.

Otro factor que permite el desarrollo de actitudes participativas y democráticas, al interior de una asociación, es la homogeneidad o heterogeneidad de sus miembros. Si los miembros de una asociación tienen las mismas características sociodemográficas o identitarias, esos miembros sólo generan capital social interno. En cambio, si los miembros de la organización son heterogéneos, serán proclives a desarrollar mecanismos de confianza y cooperación dentro y fuera de la organización.

Además de las características anteriores, podemos agregar que la *cultura política democrática* tiene los siguientes componentes: 1) noción clara de ciudadanía, es decir, grupo de individuos racionales, libres e iguales ante la ley, que conforman el sujeto por excelencia de la cosa pública y de la legitimación del poder; 2) niveles aceptables de

---

<sup>47</sup> Lomnitz, Larissa Adler y Ana Melnick, *La cultura política chilena y los partidos de centro. Una explicación antropológica*, Chile, Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 22.

participación, tanto en el ejercicio del voto como en organizaciones civiles; 3) secularización, es decir, una visión no determinada por ningún tipo de dogma, sino por la razón; 4) respeto por la legalidad; y 5) cooperación entre los ciudadanos, lo que ayuda a la formación de una sociedad civil fuerte.<sup>48</sup>

Los estudios empíricos han intentado medir los niveles de *cultura democrática* a partir de las respuestas que dan los ciudadanos a preguntas sobre actitudes y percepciones. Según estos estudios, los ciudadanos “demócratas” son aquellas personas que prefieren la democracia sobre cualquier forma de gobierno, no la sacrificarían a cambio de estabilidad económica y consideran que es indispensable para un país desarrollado.<sup>49</sup> Estableciendo los niveles de *sofisticación política*, confianza y las características de las asociaciones podemos establecer las características de la *cultura política* de los mexicanos.

## SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

Al igual que el concepto de *cultura política*, el concepto de *socialización política* tiene muchas dificultades para ser definido. Hay quienes afirman que el concepto de *socialización política* se comprende a través de los conceptos de *educación informal* y de *enculturación – aculturación*.<sup>50</sup>

Dicha afirmación no es del todo cierta. El concepto de *educación informal* aparece por primera vez como el título de una conferencia impartida por B. Schwartz<sup>51</sup>, siendo acogido por varios estudiosos de la educación, completando las nociones de *educación formal* y *educación no formal*. En pocas palabras, el concepto de *educación informal* se refiere al aprendizaje que se da fuera de la institución escolar, ya sea por observación o por imitación.

---

<sup>48</sup> Peschard, Jacqueline, *La Cultura Política Democrática*, México, Instituto Federal Electoral, Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, N° 2, 2001, capítulo III.

<sup>49</sup> Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *La Democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas*. Buenos Aires, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2004.

<sup>50</sup> Sánchez, Ruíz, Enrique E., “Cultura política y medios de difusión: educación informal y socialización” en Krotz Esteban (coord.), *El estudio de la cultura política en México (perspectivas disciplinarias y actores políticos)*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1996, p. 256.

<sup>51</sup> Paín, Abraham, *Educación Informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1992, p. 103.

El concepto de *educación informal* no contempla el aprendizaje no intencionado que se da al interior de la escuela. Por otro lado, si entendiera la socialización como aculturación se cometería el error de dar por sentado que los niños interiorizan los valores culturales de forma automática.<sup>52</sup> Limitando nuestro campo de estudio, dejando afuera todos aquellos grupos sociales que se resisten a la adopción de los valores de la “cultura hegemónica” o dominante.

Existen otros enfoques que definen el concepto de *socialización política*. Por un lado, hay quienes entienden el concepto de socialización como un proceso de aprendizaje de roles y reconocen que el individuo tiene cierta independencia respecto de la sociedad, por lo tanto, la inserción del niño en la sociedad es un proceso arduo y complejo que se da a partir de la interacción constante:

“...Este proceso de aprendizaje social es conocido con el nombre de socialización, y representa el medio por el cual los individuos adquieren el conocimiento, las capacidades y disposiciones que les permiten participar con mayor o menor eficacia en los grupos sociales y la sociedad (...) Según esta línea del pensamiento, la estructura social y la personalidad aparecen como sistemas *diferentes* con sus propias exigencias para el mantenimiento del sistema, y el proceso de socialización se encarga de crear una compatibilidad mínima entre ambos.”<sup>53</sup>

Esta definición permite estudiar de mejor manera las sociedades en transición donde existen ciertos grupos sociales con valores políticos autoritarios. El segundo enfoque se refiere a la adquisición de nociones políticas por parte del infante y no necesariamente contradice las afirmaciones del concepto de socialización sino más bien las complementa.

Este enfoque parte de la escuela constructivista del conocimiento, desde un punto de vista más psicológico, es decir, el niño construye su realidad política a partir de ciertos elementos que toma de la realidad. Al principio, su comprensión del *mundo político* es limitada y poco compleja pero conforme van pasando los años se adquieren nuevos elementos que alimentan su concepción acerca de éste:

---

<sup>52</sup> Dowse, Robert, E. y John A. Hughes, *Sociología Política*, Madrid, Alianza Editorial, 1975, pp. 227 – 228.

<sup>53</sup> *Ibidem*, pp. 226 y 229.

“Durante su periodo de desarrollo el niño va formando una representación de los distintos aspectos de la sociedad en la que vive y, aunque esa representación está socialmente determinada, no es el producto de la influencia de los adultos sino el resultado de una actividad constructiva a partir de elementos fragmentarios que recibe y selecciona, de tal manera que el niño realiza una tarea personal que no se parece en nada a una asimilación pasiva (Delval, 1989:245).<sup>54</sup>

Desde esta visión, el proceso de asimilación de los valores políticos se da a partir de la retroalimentación, pasando de lo simple a lo complejo. Dicho proceso nunca termina y está en constante reconstrucción día con día. Ambos enfoques, en el fondo no se contradicen, sino se complementan. La adquisición de conocimientos, información y valores políticos es un proceso complejo que se da a partir de la interacción de los individuos con la sociedad en general y con los distintos grupos sociales en particular: familia, escuela, amigos y medios de comunicación.

En dicha interacción intervienen distintos grupos sociales y cada uno de ellos juega un papel específico. En un grupo, el niño construye cierto tipo de conocimiento, mientras que en otro construye un conocimiento distinto o un complemento. Por lo tanto, es importante analizar el aprendizaje de roles que adquiere, o construye, el individuo en cada grupo social. Esto nos permitirá determinar la influencia que cada agente socializador tiene sobre el individuo.

### **La socialización política en la familia.**

La familia como agente socialización transmite diversos tipos de valores y comportamientos, entre los que se encuentran los relacionados con el sistema político. Los niños obtienen de la familia las primeras figuras de autoridad que son los padres. Diversos estudios han demostrado que la estructura familiar influye de manera significativa en el comportamiento político de las personas:

---

<sup>54</sup> Fernández Poncela, Anna M., *Infancia, adolescencia y política en México*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal – Miguel Ángel Porrúa, 2005, p.36.

“...en la Italia meridional, la familia constituye la asociación a la que se ha de prestar adhesión, confiar y proteger y por lo que hay que luchar, con exclusión de todas las demás asociaciones a través de las cuales el individuo podría entrar en contacto con la sociedad en general. Dentro de la familia aprende el niño a desconfiar de los forasteros.”<sup>55</sup>

El núcleo familiar, dependiendo si es horizontal o vertical, puede ser un incentivo o un obstáculo para el surgimiento de una *cultura política democrática*. Al parecer, aquellos países donde los lazos familiares son verticales tienden a desarrollar valores políticos poco democráticos:

“Cuando el burócrata se encuentra ante el caso de un pariente o ante la petición de trabajo de un pariente, se encuentra automáticamente ante el problema de resolver una situación disonante de conflicto de valores. Puede resolverlo adoptando una actitud totalmente impersonal con todos sus clientes, cayendo así en una pauta de conducta rígida e inútil, o puede asumir su obligación primaria, con la que negaría su razón de ser como burócrata; pero, haga lo que haga, se encontrara ante el *dilema* inevitable provocado por las exigencias de roles en conflicto.”<sup>56</sup>

Estas actitudes políticas que se dan a partir de las relaciones familiares en algunas partes de Italia fueron comprobadas por Robert Putnam al comparar el desarrollo institucional de las regiones de Italia. Putnam concluye que en el sur de Italia, donde la mayoría de los ciudadanos cuentan con lazos familiares fuertes, es la región con un menor desarrollo institucional a pesar de que en muchas ocasiones obtienen más recursos que sus contrapartes del norte. El autor explica que la forma de organización familiar que impera en el sur de Italia impide que se generen lazos de confianza (capital social) con los vecinos y, por supuesto, con las instituciones gubernamentales

La familia sigue siendo un agente socializador muy fuerte, aunque en los últimos años, la estructura tradicional de la familia ha ido cambiando en todo el mundo, podemos decir que sigue siendo un referente a la hora de analizar los comportamientos políticos de las personas.

---

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 233.

<sup>56</sup> *Ídem*.

## **La socialización política en la escuela.**

La escuela como institución social no sólo enseña conocimientos específicos como matemáticas, la lengua materna o la historia, sino, también en ella se aprende actitudes y valores respecto del sistema político de manera “incidental”. La enseñanza de dichos valores tiene como objetivo la legitimación del sistema político.

El estudiante, puede ser niño o no, al salir del núcleo familiar e integrarse al ámbito escolar pasa de obedecer a una autoridad afectiva (los padres) a obedecer a una autoridad institucionalizada (el profesor) quien funge como un representante del Estado. Los niños aprenden que la obediencia y la sumisión son características del buen estudiante:

“La profesora dejaba bien claro a los niños que los buenos alumnos eran tranquilos y cooperativos. Una mañana una niña trajo dos grandes muñecas de trapo a la escuela y las sentó en su asiento. Durante el primer periodo, de un grupo importante de instrucción, la profesora se refirió a ella diciendo: ¡La muñeca Ann y la muñeca Andy son una buena ayuda! No han dicho nada en toda la mañana.

Como parte del aprendizaje de la exhibición de una conducta socializada, los niños aprendían a tolerar la ambigüedad e incomodidad del aula y a aceptar un grado considerable de arbitrariedad en sus actividades escolares. Se les pedía que ajustaran sus respuestas emocionales para conformarlas a las que la profesora consideraba apropiadas. Aprendían a responder ante ella personalmente, y ante la manera en que ella organizaba el entorno de la clase”<sup>57</sup>

A muy temprana edad se enseña a los niños a obedecer a la autoridad correspondiente. Esto apoya el carácter legitimador de la escuela, pues, además de reproducir el orden social existente, también refuerza las desigualdades sociales de los alumnos. Existen infinidad de ejemplos donde se comprueba que la escuela actúa como un filtro para acentuar las desigualdades sociales, y por lo tanto, políticas. En Francia o en Estados Unidos se divide a los alumnos por sus supuestas capacidades, marcándolos por el resto de su vida.

De esta manera, hay grupos para niños avanzados, grupos para niños normales y grupos para niños “problema”. Dicha división marca de por vida al infante, tanto en sus

---

<sup>57</sup> Apple, Michael W., *Ideología y currículo*, Madrid, Ediciones Akal, 1986, p. 76.

aspiraciones como en su estilo de vida. En México, también podemos encontrar ejemplos del papel legitimador y filtro social de algunas instituciones educativas.

Enrique Pieck Gochicoa realizó un estudio sobre la función social y el significado de la educación comunitaria en el Estado de México. Los cursos impartidos en los centros comunitarios estaban encaminados a fomentar el aprendizaje de ciertas actividades manuales (corte y confección, cocina, herrería y carpintería) y a pesar de que las instalaciones y condiciones en las cuales se daban los cursos eran deplorables, la respuesta de la comunidad era peculiar:

“..En concreto, la población valora los cursos por la utilidad potencial que éstos encierran. Los cursos definitivamente llenan un vacío mediante la satisfacción de las necesidades sentidas y de las expectativas de ciertos sectores de la población, en contextos donde la ausencia de opciones educativas constituye el denominador común en las áreas rurales. Cuando nada tiene la población, un poco es siempre mejor que nada. Esto contribuye a que la gente se acostumbre a recibir poco y a contemplar esta situación como normal (...) El *status* marginal, socioeconómico y político de los participantes (...) provee al Estado de condiciones favorables para su legitimación y de un terreno fértil para la reproducción de su hegemonía (ejemplo):

*...estos cursos que vienen de gobierno...; yo digo que está poniendo también mucho de su parte...*

*El gobierno da cursos para ayudar a las comunidades...*

*Estos maestros, nosotros no los pagamos, eso es una gran ayuda. Aquellos que no quieren venir, si no se mejoran es porque no quieren...”<sup>58</sup>*

La respuesta de los participantes demuestra que la educación comunitaria cumple su papel de legitimar la autoridad del Estado y de acrecentar las desigualdades sociales. Esta situación tiene implicaciones políticas concretas. Una de las mayores preocupaciones, en periodo electoral, es la utilización de los programas sociales para favorecer al candidato del partido en el gobierno.

Diversos estudios han demostrado que algunos sectores de la sociedad (los marginales) ven los apoyos sociales del gobierno como un favor o dádiva del gobernante en turno y no como una obligación. Por ejemplo, la encuesta sobre “Corresponsabilidad y Participación

---

<sup>58</sup> Pieck Gochicoa, Enrique, *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*, México, Colegio Mexiquense – UNICEF, 1996, pp. 306 – 308.

Ciudadana” reveló que el ochenta por ciento de los encuestados consideran que el dinero que reciben del gobierno es una ayuda y no una obligación.<sup>59</sup> Esto refuerza la cultura del clientelismo político y la pasividad del ciudadano.

En el caso de la educación comunitaria es similar, legitima la autoridad del gobierno, refuerza las desigualdades sociales y fomenta la pasividad del ciudadano.

Debemos reconocer el papel político que tiene la escuela. Esto es muy importante a la hora de relacionarlo con la *educación cívica*. El éxito o fracaso de los distintos programas en esta materia depende, en buena medida, de la *socialización política* al interior de la escuela, ya que la socialización permite la asimilación de ciertos valores, ideas y prácticas de hábitos sociales conformados por la sociedad a través de sus experiencias pasadas. Por lo tanto, la construcción de una *cultura política democrática* al interior de las aulas dependerá de transformar los procesos de *socialización política* de los profesores y alumnos. Es decir, los contenidos de los programas de *educación cívica* deben propiciar la reflexión entre la comunidad escolar para que dichos contenidos pasen de ser teoría y se conviertan en práctica social (socialización).

### **Las etapas psicopolíticas del niño.**

Retomando el enfoque de la psicología que explica la relación del niño con la política, nos encontramos con diversos estudios que han tratado de explicar la inserción del niño en el “mundo político”. Existe cierto consenso en que el niño pasa por tres etapas donde logra adquirir valores políticos: 1) la etapa prepolítica (de cuatro a siete años); 2) etapa cuasipolítica (de ocho a once años); y 3) etapa política (de doce a quince años). En la etapa prepolítica el niño tiene un pensamiento intuitivo y prevalece la fantasía; se confunden hechos políticos con los no políticos.<sup>60</sup> No existe diferencia entre sociedad, autoridad y gobierno. Las orientaciones políticas son positivas, poco complejas y algo confusas.

---

<sup>59</sup>URL=[http://sedesol2006.sedesol.gob.mx/subsecretarias/prospectiva/corresponsabilidad/corresponsabilidad\\_resumen.pdf](http://sedesol2006.sedesol.gob.mx/subsecretarias/prospectiva/corresponsabilidad/corresponsabilidad_resumen.pdf). Consultado el 25 de mayo de 2009.

<sup>60</sup> Fernández Poncela, Anna M., *op. Cit.* P.40.

En la etapa cuasipolítica el niño tiene un mayor acercamiento con el mundo político, sobre todo en la escuela. Es capaz de reconocer diversas figuras y funciones del sistema político, aunque de forma muy general. Sigue observando a las figuras públicas (presidente, diputado, presidente municipal) con cierta benevolencia.

Ya en la etapa política se tienen mayores herramientas para entender la realidad social, desaparece la actitud benevolente y aparece una actitud más crítica acerca del sistema político, se emiten juicios de valor acerca de la política. Aparece la actitud cínica y el desinterés por los líderes políticos y la esfera política, en ocasiones de forma marcada.<sup>61</sup>

Estas tres etapas permiten explicar el desarrollo político del niño; aunque se concluye que los niños han adquirido antes de los quince años muchos elementos de su *yo político* maduro. No podemos establecer que dichos valores o percepciones políticas no cambien en una etapa posterior o en la adultez. Anna M. Fernández Poncela demostró que a pesar de que las actitudes de los jóvenes con respecto de la política eran de rechazo, crítica y cinismo, éstas aumentaban o disminuían según el rango de edad. Al parecer los jóvenes entre los diecisiete y dieciocho tienen actitudes menos críticas y más neutrales acerca de la política que sus pares que oscilan entre los doce y los quince años. Y aunque no podemos decir que esto se dé de manera generalizada, al menos es un primer referente para entender las actitudes políticas de nuestros jóvenes mexicanos.

## LA EDUCACIÓN CÍVICA

La transición de una *cultura política autoritaria* a una más democrática depende de muchos factores. La *socialización política* dentro y fuera de la escuela determina en gran medida las actitudes políticas de los niños, jóvenes y adultos. Sin embargo, no significa que no podamos influir en las actitudes políticas de ciudadanos que viven en sociedades en transición. El nivel y la profundidad con que se influye va depender, en buena medida, de la concepción, diseño y metodología del programa de *educación cívica*.

---

<sup>61</sup> *Ibidem*, p. 42.

Los cambios que se dan en la *cultura política* de una sociedad son lentos y poco perceptibles, pero se pueden incentivar las condiciones para que éstos se den. Al principio de este capítulo se analizó el “enfoque cultural” cuya tesis sostiene que: el cambio en la *cultura política* se da a través de la *socialización política* y de manera más intencional, a partir de los programas de *educación cívica*.

Por sí sola, la educación es una herramienta para fomentar la *cultura política democrática*. Almond y Verba demostraron que existe una relación entre el tipo de *cultura política* y el nivel de escolaridad de los ciudadanos. Existe una correlación entre el nivel de escolaridad y las actitudes políticas que tienen y aunque la educación no es una condición suficiente para el desarrollo de una *cultura política democrática*, si es una condición necesaria.

Existen diversas perspectivas para analizar la relación entre *cultura política* y *educación cívica*. La *educación cívica* ha sido abordada desde la Filosofía, la Pedagogía, la Sociología y la Ciencia Política. Cada disciplina la aborda desde un enfoque particular, por ejemplo: la filosofía y la pedagogía la ven como una extensión de una educación moral y ética, donde el individuo aprende a construirse como un “ser moral” independiente; en cambio, la Sociología y la Ciencia Política consideran que la *educación cívica* debe privilegiar la enseñanza en la que los individuos tienen obligaciones como ciudadanos y con la sociedad.

El estudio de la educación y su relación con la política data desde la antigua Grecia, cuando Platón y Aristóteles abordaron, en “La República” y “La política”, respectivamente, el tipo de educación que los individuos debían tener para ser buenos ciudadanos. Por su parte, en la época de “La Ilustración”, Rousseau abordó el tema de la educación en los niños en su libro “El Emilio”.

Sin embargo, la *educación cívica* cobró relevancia de una manera más formal a finales del siglo XIX y principios del XX, sobre todo, en Estados Unidos e Inglaterra. En un principio la *educación cívica* buscaba desarrollar valores de apego y de identidad nacional.<sup>62</sup>

Después de la Primera Guerra Mundial, el interés por la *educación cívica* aumentó. El surgimiento de los totalitarismos en distintos países generó una nueva revisión a sus programas. En 1934 se fundó en Londres la *Association for Education and Citizenship*.<sup>63</sup> Dicha asociación buscó métodos más progresistas para fomentar el desarrollo del ciudadano, pero la crisis internacional, ocasionada por el inicio de la Segunda Guerra Mundial, apagó nuevamente el interés por la *educación cívica*.

Durante la Guerra Fría la *educación cívica* se caracterizó por ser una asignatura que se orientaba exclusivamente al área cognitiva. Tenía un carácter fundamentalmente informativo y teórico; enfatizaba el tema de la identidad; no estimulaba la participación política; y ofrecía una descripción acrítica, neutral y conservadora de las instituciones sociales y políticas<sup>64</sup>. Además, los cursos tradicionales estaban diseñados alrededor de la macro – política. En Gran Bretaña se concretaba en las funciones del parlamento, y en Estados Unidos en el presidente y el congreso. En ambos casos el resultado fue que se idealizaron dichas instituciones.<sup>65</sup> Esto ocasionó que el educando viera a sus instituciones políticas de una forma abstracta y muy lejana. Es decir, los programas y planes de estudio de *educación cívica* estudiaban las instituciones políticas desde un punto de vista reduccionista, distorsionando la visión del ciudadano sobre la política. Esto es, se concretaban en hacer una mera descripción formal del funcionamiento de dichas instituciones, alejada de la realidad.

Pero en la década de los ochenta las democracias tradicionales entraron en crisis al observar la poca participación política de las generaciones más jóvenes y del creciente abstencionismo electoral. Esto generó un replanteamiento de la *educación cívica* para así

---

<sup>62</sup> Guevara Niebla, Gilberto, *Democracia y educación*, México, Instituto Federal Electoral, cuadernos de divulgación, N° 16, 1998, p. 67.

<sup>63</sup> *Ibidem*, p. 68.

<sup>64</sup> *Ibidem*, p. 70.

<sup>65</sup> Entwistle, Harold, *La educación política en una democracia*, Madrid, Narcea ediciones, 1980, pp. 29 – 37.

poder recuperar la legitimidad de la democracia con lo que diversas disciplinas tuvieron sus aportaciones.

Los enfoques, dependiendo la disciplina, dan prioridad a ciertos elementos para poder desarrollar una mejor *educación cívica*. Para algunos, la discusión se desarrolla desde una óptica ético – política. Otros centran su discusión en los métodos de enseñanza. Mientras, algunos más basan su discusión en las formas de aprendizaje; pero todos, de alguna manera u otra, tocan el contenido de la educación. En los últimos treinta años ha habido un debate, principalmente en Estados Unidos, sobre el tipo de *educación cívica* que se debía enseñar en las escuelas, entre dos corrientes distintas: liberales y comunitaristas. Las discusiones giraban en torno a tres conceptos principales: justicia, comunidad y ciudadanía. Dentro de la corriente liberal podemos encontrar autores como John Rawls, Ronald Dworkin, Robert Nozick, Murray Rothbard. Los liberales dan primacía al individuo sobre la sociedad, establecen que la política y el gobierno deben proteger los derechos de los ciudadanos, además, el ciudadano es sujeto de derechos y obligaciones establecidas en la ley.<sup>66</sup> La mayoría de estos autores consideran que el Estado surge con el único objetivo de proteger las libertades políticas y sociales. Por lo tanto, la *educación cívica* está basada, desde este enfoque, en la enseñanza de que la libertad es eje fundamental de la organización política.

En cambio, los comunitaristas conciben al individuo como un ser social y político. Consideran a la comunidad el complemento del individuo. En ella, éste último desarrolla sus capacidades y habilidades para poder sobrevivir, así que adquiere un compromiso con la comunidad más allá de lo establecido en la ley, al grado de volverse una “obligación moral”. Sus principales exponentes son: M. Sandel, A. MacIntyre, Charles Taylor y M. Walzer, R. M. Unger, J. Finnis, A. Etzioni.<sup>67</sup> Dichos autores consideran que el desarrollo de la humanidad se ha logrado gracias a la convivencia en sociedad. Ningún valor ético o político surgió por generación espontánea, sino gracias a que los individuos viven en esta condición. Por lo tanto, la *educación cívica*, desde este enfoque, debe de preparar al individuo para seguir viviendo en sociedad.

---

<sup>66</sup> Tapia, Érika, *Socialización política y educación cívica en los niños*, México, Instituto Electoral de Querétaro – Instituto Mora, 2003, pp. 63 – 68.

<sup>67</sup> *Ídem*.

## La educación cívica en Estados Unidos y Latinoamérica.

Hemos dicho que el estudio de la *educación cívica* se ha desarrollado, en mayor medida, en los Estados Unidos y Gran Bretaña. Sin embargo, en los últimos años el enfoque dominante que ha marcado las directrices que la rigen en los Estados Unidos se ha modificado.

La *educación cívica* formal en los Estados Unidos se caracterizaba por incentivar actividades fuera del aula, realizar trabajo comunitario, simulaciones de debates, representaciones históricas, reuniones con funcionarios del gobierno o líderes del Congreso, visitas a monumentos históricos, y al menos una excursión a Washington, la ciudad capital.<sup>68</sup> De forma resumida, Gilberto Guevara Niebla, citando un cuadro de T.L. Dyneson y R.E. Gross, enumera ocho enfoques de “educación ciudadana” dentro de las escuelas desarrolladas en Estados Unidos a lo largo de su historia.

---

### Enfoques de la educación ciudadana en Estados Unidos

1. ***Ciudadanía como persuasión, socialización e indoctrinación.*** Se basa en la presunción de que los niños necesitan aprender las normas y valores de la sociedad y la cultura.
  2. ***Ciudadanía como sensibilización ante los sucesos actuales.*** Se basa en el supuesto de que para ser buenos ciudadanos los muchachos deben familiarizarse con los sucesos importantes del momento.
  3. ***Ciudadanía como el estudio de Historia, Civismo, Geografía y ciencias sociales afines.*** se sustenta en el supuesto de que los buenos ciudadanos se hacen a través de la acumulación de datos sobre el escenario, la historia, el gobierno y la economía de la nación.
  4. ***Ciudadanía como participación cívica y como acción cívica.*** Este enfoque se basa en la idea de que el buen ciudadano es capaz de participar directamente en los asuntos de la sociedad adulta.
  5. ***Ciudadanía como pensamiento científico.*** El supuesto que la sustenta es que los alumnos deben ser entrenados en ciertos procesos intelectuales y procedimientos que los ayudarán a asumir sus responsabilidades.
  6. ***Ciudadanía como proceso jurídico (legal).*** Supone que los conceptos constitucionales tradicionales son la base para la buena ciudadanía en una sociedad democrática.
  7. ***Ciudadanía como desarrollo humanístico.*** Supone que la ciudadanía descansa en el crecimiento y desarrollo de una persona saludable y bien ajustada a su medio.
  8. ***Ciudadanía como preparación para la interdependencia global.*** Este enfoque refleja la creciente preocupación sobre los programas restringidos a lo nacional que descuidan
- 

<sup>68</sup> Estévez, Francisco, “El norte y el sur de la educación ciudadana” en McLauchlan de Arregui, Patricia y Santiago Cueto (editores), *Educación ciudadana, democracia y participación*, Lima, USAID – Grade, 1998, p. 176.

---

### **las necesidades mundiales crecientes, los vínculos y las responsabilidades de la humanidad.**

---

Fuente: T.L. Dyneson y R.E. Gross, "Citizenship Education and the social Studies: Which is Which?", en *Social Studies*, vol. 73, pp. 229 – 234 en Guevara Niebla, Gilberto, *Democracia y educación*, México, Instituto Federal Electoral, cuadernos de divulgación, N° 16, 1998, p. 76.

El primer enfoque se refiere a la enseñanza de la ciudadanía como una forma de persuasión, socialización y adoctrinamiento.<sup>69</sup> Según este enfoque, los niños deben de interiorizar los valores y normas de la sociedad y la cultura. Un segundo enfoque establece que el aprendizaje cívico se da a partir de la reflexión y el análisis de los sucesos políticos del momento.<sup>70</sup>

El tercer enfoque considera que el buen ciudadano adquiere sus conocimientos no sólo con el Civismo sino con disciplinas complementarias como: Historia, Geografía y demás Ciencias Sociales.<sup>71</sup> Este enfoque rompe con la visión de que la *educación cívica* sólo puede darse desde una materia específica, y aunque es cierto que ésta necesita un espacio en el currículum escolar, también es cierto que las demás materias sociales pueden jugar un papel fundamental en la formación del ciudadano con valores y actitudes democráticas.

El cuarto enfoque considera al aprendizaje ciudadano como un proceso donde se adquieren los valores, actitudes y habilidades cívicas a partir de la participación de la vida política.<sup>72</sup> Es un enfoque pragmático que, posiblemente, sea uno de los más fuertes y que cuente con distintas vertientes, que se analizarán más adelante.

El quinto enfoque establece que el proceso de aprendizaje ciudadano se da a partir la adquisición de ciertas habilidades intelectuales. Por su parte, el sexto enfoque considera que la *educación cívica* se da a partir del aprendizaje de los conceptos jurídicos, constituciones de una democracia. Es un enfoque desarrollado desde la óptica del derecho.

El séptimo enfoque subraya que la *educación cívica* debe de dotar al ciudadano de los elementos para crecer y desarrollarse de forma saludable y bien adaptada a su medio; y el

---

<sup>69</sup> Guevara Niebla, Gilberto, *op. Cit.*, p. 76.

<sup>70</sup> *Ídem.*

<sup>71</sup> *Ídem.*

<sup>72</sup> *Ídem.*

octavo enfoque puntualiza que la *educación cívica* debe de incluir preocupaciones y temas globales dentro de sus contenidos, alejándose de una visión enfocada solo en lo nacional.<sup>73</sup>

El otro cauce de la *educación cívica* estadounidense tradicional ha sido desarrollado fuera de las escuelas, en organizaciones de la sociedad civil. En las asociaciones civiles se aprenden los valores de una democracia de forma práctica. Esto viene a confirmar que el asocianismo es una buena escuela para el desarrollo de una *cultura política democrática*, tesis comprobada por diversos estudios tanto de *cultura política* como de *educación cívica*.<sup>74</sup>

En las asociaciones de la sociedad civil se han desarrollado nuevos modelos para la enseñanza de la *educación cívica*, las técnicas están dirigidas, principalmente, a grupos vulnerables. El primero de estos modelos utiliza las relaciones intergrupales para su enseñanza. Dicho modelo tiene como principal objetivo la formación de grupos de trabajo con personas de distintas razas (blancos, negros y latinos). Así, se asume que la convivencia permitirá sensibilizar a las personas sobre las necesidades del otro.<sup>75</sup> Un segundo modelo, similar al primero, establece la enseñanza de ciudadanía a partir de la óptica del “multiculturalismo”. Su principal objetivo es fomentar el pluralismo y el reconocimiento de que todos los grupos tienen un espacio de contribución y legitimidad.<sup>76</sup> Este enfoque tiene como objetivo fomentar que las diferencias no nos hacen desiguales, si no que nos complementan. Por lo que la pluralidad es necesaria en una democracia.

Por último, el modelo de la *educación cívica* desarrollado a partir del concepto de anti opresión, parte del supuesto de que en los individuos, desde que nacen, convergen prácticas opresoras y conductas de oprimidos, las cuales se manifiestan en la vida cotidiana. Es decir, los individuos a lo largo de su vida van acumulando prejuicios que hacen que la convivencia con los demás se obstaculice, ya sea porque opriman a los demás (discriminen o maltraten) o por que sean objetos de dicha opresión (sean discriminados o maltratados).

---

<sup>73</sup> *Ídem*.

<sup>74</sup> *Ídem*.

<sup>75</sup> *Ibidem*, pp. 178 – 179.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 179.

De ahí la necesidad de educar para evitar cualquier tipo de opresión<sup>77</sup> que impida la convivencia entre los individuos. Los tres modelos tienen como eje central la enseñanza en la diversidad y la justicia social.<sup>78</sup>

De forma paralela, la educación cívica en Latinoamérica se ha ido desarrollando al margen de las grandes tendencias de Europa y Estados Unidos, en algunas ocasiones a contracorriente. La *educación cívica* en nuestros países ha estado marcada por diversos claroscuros que han forjado una historia propia. Los golpes de Estado, las dictaduras, los conflictos internos y las crisis económicas han relegado la *educación cívica* a un segundo plano. Aun así, existen intentos para generar una *educación cívica* al alcance de todos los ciudadanos. A diferencia de los países desarrollados, en América Latina los primeros cursos de *educación cívica* tuvieron como propósito alfabetizar a la ciudadanía. Un ejemplo reciente lo encontramos en Nicaragua con la “Cruzada Nacional de Alfabetización” como parte del proyecto político – educativo de la “Revolución sandinista” en la década de los ochenta.<sup>79</sup>

La “cruzada” no sólo pretendía erradicar el analfabetismo, sino forjar un “hombre nuevo” a partir de la solidaridad, el respeto a la dignidad de la persona humana y el servicio al pueblo como principios rectores.

La *educación cívica* ha tenido que navegar a contracorriente y, en muchas ocasiones, el contenido de la materia ha ido en contra de los propios principios de la democracia. En Cuba el Civismo fue diseñado a partir de las ideas patrióticas de José Martí y de la Revolución Cubana, poniendo como ejemplo a los héroes de la Revolución.<sup>80</sup>

---

<sup>77</sup> *Ídem.*

<sup>78</sup> *Ídem.*

<sup>79</sup> Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, *Las experiencias de educación cívica: programas y campañas. Estudio de algunos casos de América*, México, Instituto Federal Electoral, 1997, P. 25

<sup>80</sup> Estévez, Francisco, “El norte y el sur de la educación ciudadana” en McLauchlan de Arregui, Patricia y Santiago Cueto (editores), *op. Cit.*, p. 182.

Las dictaduras militares, surgidas de los golpes Estado en los setenta, modificaron los contenidos de las materias de *educación cívica* revistiéndolas de conceptos republicanos, rindiendo culto exacerbado a los símbolos patrios y a la historia guerrera de cada nación.<sup>81</sup>

Con la oleada de las democracias latinoamericanas la *educación cívica* recuperó sus contenidos democráticos. En los últimos años, ésta se ha reforzado a partir de los aportes de la *educación en derechos humanos* y la *educación política popular*.<sup>82</sup>

La *educación política popular* se desarrolló a partir de las ideas de Paulo Freire, las cuales tuvieron mucho auge por toda Latinoamérica y en algunos países de África. Freire sostuvo que la educación tiene como propósito el despertar de la consciencia y la propagación de la participación política a través de la lucha social y de los movimientos populares. Para Freire existe una relación entre pedagogía y política. La educación no sólo debía eliminar el analfabetismo sino, también, el analfabetismo político. Es decir, acabar con toda percepción ingenua del mundo y de la realidad social. Para Freire, la educación permite a los hombres comprender su realidad para poder transformarla (sea política, social o económica) a través de la participación.<sup>83</sup>

En cuanto a la *educación en derechos humanos*, ésta tiene como propósito formar ciudadanos que acepten el pluralismo, proponiendo que la legitimidad se construye a partir de las diferencias. También pugna por una participación activa, sobre todo, para evitar los abusos de la autoridad.

### **Críticas a la Educación cívica tradicional.**

Más allá de la *filosofía política* podemos encontrar otros enfoques que abordan la *educación cívica*. Desde una perspectiva más pedagógica nos encontramos el estudio de Harold Entwistle quien critica los modelos tradicionales de *educación cívica* desarrollados

---

<sup>81</sup> *Ídem.*

<sup>82</sup> *Ibidem*, p.183.

<sup>83</sup> Freire Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 1990.

en Estados Unidos y Gran Bretaña. Uno de sus mayores aportes fue el análisis de los métodos de enseñanza usados en las escuelas para impartir la materia de *educación cívica*.

Harold Entwistle intentó responder una pregunta sencilla, ¿Cómo se aprenden los valores de la democracia? Al analizar los contenidos y métodos utilizados en la educación cívica encontró muchas deficiencias. Uno de los principales defectos de *la educación cívica tradicional* radicaba en que los contenidos se desarrollaban a partir de los intereses políticos del adulto, omitiendo los intereses políticos del niño.<sup>84</sup>

Otra de las aportaciones de Entwistle fue el análisis de la relación entre *socialización política* y *educación cívica*, concluyendo que existe una incongruencia entre la enseñanza política que se da en la escuela y la práctica política al interior de ésta. Mientras en la materia de *educación cívica* se enseñaban los valores de la democracia, la participación y la responsabilidad del gobierno, en la práctica, los niños sufrían las prácticas autoritarias y jerarquizadas de la organización escolar, que impedían cualquier injerencia de los niños en la toma de decisiones<sup>85</sup>.

Para poder remediar esta discontinuidad, Entwistle propone una *educación cívica* participativa y una modificación a la estructura de la “escuela tradicional” para permitir la participación de los niños en las decisiones escolares y así poder hacer congruente la *educación cívica* teórica con la práctica.

Los métodos utilizados en la *educación cívica práctica* tienen diferentes repercusiones y grados de penetración. Por ejemplo, el *role – playing*<sup>86</sup> o actividades simuladas fomentan el aprendizaje político a través de un juego de simulación (elecciones, representaciones históricas, etc.), sin embargo, las decisiones que se tomen dentro del juego no tienen repercusiones políticas más allá del juego, reforzando la idealización de las instituciones políticas, ya que sólo representa una pequeña parte de la actividad política (la más simbólica) que se da en dichas instituciones.

---

<sup>84</sup> Entwistle, Harold, *op. Cit.*, p. 37.

<sup>85</sup> *Ibidem*, pp. 16 – 35.

<sup>86</sup> *Ibidem*, pp. 55 – 58.

Otra de las actividades donde se fomenta la *educación cívica participativa* es en los consejos escolares.<sup>87</sup> En la escuela se organizan elecciones para elegir a un representante de los alumnos y se pasa por todo el proceso que conlleva una elección; no obstante, el grado de efectividad de los consejos como herramienta pedagógica, dependerá, en buena medida, del grado injerencia que tengan los consejeros estudiantiles en la toma de decisiones de la escuela.

Un método poco utilizado es el de implementar la democracia en el aula.<sup>88</sup> Éste consiste en incluir a los alumnos en la toma de decisiones dentro del ámbito escolar: materias, métodos de aprendizaje y contenidos. Existe una fuerte discusión sobre la efectividad de este método de enseñanza, sus detractores consideran que dicho método convertiría el salón de clases en un caos y al profesor en un simple espectador. Realmente no se tiene suficiente evidencia para afirmar que esto suceda, sin embargo, tampoco se tiene evidencia de lo contrario.

Por último, la *educación cívica* a través de los grupos voluntarios de las escuelas<sup>89</sup> es considerada, a juicio del autor, uno de los métodos más efectivos para promover los valores de una democracia. Al parecer la creación de una mini – sociedad civil al interior de la escuela genera en los alumnos todos aquellos valores necesarios para la construcción de una *cultura política democrática* (altos niveles de confianza interpersonal, capacidad de participación y conocimiento, capacidad de asociación, etc.).

La afirmación anterior refuerza la teoría de que la *cultura política democrática* se cimienta en sociedades civiles robusta. No es casual que la mayoría de los países democráticos tengan un sinnúmero de organizaciones ciudadanas donde los ciudadanos ejercer sus derechos en torno a diferentes causas. Es de destacar, que en el apartado donde se analizan las características de una *cultura política democrática* se establezca que la sociedad civil es la mejor escuela para el desarrollo de valores, actitudes y capacidades democráticas, siendo la participación activa la mejor pedagogía. Si desde la escuela se fomenta la asociación

---

<sup>87</sup> *Ibidem*, pp. 58 – 59.

<sup>88</sup> *Ibidem*, pp. 59 – 62.

<sup>89</sup> *Ibidem*, pp. 62 – 65.

entre los alumnos en torno a causas comunes (deportes, ciencia, artes, etc.). Es probable que esos futuros ciudadanos tengan mejores herramientas para vivir en democracia y ejercer mejor sus derechos cuando sean adultos.

### **La educación cívica durante el siglo XXI**

Hemos visto que el desarrollo de la *educación cívica* está íntimamente relacionado con el concepto de ciudadano y, en muchas ocasiones, con el concepto de Estado. Conforme ha ido cambiando el significado de ciudadanía y de Estado, los contenidos de la *educación cívica* se han modificado.

La *educación cívica* partió de ser una materia dedicada a enseñar las virtudes del ciudadano como un patriota, fomentar el apego a la nación, los símbolos patrios, a los héroes nacionales y a las fechas históricas. Al paso de los años, dicha *educación cívica* se volvió obsoleta. Los años setenta y ochenta tuvieron gran influencia en la modificación de sus contenidos.

La sociedad civil ha demostrado ser una gran escuela práctica de ciudadanía. No sólo porque al ejercer la participación se aprende a ejercer los derechos ciudadanos, sino porque en ella se han renovado muchas técnicas y contenidos de la *educación cívica* los cuales han enriquecido los contenidos de la *educación cívica* de la escuela tradicional.

La *educación cívica* combina contenidos teóricos con contenidos prácticos, de eso depende su efectividad. En los últimos años han surgido nuevos debates acerca del concepto de ciudadanía y por lo tanto de la *educación cívica*. La nueva *educación cívica* fomenta la defensa del medio ambiente, la no discriminación contra la mujer, el respeto y la protección de las minorías, de las libertades culturales y un mayor control civil del Estado.<sup>90</sup>

---

<sup>90</sup> Estévez, Francisco, “El norte y el sur de la educación ciudadana” en McLauchlan de Arregui, Patricia y Santiago Cueto (editores), *op. Cit.*, pp. 171 – 173.

Esto a partir de las distintas facetas de la ciudadanía que son: la ciudadanía política, la cuál genera las condiciones para el desarrollo de la democracia y permite el acceso de los ciudadanos al poder; la ciudadanía económico – social, que fomenta la equidad e igualdad de oportunidades; y la ciudadanía ecológica, que se da a partir del desarrollo sustentable.<sup>91</sup>

La *educación cívica* del siglo XXI debe entenderse como un proceso de enseñanza – aprendizaje donde el alumno, de forma teórica y práctica, adquiere los contenidos, actitudes y valores para participar en un sistema político democrático y en una sociedad pluralista.

### **Los métodos de evaluación de la educación cívica.**

Uno de los temas más importantes, y en muchas ocasiones descuidado, es el tema de la evaluación del impacto de los programas de *educación cívica* en la población objetivo. El conocer la influencia que tenemos en la *cultura política* de los ciudadanos nos permite saber qué herramientas podemos usar para nuestro beneficio.

Cuando se mide el impacto de los programas de educación ciudadana, la pregunta fundamental que se debe formular es: ¿cómo han cambiado los individuos que han participado en el programa?<sup>92</sup>

Esto cobra mayor relevancia en democracias en proceso de consolidación, recordemos que una de las vertientes del cambio en la cultura política nos dice que la educación es un motor de cambio, sin embargo, tenemos poca evidencia empírica que nos permita establecer su grado de influencia.

Por esto, la necesidad de contar con métodos para poder medir el impacto que tienen los programas de *educación cívica*. Existen un sinnúmero de métodos para evaluar el impacto de los programas de esta índole: encuestas; pruebas de conocimiento, antes y después del curso; observación, entrevistas, estudios de caso, entrevistas de grupo (grupos focales); o el

---

<sup>91</sup> *Ídem.*

<sup>92</sup> Sabatini, Christopher, “Educación Ciudadana: qué y cómo de las mediciones de impacto”, en McLauchlan de Arregui, Patricia y Santiago Cueto (editores), *op. Cit.*, p. 86.

denominado *participatory rapid appraisal*, el cual consiste en hacer que los entrevistados participen en grupo para la búsqueda de soluciones.<sup>93</sup>

Para realizar una buena evaluación es necesario saber si nuestro programa cumplió con los objetivos; si las actividades se realizaron en tiempo; si se utilizaron los materiales apropiados, si existieron problemas durante el manejo del proyecto, si se tuvo el impacto deseado, si hubo impactos no deseados, si es sostenible el proyecto y cuales fueron las lecciones aprendidas.<sup>94</sup>

De todos los puntos anteriores quizás los que tienen mayor relevancia son: si se logró el impacto deseado y si hubo impactos no deseados. Si se logró tener el impacto deseado, nuestro programa se podrá llamar exitoso. Si nuestro programa tuvo impactos no deseados tendremos que reformular nuestros programas.

Por ejemplo, si un programa de *educación cívica* puede impactar en las actitudes políticas de los ciudadanos, formando en ellos actitudes más democráticas. Sin embargo, en ciertos grupos, los programas pueden generar sentimientos de frustración hacia la democracia. Esto siempre se debe de tener en cuenta a la hora de poner en práctica un programa educativo en Civismo.

Regresando a las evaluaciones sobre el impacto deseado en la población, debemos tomar en cuenta las siguientes variables: conocimientos, habilidades, eficacia política, valores, y participación.<sup>95</sup> Muchas de estas variables son similares a las utilizadas en los estudios de *cultura política* de Gabriel Almond, Sydney Verba y Robert Putnam. Finalmente, formar ciudadanos con una *cultura política democrática*.

Los programas de *educación cívica* deben de generar nuevos conocimientos (o en su caso, reafirmarlos) en el ciudadano, los conocimientos sobre el sistema político otorgan las

---

<sup>93</sup> Bernbaum, Marcia, “Pautas para el diseño de evaluaciones de educación ciudadana”, en McLauchlan de Arregui, Patricia y Santiago Cueto (editores), *op. Cit.*, pp. 74 – 76.

<sup>94</sup> *Ibidem*, p. 76.

<sup>95</sup> Sabatini, Christopher, “Educación Ciudadana: qué y cómo de las mediciones de impacto”, en McLauchlan de Arregui, Patricia y Santiago Cueto (editores), *op. Cit.*, pp. 85 – 107.

herramientas para una mejor injerencia en las decisiones públicas. Toda evaluación del impacto debe contemplar si el programa generó nuevos conocimientos.

Las habilidades son fundamentales para el desarrollo de ciudadanía. Los ciudadanos democráticos son capaces de trabajar en grupo, buscan construir consensos y soluciones para resolver problemas. Por lo tanto, la evaluación del impacto debe de tomar en cuenta si el programa generó nuevas habilidades en los asistentes.

Sí la *eficacia política* fue el concepto que se empezó a utilizar en el modelo de Almond y Verba, los ciudadanos, a pesar de que en muchas ocasiones no participan, consideran que tienen la capacidad de influir en el sistema político. Los programas de *educación cívica* deben generar el sentimiento de *eficacia política*. Nuestra evaluación debe de tomar en cuenta si se generó este sentimiento.

Finalmente, las evaluaciones de impacto deben de tomar en cuenta si se generaron nuevos valores, como responsabilidad cívica, tolerancia y confianza,<sup>96</sup> además, de disposición a la participación, ya sea dentro de la sociedad civil o dentro del sistema político, recordemos que las democracias estables tienen los mayores índices en cuanto a registro de organizaciones voluntarias. Aún tomando en cuenta todo lo anterior, debemos reconocer que nuestros programas no escapan de la influencia de factores socioeconómicos, demográficos y de los distintos agentes de socialización política (familia, grupos de pares, escuela y medios de comunicación).

### **Los límites de la *educación cívica*.**

En el apartado anterior concluimos que, a pesar de nuestras intenciones, los programas de *educación cívica* no escapan de la influencia de factores externos como los distintos agentes de *socialización política*, las cuestiones socioeconómicas y demográficas. Esto

---

<sup>96</sup> La confianza interpersonal es muy importante para el desarrollo de una cultura política democrática recordemos los estudios de Putnam y otros estudios de socialización política.

cobra mayor relevancia en países como el nuestro, ya que, como vimos en el primer capítulo, la cultura política de los mexicanos sigue estando en transición porque convergen en ella, tanto valores políticos autoritarios como valores políticos democráticos.

También se debe de tomar en cuenta (como lo vimos a principio de éste capítulo) que los cambios en la *cultura política* se dan por escalas o niveles. Debemos estar conscientes que nuestros programas de *educación cívica* posiblemente sólo influyan en los niveles más superficiales. Los agentes de la *socialización política* generan actitudes políticas que en muchas ocasiones van en contra de una *cultura política democrática*. En la primera parte de este capítulo vimos que en la escuela los alumnos pueden adquirir valores políticos de corte autoritario de manera incidental más allá de los intentos de implantar una *educación cívica* de corte democrático.

La experiencia propia ha demostrado que esto es cierto. En muchas ocasiones los mismos profesores eran un obstáculo a la hora de intentar implementar nuevos programas de *educación cívica*. Cuando nos reunimos varios promotores nos dimos cuenta que nuestros resultados y niveles de penetración dependían, en buena medida, del tipo de escuela en la que se impartía el taller. No era lo mismo impartir el taller en escuela pública o privada, en el CCH Vallejo o en la preparatoria 6, en una escuela de la UNAM o del Gobierno del Distrito Federal. Las condiciones materiales de cada uno de los planteles, el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes y la participación de la autoridad escolar influyen en la eficiencia y eficacia de los talleres de *educación cívica*.

La *socialización política* en las escuelas fue cimentada en un modelo autoritario y, a pesar de los cambios políticos ocurridos en los últimos años, dicha socialización sigue manteniendo su carácter autoritario. Por lo tanto, los programas de *educación cívica* tendrán un impacto limitado ante esta situación.

Esta situación también se confirma en otros países:

“...El programa de estudios incluye a veces lecciones formales de *ciudadanía*, pero existen algunas dudas sobre su eficacia. Parece que, en general, tales programas son más eficaces cuando no discrepan demasiado con lo que observa de hecho el niño y con su conocimiento limitado de la vida política. Un trabajo de

investigación norteamericano sobre la *educación cívica* en varias escuelas secundarias mostró que los programas de estudios cívicos tenían un mayor impacto cuando el contenido del curso estaba de acuerdo con otros agentes de especialización. De manera concreta, hizo aumentar en los estudiantes el “apoyo a los procesos democráticos”, valor fuertemente afincado ya en la comunidad, pero no produjo un impacto especial sobre las actitudes hacia la participación política. En una investigación realizada en Francia se decía que en la escuela se enseñaba a los niños a adoptar una actitud benevolente y confiada con respecto a la autoridad política; mientras que en su casa esa autoridad era objeto de constantes críticas en impropios. El resultado es que la enseñanza política formal era relativamente ineficaz porque no estaba reforzada.”<sup>97</sup>

Tomando en cuenta lo anterior, en México, al menos de manera teórica, se tiene un clima poco favorable para el establecimiento de valores democráticos. Los jóvenes del país muestran apatía y desconfianza del sistema político, esta situación limitaría los resultados a la hora de impartir talleres de *educación cívica*.<sup>98</sup> Se puede concluir que los programas de la materia son una condición necesaria; mas no suficiente para el establecimiento de valores democráticos, y que la efectividad de los talleres dependerá, en buena medida, del reforzamiento que se tenga en la sociedad.

---

<sup>97</sup> Dowse, Robert, E. y John A. Hughes, *Op. cit.*, p. 237.

<sup>98</sup> segundo capítulo de esta tesis, el apartado de la cultura política de los jóvenes.

## **CAPÍTULO 2. LA CULTURA POLÍTICA Y LA EDUCACIÓN CÍVICA EN MÉXICO.**

En el capítulo anterior, se analizaron los conceptos de *cultura política*, *socialización política* y *educación cívica*. También se concluyó que los cambios en la *cultura política* se dan de manera paulatina. De igual forma, se analizaron los elementos que una *cultura política democrática* debe de tener y los límites de la *educación cívica* como forma de socializar los valores democráticos.

En este capítulo se analizará el tipo de *cultura política* que tienen los mexicanos desde la década de los cincuenta hasta nuestros días. También se analizará la *cultura política* que tienen los jóvenes mexicanos. De igual forma, se analizará la evolución de la *educación cívica* en nuestro país y las estrategias y programas que el IFE y los órganos electorales estatales han implementado en materia de *educación cívica* y de promoción de la *cultura política democrática*.

### **LA CULTURA POLÍTICA DE LOS MEXICANOS.**

#### **La cultura política del súbdito en un sistema hegemónico.**

El estudio de la *cultura política* en México inició en los años cincuenta con el estudio de “La cultura cívica”. México fue uno de los cinco países contemplados para hacer la comparación del nivel de *cultura política* entre sus sociedades. En términos generales, Almond y Verba caracterizaron a los mexicanos como “demócratas aspiracionales” pero enajenados. Es decir, los mexicanos compartían cierto apego y afinidad por el sistema democrático, pero sus actitudes estaban orientadas hacia *cultura política* de súbdito.

Según dicho estudio, la *cultura política* de los mexicanos se caracterizaba por tener desequilibrios e inconsistencias. La mayoría de los mexicanos tenían un aprecio profundo por el sistema político en general, debido a la “herencia revolucionaria”, y al peso

simbólico de la figura presidencial. Sin embargo, atribuían poca importancia al Gobierno y no esperaban un trato igualitario por parte de la burocracia o de la policía.<sup>99</sup>

De igual forma, la mayoría de los mexicanos no consideraban que las acciones del Gobierno influyeran en sus vidas. Al mismo tiempo, la *cultura política* de los mexicanos de los años cincuenta se caracterizaba por una elevada frecuencia en la competencia política subjetiva<sup>100</sup>. Es decir, en esta época, un alto porcentaje de mexicanos se consideraban aptos para intervenir en política, libres de hablar de asuntos políticos, y también, se consideraban a sí mismos como personas bien informadas. En contraste, hablaban poco de política y sólo en círculos muy cercanos (familiares y de amigos), además de manifestar que no estaban interesados en asuntos públicos y tener poca participación de manera organizada (sindicatos, organizaciones religiosas, etc.). Una vez más, Almond y Verba atribuyen la explicación de estas inconsistencias al peso simbólico que tenía la Revolución Mexicana en la *cultura política* de los mexicanos.

En cuanto a la confianza interpersonal (necesaria para construcción de redes sociales), los mexicanos de la década de los cincuenta manifestaron desconfiar de personas extrañas, incluyendo a sus vecinos, y sólo confiar en sus familiares. En general, afirmaron que “si uno confía en los demás, estos se aprovecharán” y relataron algunas experiencias personales al respecto. Es interesante destacar que, desde los años cincuenta, la desconfianza ha sido uno de los componentes de la *cultura política* de los mexicanos.

### **El desgaste del sistema hegemónico y la cultura política.**

Los estudios de *cultura política* de los mexicanos en las siguientes décadas fueron escasos, por no decir nulos. El trabajo más destacado sobre el tema, en el México de esta época, es el libro de Rafael Segovia “La Politización del niño mexicano”, en él, el autor analiza las actitudes políticas de los estudiantes de los tres últimos años de primaria y los de secundaria. Para el autor, la mayoría de los niños mexicanos presentaron actitudes políticas

---

<sup>99</sup> Almond y Verba, *op. Cit.*, p. 467.

<sup>100</sup> *Ibidem*, p. 468.

de corte autoritario, además de un gran aprecio por los “Héroes nacionales” y por lo que representó la Revolución Mexicana. Los niños también mostraron poca disposición para hablar de política, así como desconfianza, tanto en los partidos políticos como en los sindicatos. De igual manera se encontró un profundo desconocimiento sobre la función de los diputados. Asimismo, la mayoría de los niños afirmaron desconfiar de las demás personas.<sup>101</sup>

Es destacable mencionar que muchas de estas actitudes políticas de los niños son similares a las actitudes políticas de los mexicanos estudiados por Almond y Verba. Sin embargo, a pesar de que los niños mantenían muchas actitudes autoritarias o de tipo súbdito (según la clasificación de Almond y Verba), el estudio también dejó ver una pequeña brecha entre los niños de escuelas urbanas y los niños de escuelas rurales. Al parecer los niños de escuelas urbanas mostraron actitudes más democráticas que sus compañeros rurales. Segovia atribuye que dicha diferencia se debe a que los niños de escuelas urbanas tenían un mejor acceso a la información política, sus padres estaban menos enajenados y tenían una actitud diferente de la política.<sup>102</sup>

De manera paralela el sistema electoral sufrió cambios importantes. En 1946 se promulgó una ley electoral que permitió la centralización de la organización de los comicios electorales en instancias federales (dependientes del Ejecutivo); endureció los requisitos para la formación de partidos políticos, prohibió la formación de partidos regionales y también prohibió las candidaturas independientes. La reforma electoral de 1946 proporcionó el marco normativo de un sistema electoral no competitivo y un sistema de partido hegemónico.

Así como las instituciones políticas sufrieron cambios importantes que permitieron la concentración del poder en el terreno electoral, aparentemente, la sociedad mexicana también sufrió cambios, pero estos fueron en la dirección contraria: el pluralismo político. Desde la década de los cincuenta se escuchaban algunas voces disidentes que reclamaban

---

<sup>101</sup> Segovia, Rafael, *La politización del niño mexicano*, México, Colegio de México, 1977.

<sup>102</sup> *Ídem.*

al gobierno mayor apertura para resolver las demandas de sus grupos sociales (sindicatos, intelectuales y políticos). Sin embargo, el gobierno sólo respondía con violencia y segregación. Para la década siguiente, el número de voces que reclamaban al gobierno mayor apertura aumentó.

La sociedad mexicana de la década de los sesentas tuvo como principal característica el crecimiento de una clase media urbana, la cual no se identificaba con los valores y las posturas del partido hegemónico. Dicha clase media tuvo como principal voz disidente al movimiento estudiantil de 1968. La respuesta del Gobierno fue la misma que utilizaron en décadas anteriores: la violencia. Sin embargo, las secuelas se extendieron en las décadas siguientes.

El movimiento del “68” hizo evidente la incapacidad del Gobierno Federal para resolver las demandas de grupos sociales mostrando su cara más autoritaria. Después de la disolución del conflicto estudiantil a “punta de bayoneta”, muchos estudiantes y profesores que participaron en el movimiento se integraron a otros movimientos sociales (legales y no legales) que denunciaban y, en algunos casos, combatían el autoritarismo ejercido por los gobiernos priístas.

Los reclamos por un Gobierno menos autoritario y el agotamiento del modelo económico (México entraba en crisis económicas) se extendió al resto de la sociedad, cuya primera expresión de desacuerdo con el gobierno se reflejó en los niveles de votación del partido hegemónico. Según datos de Molinar Horcacas<sup>103</sup> la votación del PRI entre 1946 y 1958 oscilaba entre el 73.5% y el 93.9% de la votación nacional, ya en la década de los sesentas la votación priísta se había estabilizando con el 90.3% de la votación en la elección federal de 1961, pero conforme se iba acercando a la década de los setentas la votación priísta iba disminuyendo lentamente hasta que en las elecciones de 1970, el PRI obtuvo el 80.4% de la votación, casi diez puntos menos que en 1961.

---

<sup>103</sup> Molinar Horcacas, Juan, *El tiempo de la legitimidad. Elecciones, autoritarismo y democracia en México*, México, Cal y Arena, 1991, p. 159.

Esta tendencia se repite en las dos décadas siguientes. De 1970 a 1979, el PRI disminuye su votación de 80.4% a 70.4%, y para las elecciones de 1985 la votación del PRI había disminuido a 64.8% de la votación nacional<sup>104</sup>.

La erosión del voto priísta, aunque lenta, pero constante, es producto de los distintos cambios sociales. Molinar trata de explicar esta baja en la votación priísta a partir de datos del investigador Joseph Klessner. Según los datos de este último, la erosión del voto priísta se debe, en gran medida, a la modernización de la sociedad, es decir: la urbanización y la educación propiciaron la formación de un votante mexicano menos atado a las políticas “clientelares” del priísmo, y sobre todo, menos identificado ideológicamente con el partido hegemónico (es posible que muchos de los niños estudiados por Segovia fueran los hijos de estos votantes menos enajenados). Los datos son contundentes, la correlación entre los votos de los partidos y las variables socioeconómicas demuestran que la población que vive en los centros urbanos, o sabe leer y escribir, o tiene educación más allá de la primaria, o trabaja en los sectores económicos secundario y terciario tenía menos afecto por el PRI y más propensión a votar por los partidos de oposición. Esta propensión se iba acentuando con los años.<sup>105</sup>

Aunque estos datos son insuficientes para determinar el tipo de *cultura política* de los mexicanos de estas décadas, son muy útiles para demostrar que el mexicano como “votante” empezaba a tener una concepción del voto diferente a la de su predecesor de los años cincuenta. Los cambios políticos, sociales y económicos mermaron el apoyo social del partido hegemónico. Hubo cambios sociales y, posiblemente, algunos cambios en la cultura política, pero lo seguro, es que hubo cambios en las preferencias electorales. Esto nos habla de un votante mexicano abierto al pluralismo político.

Esta situación cobra relevancia, ya que fue en el campo electoral donde se produjo el cambio político en México. Debemos destacar que estas preferencias electorales encontraron cabida por medio del voto, gracias, en gran medida, a la “Reforma electoral de

---

<sup>104</sup> *Ídem*

<sup>105</sup> *Ibidem*, p. 168.

1977”. Ya que, a diferencia de sus predecesoras, ésta tuvo el carácter de liberalizadora. Las consecuencias más importantes de esta reforma fueron:

“...1) se declaró a los partidos políticos como entidades de interés público; 2) se abrió la puerta de la competencia electoral a las fuerzas políticas más significativas de la izquierda mexicana hasta entonces marginadas a través del registro condicionado, y 3) se concretó una apertura inédita a la pluralidad política en el Congreso al dar cabida a Diputados de representación proporcional.”<sup>106</sup>

Pero quizás, su consecuencia más importante se debe a su carácter “desencadenante”<sup>107</sup>. Es decir, a partir de esta reforma, las subsecuentes fueron cada vez más abiertas respecto a la inclusión de las voces de todos los actores políticos.

### **La transición en la cultura política y el sistema político.**

El año de 1980 marcó una nueva época dentro del sistema político mexicano. La crisis económica y la nacionalización de la banca provocaron un distanciamiento entre la clase empresarial y la clase política. Como consecuencia, muchos empresarios decidieron entrar a la “arena política” y disputar las posiciones de gobierno a los candidatos del PRI. Esta incursión de los empresarios provocó conflictos político – electorales en distintas regiones del país (principalmente en el norte). La inequidad de las contiendas se hacía más evidente conforme pasaban los años y los partidos de oposición ganaban más adeptos.

En 1985, el terremoto de la Ciudad de México mostró la incapacidad del gobierno para resolver la contingencia que dejaba a su paso el desastre natural. Sin embargo, la sociedad respondió de manera ejemplar, dejando entre sus ciudadanos la “semilla” de la organización y la participación, así como un resentimiento en contra del gobierno por su falta de pericia. Un año después, dentro del partido oficial surgió una corriente crítica encabezada por Porfirio Muñoz Ledo y Cuauhtémoc Cárdenas llamada la “Corriente democrática”. Sin embargo, al no encontrar espacios al interior del partido, ésta rompió con

---

<sup>106</sup> Becerra, Ricardo, Salazar, Pedro, y Woldenberg, José, *La mecánica del cambio político en México. Elecciones, partidos y reformas*, México, Cal y Arena, 2005, p. 148.

<sup>107</sup> *Ibidem*, p. 149.

el PRI y sus integrantes decidieron postular a Cárdenas para candidato a la presidencia con el apoyo de una coalición de partidos de oposición.

En el año de 1988 se realizaron elecciones presidenciales en nuestro país. Lo trascendental de ese proceso electoral fue: 1) por primera vez, desde el “Henriquismo”, el partido hegemónico tenía una oposición fuerte, gracias a la escisión de la “Corriente democrática” liderada por Cuauhtémoc Cárdenas y Porfirio Muñoz Ledo, quienes en un primer momento buscaban que la selección del candidato a la presidencia se diera a partir de un proceso democrático; 2) se llegaba a la elección con una *Ley electoral* (Ley electoral de 1986), totalmente inequitativa. La consecuencia: un proceso electoral fuertemente cuestionado por los partidos de oposición, la opinión pública y la prensa internacional, y que puso en duda la legitimidad del sistema. El recién electo presidente, Carlos Salinas de Gortari tomaba el poder con la “mancha” de un presidente ilegítimo y la acusación de un fraude electoral. Había que restablecer la confianza en las elecciones y de manera rápida.

El primer paso para recobrar la confianza en las elecciones se dio con la “Reforma electoral de 1989-1990”. Con ella se dio origen al Instituto Federal Electoral. A ésta le siguieron las reformas electorales de 1993, cuyo eje fundamental fue el financiamiento de los partidos; la de 1994, donde se cambiaron a los consejeros magistrados por consejeros ciudadanos y; la de 1996 que dotó autonomía del IFE. De estas cuatro reformas, destacan la de 1989 – 1990 y la de 1996; la primera por la creación del IFE y la segunda por dotarlo de autonomía.

También hay que destacar los eventos sociales que se suscitaron: 1) levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional; 2) asesinato del candidato del Partido Revolucionario Institucional, Luís Donald Colosio; 3) asesinato del secretario general del PRI, Francisco Ruíz Massieu; y 4) la crisis económica de 1994. Todo esto provocó ciertas convulsiones sociales. Pero, y, ¿que pasaba con la cultura política de los mexicanos?

Una vez más, los estudios al respecto siguen siendo escasos. Sin embargo, podemos tener un acercamiento a la *cultura política* de los mexicanos a partir de dos estudios: una tesis de licenciatura titulada: “Cultura política en México, 1993” de María Aidé Hernández García

y el estudio de los mexicanos de los noventas realizado por el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

María Aidé Hernández García realizó su tesis basada en una encuesta nacional diseñada y levantada por Víctor Durand Ponte. En ella analizó los resultados a partir de los del propio Durand Ponte y de Ángel Flisfish. Según Flisfish: para hablar de una *cultura política* en transición a la democracia, las sociedades debían tener cierto nivel de *consenso democrático* y de *sofisticación política*<sup>108</sup>. Flisfish mide el primero de los conceptos a partir de una clasificación de Mann, representada en el siguiente cuadro:

#### ESQUEMA DE MANN<sup>109</sup>

Proporción que comparten orientaciones positivas.	Proporción que comparten orientaciones negativas.	Tipo de situación.
100% - 75%	0% - 25%	Consenso democrático.
75% - 60%	25% - 40%	Disenso democrático.
60% - 40%	40% - 60%	Disenso.
40% - 25%	60% - 75%	Disenso antidemocrático
25% - 0%	75% - 100%	Consenso antidemocrático.

Como vimos en el apartado anterior, la votación de los mexicanos era cada vez más plural, demostrando que éstos estaban más dispuestos a votar por la oposición, es decir, eran más abiertos en cuanto a sus opciones políticas. Por su parte, en el estudio de los mexicanos de los noventas, los investigadores concluyeron que los mexicanos valoraban las instituciones y las prácticas de la democracia en su nivel formal, así como la consolidación de un Estado de derecho y una alta valoración por el voto. De igual manera, el estudio advertía un cambio en la ideología nacional, ya que las ideas desarrolladas durante la Revolución Mexicana, y que sustentaron el sistema político hegemónico, iban perdiendo vigencia.<sup>110</sup> Por lo que el PRI tenía que buscar nuevos referentes para poder retener el voto de los ciudadanos.

<sup>108</sup> Hernández García, María Aidé, *Cultura Política en México, 1993*, México, Tesis de Licenciatura, 1997, p. 64.

<sup>109</sup> *Ibidem*, p.65.

<sup>110</sup> *Los mexicanos de los noventas*, México, Instituto de Investigaciones Sociales – Universidad Nacional Autónoma de México, 1997, p. 161.

Regresando a los noventa, y en específico a 1993, el análisis de Hernández nos arroja datos interesantes. El estudio mide la *cultura política* en dos niveles: 1) orientación y adhesión hacia el régimen y sus instituciones y 2) orientación y adhesión hacia los partidos políticos. En cuanto la orientación hacia la existencia de un régimen democrático, los mexicanos estuvieron orientados de la siguiente manera, orientación positiva: 48.7%; orientación negativa: 24.2%; y no sabe, no contestó: 27.1%, lo que nos ubica en una situación de disenso<sup>111</sup>.

En cuanto a la percepción que tenían los mexicanos respecto de los partidos políticos, el estudio se dividió en tres partes: 1) opinión sobre los partidos; 2) representación de los partidos; y 3) utilidad de los partidos. El 45.4% de los mexicanos tenían una opinión positiva; 36.8% una opinión negativa; y el 17.8% no sabe o no contestó. Por otra parte, el 43.1% de los mexicanos consideró que los partidos representan los intereses de la sociedad; el 35.3% consideró que no; y el 21.6% no sabe o no contestó. Por último, el 50.8% de los mexicanos consideró que los partidos son útiles; el 26.2% creen que no lo son; y el 22.4% no sabe o no contestó;<sup>112</sup> y en una escala de 0 a 10, los partidos políticos obtuvieron una calificación de 5.3 en una escala de confiabilidad.<sup>113</sup> En términos generales, casi la mitad de los mexicanos tenían una percepción favorable de los partidos políticos.

Utilizando la misma encuesta, pero con la clasificación de Durand Ponte, podemos decir que los resultados son similares: el 56.5% de los mexicanos tienen adhesión democrática; 15.9% adhesión autoritaria; y el 27.6% no sabe o no contestó. El disenso era la constante en la *cultura política* de los mexicanos de los noventa<sup>114</sup>. Aunque algunos autores la consideraban como una *cultura política* de transición.<sup>115</sup> Debemos destacar las diferencias de actitudes políticas que presentaron los niños urbanos de los rurales estudiados por

---

<sup>111</sup> Hernández García, María Aidé, *op. Cit.*, p. 68.

<sup>112</sup> *Ibidem*, p. 77.

<sup>113</sup> Castaños, Fernando, “capítulo 5. Comunicación” en *Los mexicanos de los noventas*, Instituto de Investigaciones Sociales – Universidad Nacional Autónoma de México, 1997, p. 126.

<sup>114</sup> Hernández García, María Aidé, *op. Cit.*, p. 84.

<sup>115</sup> Peschard, Jacqueline “La cultura política en México” en Merino, Mauricio (coord.), *op. Cit.*, p. 186 – 210.

Segovia se acentuaron en los adultos de los años noventa, los investigadores atribuyen estos cambios de actitud política a la modernización.<sup>116</sup>

Hemos dicho que el nivel de *consenso democrático* y la *sofisticación política* son importantes para la construcción de una *cultura política democrática*. La *sofisticación política* se refiere a la capacidad que tiene el individuo para conceptualizar objetos de la vida política y está conformada en tres dimensiones: 1) prominencia de la política para la persona; 2) información sobre objetos políticos y 3) capacidad de conceptualizar la política.<sup>117</sup>

Las sociedades democráticas tienen sectores de población que son altamente sofisticados política y otros sectores que no lo son. Según el propio estudio, dentro de una sociedad democrática debe de haber un grupo de alta *sofisticación política* equivalente al 5% de la población; y otro grupo de baja sofisticación equivalente al 20% de la población.<sup>118</sup>

Según las conclusiones del estudio, los mexicanos de los noventa tienen los siguientes niveles de *sofisticación política*: 16.8% de la población tiene alta sofisticación; 33.8% tiene media sofisticación; y 49.4% tiene baja sofisticación.<sup>119</sup>

Es decir, la sociedad mexicana estaba polarizada; por un lado, tiene un sector de la sociedad que supera los estándares de alta sofisticación política (el triple, que los países democráticos) y por el otro, tiene un sector de la sociedad con baja sofisticación que también supera los estándares (más del doble de los países democráticos).

Cuando se cruzan los resultados de sofisticación política y de niveles de consenso democrático, se observan los siguientes resultados:

---

<sup>116</sup> *Los mexicanos de los noventa*, México, Instituto de Investigaciones Sociales – Universidad Nacional Autónoma de México, 1997, p. 161.

<sup>117</sup> Hernández García, María Aidé, *op. Cit.*, p. 89.

<sup>118</sup> *Ibidem*, p. 90.

<sup>119</sup> *Ídem*.

## Sofisticación política por orientaciones hacia el régimen en general.<sup>120</sup>

	Alta sofisticación política.	Media - alta sofisticación política.	Media - baja sofisticación política.	Baja sofisticación política.
La democracia siempre es mejor que cualquier otra forma de gobierno.	79.2%	62%	64.1%	28.3%
En ciertas circunstancias es mejor una dictadura que una democracia.	9.7%	7.5%	7.6%	11.6%
Da lo mismo si el gobierno es una democracia o una dictadura.	9.7%	14.8%	13.7%	16.1%
No sabe/ no contestó.	1.3%	15.8%	14.6%	44%

Fuente: Hernández García, María Aidé, *Cultura Política en México, 1993*, México, Tesis de Licenciatura, 1997

Los resultados del cuadro anterior son contundentes: a mayor *sofisticación política*, mayor adhesión democrática y a menor *sofisticación política*, menor adhesión democrática. Podemos suponer que al incrementar los niveles de *sofisticación política* de la población, también aumentaremos sus niveles de adhesión democrática.

En conclusión, se podría decir que los mexicanos de los años noventa se caracterizaban por el disenso respecto al régimen mexicano, además de ser una sociedad muy desigual con sectores de alta sofisticación y sectores de baja *sofisticación política*. Los mexicanos de los noventas, también, mostraron un mayor aprecio por un sistema democrático y el derecho al voto. En contraste, el aprecio por la ideología revolucionaria y por la figura presidencial iba decreciendo en comparación con los mexicanos de décadas anteriores. Muchos atribuyen estos cambios producidos por la modernización (crecimientos de las ciudades, aumento de la clase medio y mayores niveles de educación).

### La cultura política del 2000-2005

Llegado el año 2000, nos encontramos con un hecho histórico sin precedente, por primera vez, en setenta años, un partido distinto al PRI había ganado las elecciones. El candidato

---

<sup>120</sup> *Ibidem*, p. 103.

del PAN, Vicente Fox, lograba con el triunfo electoral que ocurriera la alternancia. Las distintas reformas electorales (destaca la de 1996) se materializaron en el año 2000, y junto a éstas vino la consolidación de los partidos políticos como opciones reales en el mercado electoral. La alternancia en la presidencia era la prueba fehaciente de la democratización de las elecciones. Además, por segunda ocasión, en el Congreso se expresaba la pluralidad política, ya que ningún partido logró la mayoría, con lo que se generó un gobierno dividido (la primera vez fue en 1997). En los estados, este fenómeno ya se venía dando de forma lenta pero consistente, volviéndose una cotidianidad democrática.

Mientras los cambios institucionales avanzaban, y la alternancia era una realidad, los cambios en la *cultura política* de los mexicanos seguían en transición. Al inicio de los noventa, los mexicanos con adhesión democrática oscilaban entre el 48.7% y 56.5% (dependiendo la clasificación). Para el 2002, los mexicanos considerados como demócratas son el 46.6%<sup>121</sup> y aunque la clasificación es distinta a la utilizada en los años noventa, podemos decir que, “si no hubo un retroceso, tampoco hubo un avance”.

El estudio de “La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas” destaca que en la región “Centroamérica-México” el 33.8% son ciudadanos ambivalentes y el 19.7% son ciudadanos no democráticos. Una vez más, es destacable la similitud porcentual de ciudadanos no democráticos entre el 2002 y las categorías utilizadas en 1993 (24.2% y 15.9%). Es decir, la proporción de ciudadanos no democráticos, en esos diez años, se ubicaba entre el 15% y el 25%. Debemos recordar que aunque las metodologías y clasificaciones utilizadas en el estudio de 1993 y el 2002 son diferentes, es de remarcable la similitud de las variables consideradas.

Otros estudios importantes, acerca de los valores políticos de los mexicanos, son los derivados de las encuestas realizadas por la Secretaría de Gobernación sobre *cultura política* y prácticas ciudadanas. Las encuestas fueron realizadas entre noviembre y diciembre de 2001; febrero de 2003; y diciembre de 2005 y sus resultados son

---

<sup>121</sup> Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *La Democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas*. Buenos Aires, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2004, p. 134.

comparables. Cada encuesta se aplicó en un contexto político distinto. Por ejemplo, entre noviembre y diciembre de 2001, en el Congreso se estaban discutiendo las llamadas *reformas estructurales* (fiscal y energética) y el presupuesto de egresos de 2002. Además, la popularidad del Presidente Vicente Fox comienza a descender de un 71 por ciento, en marzo de 2001, a un 59 por ciento en noviembre del mismo año.<sup>122</sup>

En cambio, en febrero de 2003, el país vivió la movilización de organizaciones campesinas que demandaban mejores condiciones y apoyos para el campo mexicano. A su vez, los precios del petróleo se elevaban de manera significativa rompiendo la barrera de los máximos históricos.

Por su parte, en diciembre de 2005, los partidos políticos estaban en plena precampaña rumbo a la carrera presidencial. La popularidad de Vicente Fox se ubicaba en un 30 por ciento.<sup>123</sup> Sin embargo, hay que destacar que entre 2004 y 2005, el país se vio enfrascado en el conflicto político más importante después de la alternancia. Los protagonistas fueron el entonces, Presidente de la República, Vicente Fox y el Jefe de Gobierno capitalino, Andrés Manuel López Obrador. Dicho conflicto inició con la transmisión de videos que mostraban actos de corrupción cometidos por personajes cercanos al potencial aspirante a la presidencia del PRD, teniendo su punto más álgido durante el proceso de desafuero contra del Jefe de Gobierno capitalino.

Las tres encuestas de *Cultura Política* se levantaron en contextos políticos muy distintos. Aún así, algunos resultados muestran cierta uniformidad. Para poder comparar los resultados estos se dividieron en tres grandes ejes: *Sofisticación política*; *Confianza*; y *Capacidad asociativa y organizativa*. Dichos parametros nos ayudan a entender si los mexicanos tenemos una *cultura política democrática*.

#### *Sofisticación política.*

---

<sup>122</sup> De las Heras, María, “opinometro”, *Milenio*, México, 28 de noviembre de 2001.

<sup>123</sup> “Mejora la credibilidad del presidente”, De las Heras, María, *Milenio*, México, 6 de diciembre de 2005, p. 10.

Las siguientes comparaciones intentan medir el nivel de *sofisticación política* a partir de los niveles de conocimiento político, niveles de información, interés político, y adhesión democrática. Según las tres encuestas, la percepción del concepto de “ciudadano” como persona con derechos y obligaciones ha disminuido. En el 2001, los mexicanos que pensaban que el ser ciudadano era una persona con derechos y obligaciones, eran el 52%<sup>124</sup>, en el 2003, fueron el 50%<sup>125</sup> y para el 2005 disminuyó diez por ciento al ubicarse en 40%<sup>126</sup>.

En cuanto a la frecuencia con que los mexicanos hablamos de política, existe un alto porcentaje de mexicanos que no hablan de política con regularidad (44%)<sup>127</sup> y las pocas personas “sí hablan”, lo hacen con amigos (23%)<sup>128</sup> o en su propia casa (19%)<sup>129</sup>. Es decir, los asuntos políticos sólo son tratados con aquellos grupos que son bastante cercanos, no tenemos la confianza de discutir temas políticos más allá de nuestros círculos más cercanos.

A pesar de la poca regularidad con que se habla de política, podemos decir que, comparado con los años cincuenta, se ha avanzado. Según el estudio de Almond y Verba, el promedio de mexicanos que jamás hablaba de política era de 61%<sup>130</sup>. Después de más de cincuenta años, hay más mexicanos dispuestos hablar de política (56%)<sup>131</sup>; aunque sea en sus círculos más cercanos. El carácter pasivo y de poca disposición para hablar de los asuntos políticos, se refleja en que un buen porcentaje de mexicanos prefiere quedarse callado cuando alguien más, empieza hablar de política, este porcentaje ha ido de menor a mayor. 2001: 33%; 2003:51%; 2005: 41%.

---

<sup>124</sup> “Conociendo a los ciudadanos mexicanos. Principales resultados. Primera Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas”, Este País, revista mensual, número 137, suplemento especial, México, agosto 2002.

<sup>125</sup> “Conociendo a los ciudadanos mexicanos. Principales resultados. Segunda Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas”, Este País, revista mensual, número 150, México, septiembre 2003.

<sup>126</sup> “Conociendo a los ciudadanos mexicanos. Principales resultados. Tercera Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas”, Este País, revista mensual, número 185, suplemento especial, México, agosto 2006.

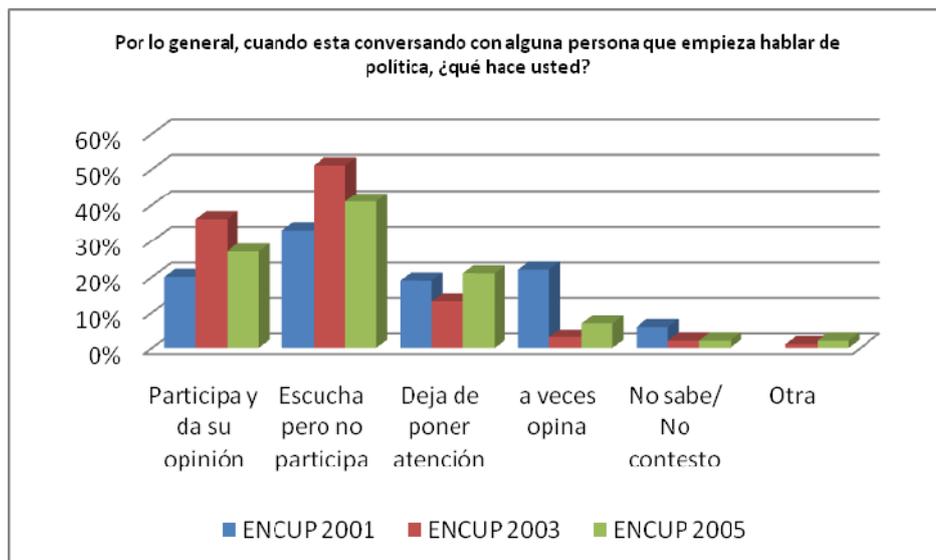
<sup>127</sup> “Conociendo a los ciudadanos mexicanos. Principales resultados. Primera Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas”, op. Cit., Septiembre de 2002.

<sup>128</sup> *Ídem*.

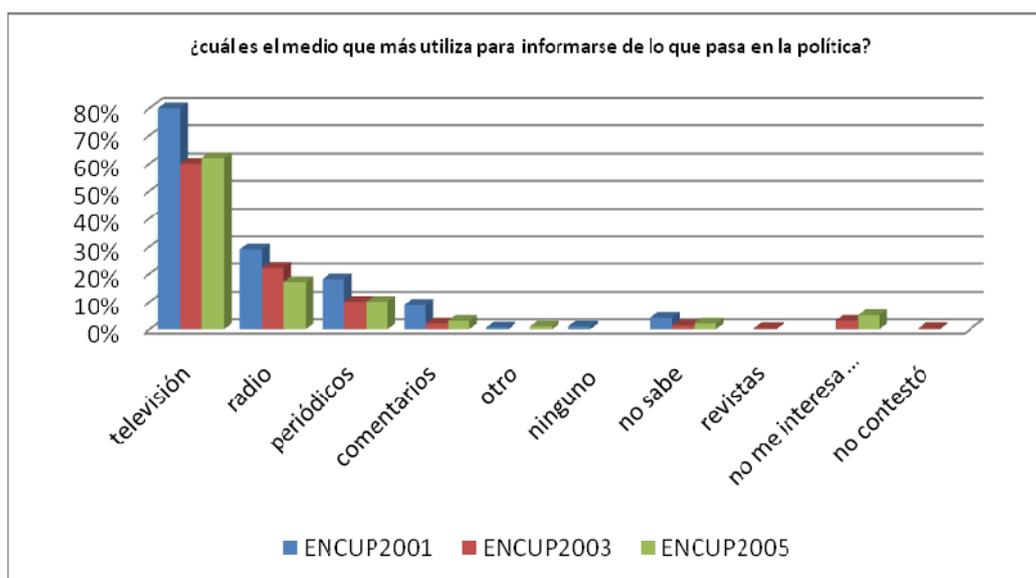
<sup>129</sup> *Ídem*.

<sup>130</sup> Almond y Verba, *op. Cit.*, p.142.

<sup>131</sup> “Conociendo a los ciudadanos mexicanos. Principales resultados. Primera Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas”, op. Cit., Septiembre de 2002.



Esto se debe a que la mayoría de la gente cree que la política es muy complicada (65%), y el medio que más utilizan para informarse, sobre ésta es la televisión (62%).<sup>132</sup>



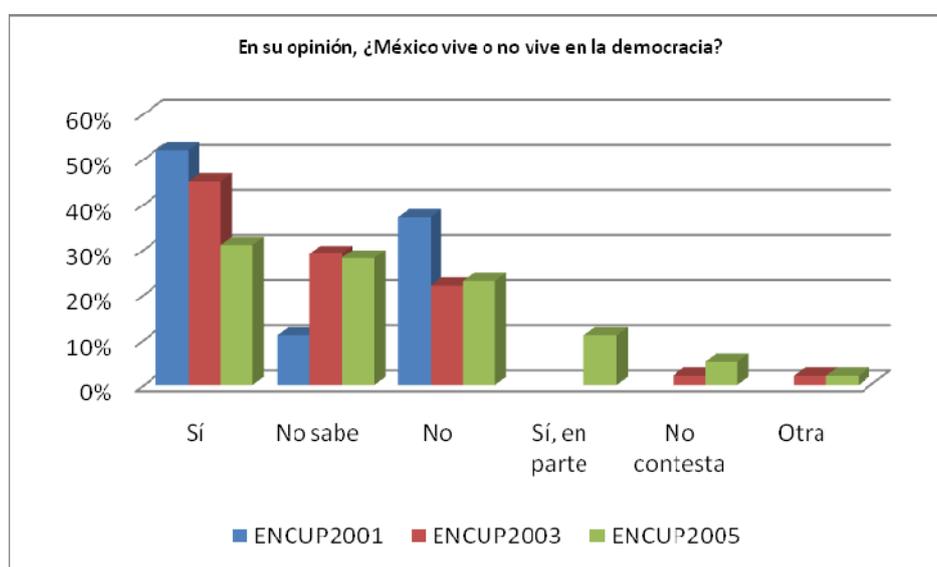
Esta situación se refleja en las gráficas comparativas, donde podemos ver que la televisión sigue siendo el medio, por excelencia, que los mexicanos utilizan para informarse de asuntos políticos; aunque esta tendencia ha disminuido desde la primera encuesta de 2001.

<sup>132</sup> “Conociendo a los ciudadanos mexicanos. Principales resultados. Tercera Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas”, *Este País*, revista mensual, número 185, suplemento especial, México, agosto 2006.

Esto demuestra que la televisión tienen una mayor influencia sobre la población que otros medios de comunicación.

En cuanto al conocimiento que tienen los mexicanos acerca de sus autoridades, se puede decir que es muy escaso. La mayoría de los mexicanos respondió correctamente cuando se les preguntó sobre la filiación partidaria del gobernador (o Jefe de Gobierno), esto es, las dos terceras partes de los ciudadanos dieron una respuesta correcta.<sup>133</sup> Sin embargo, cuando se les preguntó el tiempo que dura un diputado en su cargo, el porcentaje de mexicanos que contestaron correctamente osciló entre el 37% y el 40%.

Esto demuestra que los órganos legislativos todavía no son identificados con facilidad por los ciudadanos, siendo un resabio del presidencialismo mexicano. Dejando a un lado, los conocimientos de los mexicanos respecto de su forma de gobierno. Ahora se analizará la percepción que tienen los mexicanos acerca de su reciente democracia.

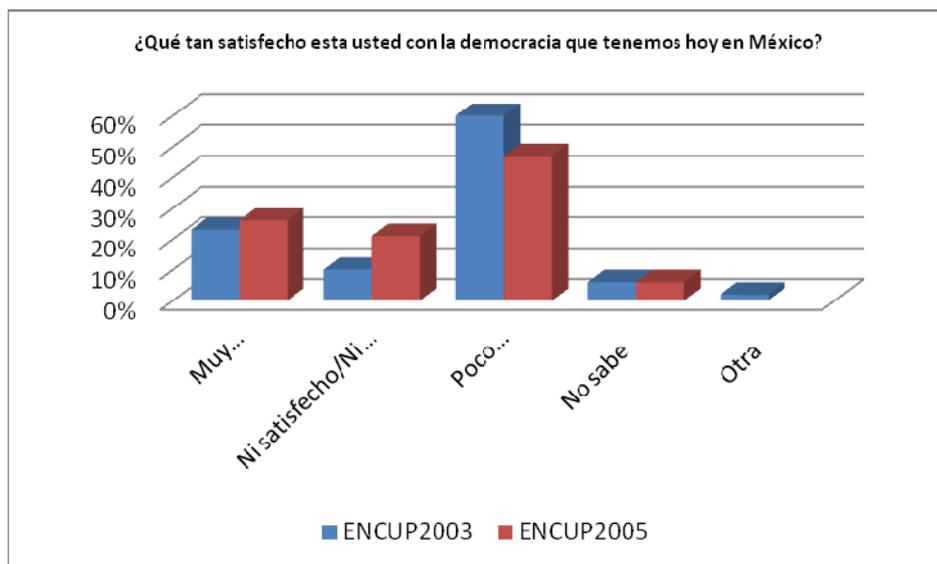


<sup>133</sup> Tercera encuesta (...)

	<b>Sí</b>	<b>No sabe</b>	<b>No</b>	<b>Sí, en parte</b>	<b>No contestó</b>	<b>Otra</b>
<b>ENCUP2001</b>	<b>52%</b>	<b>11%</b>	<b>37%</b>	-	-	-
<b>ENCUP2003</b>	<b>45%</b>	<b>29%</b>	<b>22%</b>	-	<b>2%</b>	<b>2%</b>
<b>ENCUP2005</b>	<b>31%</b>	<b>28%</b>	<b>23%</b>	<b>11%</b>	<b>5%</b>	<b>2%</b>

Como se puede observar, el porcentaje de mexicanos que creen que se vive en una democracia ha disminuido ligeramente (aún sumando las partes de “sí” y “sí, en parte”), de igual forma, el porcentaje de mexicanos que no cree que se viva en una democracia. Es de destacar, que el sector de mexicanos que aumentó fue el de los que: no saben si se vive en una democracia. Aún así, se puede afirmar que al menos entre un 30 y 40 por ciento de los mexicanos consideran que viven en una democracia. En el mismo sentido, se encuentran los resultados que arrojan las encuestas sobre el grado de satisfacción con la democracia. Dichos resultados muestran cierta estabilidad y una ligera disminución en el porcentaje de insatisfacción como lo demuestra el cuadro y la gráfica siguiente.

	Muy satisfecho/Satisfecho	Ni satisfecho/Ni insatisfecho	Poco satisfecho/Nada satisfecho	No sabe	Otra
ENCUP2003	23%	10%	60%	6%	2%
ENCUP2005	26%	21%	47%	6%	



Según los resultados, son pocos los mexicanos que se sienten satisfechos con la democracia y, aunque el grado de insatisfacción ha disminuido, debemos destacar el aumento de la indiferencia de los mexicanos acerca de su democracia. Se puede decir que existe un sector de la sociedad muy amplio de mexicanos que no sabe si vivimos en un democracia y de igual forma, existe un sector que es indiferente ante la democracia mexicana. Este resultado no es aislado, considerando el estudio del PNUD donde se destacaba que el número de ciudadanos “ambivalentes” era del 33.8%.<sup>134</sup>

### Confianza

Una parte fundamental para el desarrollo de las democracias es el grado de *confianza interpersonal* de los ciudadanos. Las tres encuestas de *cultura política* utilizaron cierto número de frases para medir el grado de confianza entre los ciudadanos. En la primera ENCUP, 2001, el 84% de los ciudadanos estuvo de acuerdo que el voto de la mayoría decidía las acciones de gobierno. Por su parte el 40% opinaba que unos cuantos líderes decididos harían más que todas las leyes y promesas y el 19% creía que la gente común no tiene nada que decir al gobierno.

<sup>134</sup> Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *op. Cit.*, p. 134.

El 39% consideró que la gente es solidaria; el 36% que las personas se deben primero a su comunidad y en segundo lugar a su bienestar; sin embargo, el 73% consideró que “sí uno no se cuida a sí mismo, la gente se aprovecha”.

En la segunda ENCUP, 2003, hubo cambios significativos, el porcentaje de personas que opinaban que “unos cuantos líderes decididos harían más que todas las leyes y promesas” aumentó en veinte puntos, ubicándose en un 60%. De igual forma aumentó el porcentaje de personas que creían que “la gente común no tiene nada que decir de lo que hace el gobierno” y pasó del 19%, en 2001, al 28% en 2003.

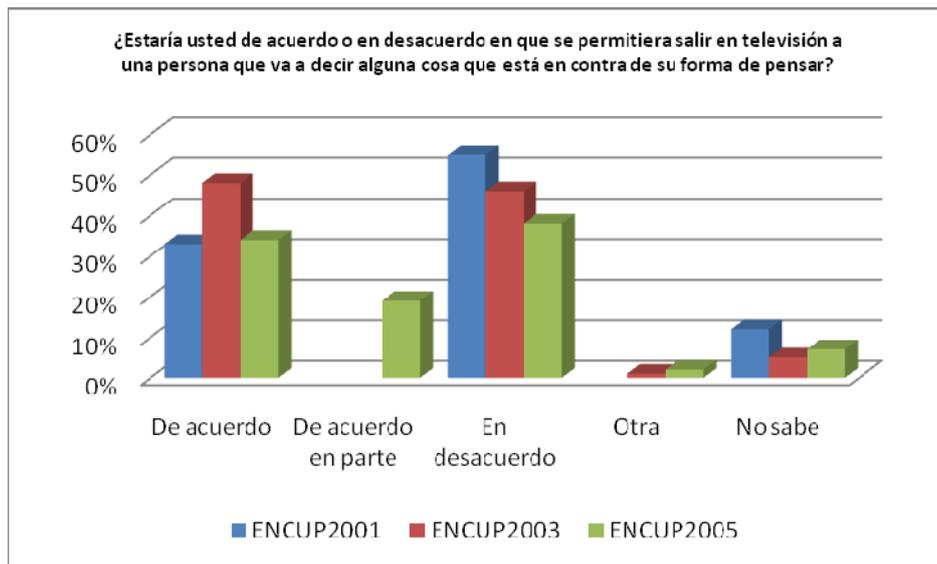
Sin embargo, existe una paradoja, en otros resultados el porcentaje de personas que creía que “la mayoría de las personas son solidarias” (56%) y el sentido de “deberse primero a su comunidad y luego a su bienestar personal” también aumentó de forma considerable (51%). Lo que también se mantuvo constante fue la percepción de que “sí uno no se cuida a sí mismo, la gente se aprovecha” (88%).

Para la tercera ENCUP, 2005, la evaluación a partir de las frases cambiaría, ya que se utilizarían nuevas. Algunas frases se recuperarían de la primera encuesta y otras se eliminarían respecto del 2003. En el 2005, el 77% de los ciudadanos consideraban que “el voto de la mayoría debía decidir las acciones de gobierno”, lo que significaba una disminución de siete puntos respecto de la primera encuesta. A esto se integraron dos nuevas frases: 70% de los ciudadanos estuvo de acuerdo en que “el gobierno debía de someter las decisiones importantes a votación”; mientras que el 69% consideró que “al gobierno lo elegimos para tomar las decisiones importantes”. Sí se comparan estas dos frases, y el porcentaje de los ciudadanos que estaba de acuerdo en ambas, podríamos decir que hubo una contradicción e incoherencia entre ambas frases. Por un lado, los mexicanos estaban de acuerdo en ser partícipes de las decisiones importantes del gobierno y por otro, el mismo porcentaje estaba de acuerdo en delegar tal responsabilidad al gobierno de forma exclusiva.

En cuanto a la confianza interpersonal hubo nuevas variantes, el porcentaje de personas que consideraba que la mayoría de las personas son solidarias disminuyó quince puntos respecto del 2003, ubicándose en un 41%; de la misma manera disminuyó el porcentaje de personas que consideraba que “la gente se debe primero a su comunidad y después a su bienestar”, pasando de 51%, en 2003, al 38%, en 2005. De igual forma disminuyó el porcentaje de personas que consideraba que “sí uno no se cuida a sí mismo, la gente se aprovecha” de 88%, en 2003, al 68%, en 2005.

Se Puede constatar que la mayoría de los mexicanos tiende a ser reservado y poco dispuesto a confiar en las demás personas, y aunque creemos en el bienestar de la comunidad, no se lleva a la práctica. Sin embargo, si ha habido un progreso significativo respecto de los mexicanos de la década de los cincuenta. En el estudio de *cultura cívica*, se hicieron preguntas similares, el 94% de los mexicanos consideraba que “sí uno no tiene cuidado, la gente se aprovecha. Por otro lado, el 30% de aquellos mexicanos consideraba que “se puede confiar en la mayoría de la gente”. Analizando ambos resultados se puede decir que ha habido un aumento en el porcentaje de mexicanos dispuestos a confiar, y aunque el cambio ha sido lento, también ha sido progresivo. No obstante, los niveles de desconfianza ocasionan que los mexicanos no puedan construir redes sociales más allá de la familia, limitando la capacidad asociativa.

Otro punto importante, es el bajo nivel de tolerancia que tiene una sociedad, en este caso, las tres encuestas de *cultura política* preguntaron si “estarían de acuerdo en que se permitiera salir en televisión a una persona que piensa diferente a ellos”, mostrando poca disposición de los mexicanos para tolerar voces disidentes.



Como se puede observar, el porcentaje de personas que está dispuesta a tolerar a una persona que salga en televisión que piense distinto a ellos ha ido disminuyendo, sin embargo, todavía es muy alto. Esto refleja que un sector de la sociedad muestra cierta aversión hacia las personas con formas de ser o ideología distintas a las suyas.

En las democracias modernas es fundamental que el ciudadano tenga confianza en las instituciones políticas y en las organizaciones que participan en éstas. Ya que de la confianza se desprenden la satisfacción y la participación. Es por esto, que las tres encuestas de *cultura política* y prácticas ciudadanas se han preocupado por analizar la percepción que los ciudadanos tienen sobre las instituciones políticas y algunos grupos de poder. Los resultados son sorprendentes.

Los partidos políticos juegan un papel fundamental en la vida política de los países democráticos pues, a pesar de su desgaste, siguen siendo el medio, por excelencia, para que los ciudadanos participen de la política y hagan escuchar su voz. Sin embargo, en México, el aprecio por los partidos políticos es muy bajo. En la ENCUP de 2005 los partidos políticos obtuvieron una calificación de 5.36 en cuanto a la confianza que se les tiene. Esto significa un retroceso al compararse con el resultado que obtuvieron en 2003, cuando se les calificó con el 6.4 en la escala de nivel de confianza.

La ENCUP de 2001 reportó que sólo el 5.36% de los mexicanos confiaban “mucho o algo en los partidos políticos”. En estudios anteriores<sup>135</sup> se destaca que sólo el 45.4% de los mexicanos tenía una concepción positiva sobre los partidos políticos, es decir, los consideraban indispensables para una democracia, el resto de los encuestados tenía una concepción negativa “sirven para dividir a la gente” o no sabía que responder.

Es de destacar que las organizaciones que generan más confianza entre los mexicanos son: las iglesias, el ejército y los médicos. Es importante mencionar que la iglesia y el ejército se caracterizan por ser organizaciones verticales, jerárquicas y altamente disciplinadas. Instituciones que por sus características organizativas no son propensas a fomentar las actitudes y valores de la *cultura política democrática*.

#### *Capacidad asociativa y organizativa*

Otros aspectos importantes para la construcción de una *cultura cívica* de las democracias modernas, son la participación ciudadana y la construcción de asociaciones. Según las tres encuestas de *Cultura Política*<sup>136</sup>, casi la mitad de las personas consideró que era muy difícil o difícil organizarse con los demás. El mexicano no se considera un agente capaz de influir en la política ni tampoco como un individuo que pueda organizarse para promover una causa común.

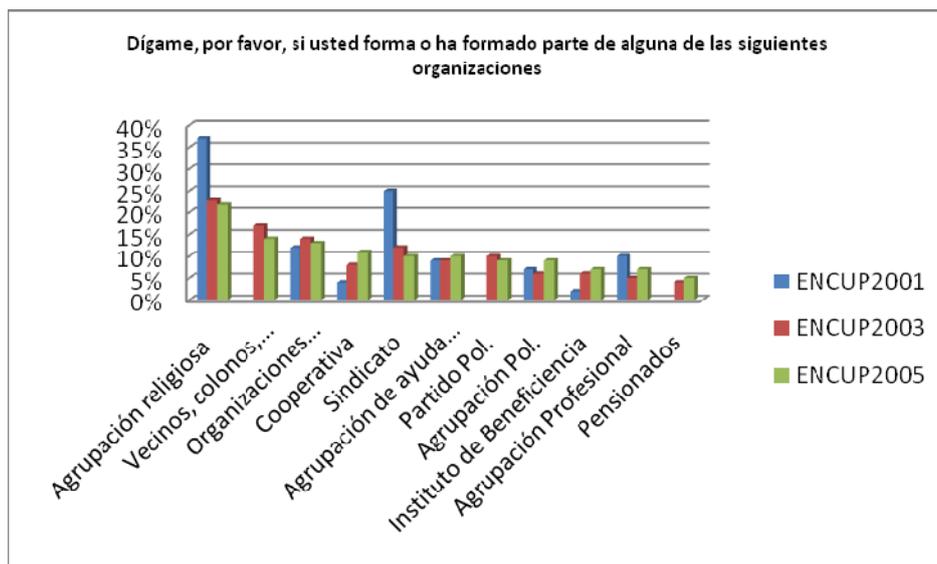
Esto se ve reflejado en la capacidad organizativa de los mexicanos, ya que, en promedio, sólo entre 10% y 15% de los encuestados pertenecen a una organización<sup>137</sup>. Esto contrasta con la capacidad organizativa de los mexicanos de los años cincuenta, pues en esa época el 24% de los encuestados declaró pertenecer a alguna organización. Sin embargo, los mexicanos que sí participan lo hacen en las siguientes organizaciones:

---

<sup>135</sup> Hernández García, María Aidé, *Cultura Política en México, 1993*, México, Tesis de Licenciatura, 1997, p. 72

<sup>136</sup> Las tres encuestas

<sup>137</sup> Tres encuestas.



Como podemos observar las agrupaciones religiosas ocupan el primer lugar en el tipo de organización en la que los mexicanos participan más. Nuevamente existen contrastes con los resultados de Almond y Verba, siendo los sindicatos el tipo de organización más mencionado con 11%<sup>138</sup>. Estos datos sustentan que el sistema político, basado en el corporativismo y el clientelismo, está siendo desmantelado, permitiendo el surgimiento de otro tipo de organizaciones que aglutinan los intereses de los ciudadanos.

En términos comparativos, la *cultura política* de los mexicanos ha evolucionado de manera lenta pero progresiva. La figura presidencial y el mito de la Revolución Mexicana han perdido vigencia como símbolos de la *cultura política*. La democracia, el aprecio por el voto y el Estado de derecho se han colocado como los nuevos referentes. Sin embargo, la desconfianza y la intolerancia, además de la poca disposición para organizarse, siguen siendo un lastre dentro de la *cultura política*. Los partidos políticos y el poder Legislativo son referentes confusos dentro de la *cultura política* de los mexicanos. Al parecer ésta se encuentra formada por tres tipos de subculturas políticas.<sup>139</sup> Por una parte, un sector grande

<sup>138</sup> Almond, *op. Cit.*, p. 344

<sup>139</sup> En el primer capítulo definimos a la subcultura política en dos sentidos: 1) como aquella que se da en un sector de la población caracterizada por una orientación diferente respecto de los objetos políticos (inputs) y los objetos administrativos (outputs), pero con la misma orientación que el resto de la población en cuanto al sistema político en general. El segundo concepto de subcultura política se refiere a la convivencia de dos o más culturas políticas distintas dentro de una nación. Revisar Almond y Verba, *op. Cit.*, p. 44

la sociedad tiene actitudes políticas democráticas, otro grupo, mantiene actitudes políticas ambivalentes, ya que comparten tanto actitudes democráticas como autoritarias. Por último, un tercer grupo mantiene actitudes políticas de corte autoritario. Estas tres grandes subculturas forman la *cultura política* de los mexicanos en la actualidad.<sup>140</sup>

## LA CULTURA POLÍTICA DE LOS JÓVENES EN MÉXICO.

Los estudios sobre los jóvenes, y en particular sobre su *cultura política*, han sido muy escasos. La mayoría de los estudios se han dedicado al tema de lo juvenil relacionado con la sexualidad, las drogas y el deporte. Algunos estudian a los jóvenes relacionados con las llamadas *tribus urbanas*: el rock, las pandillas, los punks, los darketos, los cholos, etc. Sin embargo ha habido pocos estudios que relacionen a los jóvenes con la política y, aún menos, que estén dedicados a estudiar a los jóvenes que estudian el bachillerato, es decir, a un sector específico dentro del universo juvenil.

Los estudios de la cultura política de los jóvenes van a ser cada vez más necesarios. Por el simple hecho de que dicho sector esta creciendo de manera exponencial. Cada vez más jóvenes rebasan la edad de los 18 años por lo que adquieren el derecho de votar, siendo un sector que un futuro no muy lejano va a definir el resultado de las elecciones.

Debemos destacar que la juventud es una “edad social”<sup>141</sup>, por lo tanto, es producto de diversos procesos sociales. Existen dos enfoques acerca del surgimiento del concepto *joven*. Por un lado, hay quienes sostienen que la concepción de éste siempre ha estado presente en las sociedades aunque no siempre haya sido reconocida.

En cambio, hay quienes sostienen que la concepción del joven está relacionada con el surgimiento del capitalismo. A raíz de los cambios que el capitalismo introdujo en los medios de producción y del desarrollo del mismo, el trabajo se volvió más complejo y

---

<sup>140</sup> Se usa la clasificación utilizada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en el informe de *La Democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas*.

<sup>141</sup> Nateras, Domínguez Alfredo (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana – Miguel Ángel Porrúa, 2002. p. 10.

especializado, por lo que fue necesario crear una etapa de especialización y entrenamiento para poder hacer frente a las necesidades del campo laboral. Esta etapa de preparación se asocia a la juventud. También, se sostiene que la palabra *joven* surge a finales del siglo XVIII y se toma como referencia que en la Edad Media los niños y jóvenes eran considerados adultos pequeños.

La primera característica de los jóvenes es que construyen su identidad a partir de diferenciarse de los demás. Primero, buscan diferenciarse de los adultos y después de sus pares. En buena medida por esa volatilidad de los jóvenes, las políticas públicas dirigidas a la juventud han fracasado, ya que éstas se construyen a partir de una visión homogénea de los jóvenes, cuando son muy heterogéneos.

Una segunda característica de los jóvenes contemporáneos es que su generación está inmersa en los procesos de globalización, además de haber nacido en la época de la “crisis económica Sin embargo, también han nacido en la época de las transiciones democráticas. Los referentes sociales tradicionales (la escuela, la familia y la religión) han ido perdiendo fuerza ante las nuevas formas de socialización: el Internet, los medios de comunicación masiva, la telefonía celular, etc. También ha ido creciendo la desconfianza entre los jóvenes sobre las instituciones políticas tradicionales.

Como se ha dicho anteriormente, el estudio de los jóvenes es complejo. La heterogeneidad que conllevan obliga a especificar el tipo de “jóvenes” a los que se estudia. En el caso de los jóvenes estudiantes de educación media superior, la primera impresión que se tiene de éstos es que son apáticos, salvajes, libertinos, violentos, vagos, etc.<sup>142</sup>

Los estudios sobre los jóvenes, y sus percepciones acerca de la política, confirman la tesis de que, como grupo social, no son homogéneos. Las diferencias entre éstos se acentúan, según la edad y el estrato social, pues no tienen la misma percepción de la política los

---

<sup>142</sup> Sosa Peinado, Eurídice, “¿Quiénes son hoy las y los jóvenes, para los docentes de bachillerato?: un estudio de caso, en Nateras, Domínguez Alfredo (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, Universidad Autónoma Metropolitana – Miguel Ángel Porrúa, 2002. pp. 223 – 243.

jóvenes que estudian en una escuela pública que los que estudian en una escuela privada, o los que estudian secundaria y los que están en preparatoria o en la universidad.

Aunque es cierto que los jóvenes comparten cierto desprecio por la política y sus políticos, también es cierto que dicho desprecio se extiende al conjunto de la sociedad. Se ha dicho antes que la percepción que tienen los jóvenes acerca de la política varía según la edad. Por ello es necesario hacer una diferenciación entre jóvenes de secundaria, preparatoria y licenciatura, para lo cual se tomarán los datos de la Encuesta Nacional de Juventud de 2005. De acuerdo con ésta, los jóvenes tienen una participación importante en organizaciones deportivas y religiosas. El 40 por ciento participa en algún tipo de organización deportiva y el 12.4 por ciento en organizaciones religiosas y, con grados semejantes, en organizaciones estudiantiles con el 11.6 por ciento.<sup>143</sup>

El 13.8 por ciento tiene interés en la política y el 12.9 se informa de ella, mientras que al 38.8 por ciento no le interesa. Cerca de la mitad de los jóvenes tienen una visión instrumental de la democracia. Es decir, consideran a la democracia como el método para elegir a los gobernantes a través del voto. Por otra parte, el 54.6 por ciento considera que la democracia siempre es la mejor forma de gobierno.<sup>144</sup> Esto significa que entre los jóvenes se mantienen actitudes de apatía y desinterés por la política en porcentajes similares a los registrados por los adultos, tanto en las tres Encuestas Nacionales sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas como en el informe del PNUD sobre la Democracia en América Latina. Sin embargo, el aprecio de los jóvenes por la democracia es ligeramente mayor que el de los adultos.

El Instituto Electoral del Distrito Federal realizó un estudio titulado “Jóvenes y Ciudadanía”, donde se analizaron las percepciones políticas de jóvenes estudiantes de secundaria del Distrito Federal. La consulta contenía once reactivos, pero para el presente estudio, sólo se analizará el resultado de algunos.

---

<sup>143</sup> Encuesta Nacional de Juventud, p.28,

URL=[http://www.bies.planeacion.unam.mx/html/educacion/estudios/Enc\\_Juv06.pdf](http://www.bies.planeacion.unam.mx/html/educacion/estudios/Enc_Juv06.pdf), consultado el 5 de diciembre de 2007.

<sup>144</sup> Ibidem, p. 29.

A la pregunta: “En tu salón existen los clásicos *grupitos*”. Un profesor propone hacer equipos para realizar un trabajo. Tu consideras que es mejor...1) que en cada equipo sólo participen los que tienen algo en común, para evitar dificultades; 2) que en cada equipo participe un miembro de cada *grupito*, para que convivan.<sup>145</sup> Los resultados fueron los siguientes: el 58.7 por ciento decidió que sería mejor hacer equipos con un miembro de cada *grupito* para convivir, mientras que el 41.3 prefirió trabajar con los que tenían algo en común para evitar dificultades.<sup>146</sup> Cuando se desglosan los resultados se observa que la disposición a convivir disminuyó conforme aumentó el grado, siendo los de primer grado los que muestran mayor disposición a la convivencia con un 60.6 por ciento, mientras que los de tercer grado sólo registraron un 56.9 por ciento.<sup>147</sup>

Un segundo reactivo, mostró la disposiciones que tenían los jóvenes de respetar las reglas establecidas, a pesar de no estar de acuerdo con éstas. La pregunta fue la siguiente: si en la elección de representantes ganara una planilla con la que muchos estudiantes están en desacuerdo, tú crees que estos alumnos... 1) deberían reconocer a la planilla ganadora como su autoridad estudiantil; aunque no se sientan representados, o 2) no deberían reconocer a la planilla ganadora como su autoridad estudiantil si no se sienten representados.<sup>148</sup>

En general, el 70 por ciento de los jóvenes respondió que deberían reconocer a la planilla ganadora, aunque no se sientan representados; 30 por ciento contestó que no debían de reconocer a la planilla ganadora. Una vez más, los estudiantes de primer año mostraron mayor disposición a reconocer a la planilla ganadora con un 73.3 por ciento, mientras que los de tercer grado tuvieron menos disposición con un 66.4 por ciento.<sup>149</sup>

---

<sup>145</sup> Corina Fernández Alatorre, Ana y Lucía Rodríguez Mckeon, *Jóvenes y ciudadanía: Disposiciones para la Democracia. Informe final del análisis de resultados de la Consulta Juvenil 2002 “Exprésate 10/31”*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, 2003. p. 46.

<sup>146</sup> *Ibidem*, p. 47.

<sup>147</sup> *Ibidem*, p. 48.

<sup>148</sup> *Ibidem*, p. 51.

<sup>149</sup> *Ibidem*, p. 52.

En cuanto a la dificultad para convivir con los compañeros, los jóvenes consideraron las “burlas y bromas” como el mayor obstáculo para convivir con el 38.7 por ciento, seguido del “no tener dificultades para convivir” con 30.4 por ciento. Las diferentes formas de “ser y pensar” con 25.2 por ciento y un 5.2 por ciento que les interesa convivir con sus compañeros.<sup>150</sup>

Las diferencias entre los alumnos de primer y los de tercer grado volvieron a estar presentes. Todos coincidieron en que las “bromas y las burlas” son el mayor obstáculo para la convivencia, pero esta preocupación disminuye conforme aumenta el grado. Esto significa que la importancia por las “bromas y las burlas” depende de la edad.<sup>151</sup>

Como se puede observar, en estos reactivos, los jóvenes estudiantes de secundaria tuvieron cierta disposición a convivir con los demás, además de respeto por las reglas; aunque no les gustaran. Consideraron que las “bromas y las burlas” son un obstáculo para la convivencia. De esto se puede suponer que es debido a que viven en ambientes con ciertos rasgos de intolerancia.

También sería atinado destacar que las percepciones de los jóvenes estudiantes de secundaria se van modificando conforme avanza la edad. La concepción que tienen los jóvenes de secundaria sobre la política está cimentada en el desinterés y el desconocimiento que tienen sobre ésta, y por que la asocian con la corrupción, la mentira y el conflicto.<sup>152</sup>

Hay estudios que muestran que el descontento llega al insulto:

“En este grado de enseñanza (secundaria) las críticas, como advertíamos, se agudizan y llegan incluso a convertirse en insultos: “una pinche mentira”, “engaño”, “algo sucio”, “no cumplen lo que dicen”, “falsedad”, “rateros”, “la basura”, “es una chingadera”, “porquerías”, “bazofia y sandez”, “corrupción”, “un ámbito de

---

<sup>150</sup> *Ibidem*, p. 57.

<sup>151</sup> *Ibidem*, p. 58.

<sup>152</sup> Fernández Poncela, Anna M., *Cultura Política y jóvenes en el umbral del nuevo milenio*, México, Instituto Federal Electoral – Secretaría de Educación Pública – Instituto Mexicano de la Juventud, 2003, p. 79.

ladrones”, “estafadores inconscientes”, “una bola de rateros”, “una mafia”, “puras tonterías y mentiras”, “corrupción”, “es muy injusta”, “son flojos por no decir *huevones*”.<sup>153</sup>

Como se observa, las percepciones que tienen los jóvenes estudiantes de secundaria acerca de la política y los políticos son pésimas. El descontento es evidente y generalizado, su crítica se caracteriza por ser “mordaz”, desprecian la política y a quienes se dedican a ella.

En cuanto a los jóvenes de bachillerato, se puede decir que persisten las críticas a la política y a los políticos. No obstante, el tono de crítica disminuye en comparación con sus pares de secundaria, ya que a pesar de que fueron muy “duras”, hubo algunos jóvenes que contestaron con posiciones más neutras o positivas.<sup>154</sup> Estudios más cercanos a la corriente conductista de la *cultura política* nos muestran actitudes políticas transitorias (entre el autoritarismo y democráticas) de los jóvenes estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades, ambos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicho estudio fue realizado en 1997.

Según el estudio, el 40.3 por ciento de los estudiantes de CCH consideraron que la democracia es siempre la mejor forma de gobierno; contra el 59.2 por ciento de los estudiantes de preparatoria.<sup>155</sup> En cuanto al apego por la legalidad, el 39.5 por ciento de los estudiantes de CCH consideraron que las leyes no deben obedecerse si se consideran injustas; contra el 31.2 por ciento de los preparatorianos.<sup>156</sup>

En cuanto a niveles de satisfacción con la democracia, los preparatorianos se mostraron más insatisfechos con el funcionamiento de la democracia en México con un 48 por ciento de estudiantes descontentos; contra un 31.1 por ciento de estudiantes insatisfechos del CCH.<sup>157</sup>

---

<sup>153</sup> Fernández Poncela, Anna M., *Infancia, adolescencia y política en México*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal – Miguel Ángel Porrúa, 2005, p. 72.

<sup>154</sup> *Ibidem*, p. 74.

<sup>155</sup> Durand Ponte, Víctor Manuel, *La Cultura Política de los alumnos de la UNAM*, México, Universidad Nacional Autónoma de México – Miguel Ángel Porrúa, 1998, p. 25.

<sup>156</sup> *Ibidem*, p. 28.

<sup>157</sup> *Ibidem*, p. 88.

El conocimiento político es vital para el funcionamiento de la democracia, los estudiantes del CCH conocían más del presidente, ya que el 89.9 por ciento supo su nombre de forma correcta; contra el 64 por ciento de los estudiantes de preparatoria.<sup>158</sup> Sin embargo, los estudiantes de preparatoria conocían más del regente o gobernador de su Estado ya que el 44 por ciento contestó correctamente el nombre de dicho funcionario frente al 37 por ciento de los estudiantes de CCH.<sup>159</sup>

Los conocimientos acerca del nombre del Presidente municipal o Delegado fueron pésimos. Tanto los estudiantes del CCH como los de las preparatorias tuvieron un nivel de conocimiento bajo de dichos funcionarios públicos. El 6.7 por ciento de los estudiantes del CCH acertaron en el nombre de su presidente municipal o delegado, mientras que los preparatorianos no tuvieron respuestas correctas.<sup>160</sup>

Ambos grupos de estudiantes desconocieron el nombre de algún senador o de algún diputado federal, y sólo el dos por ciento de ambos grupos conocían el nombre del presidente de algún partido político.<sup>161</sup> Esto demuestra lo arraigado que están los valores culturales acerca del presidencialismo mexicano. Aún así, el panorama no es tan desalentador. Al parecer las campañas publicitarias han tenido efectos positivos entre ambos grupos estudiantiles, ya que el 90.4 por ciento de los preparatorianos sabían el significado de las siglas del IFE, contra el 68.1 por ciento de los estudiantes de CCH.<sup>162</sup>

La percepción que tuvieron los estudiantes de ambas instituciones sobre los partidos políticos es negativa como el resto de la población. El 56.3 por ciento de los estudiantes de CCH consideraron que los partidos políticos dividen a la población contra el 41.6 por ciento de los estudiantes de preparatoria.<sup>163</sup>

---

<sup>158</sup> *Ibidem*, p. 131.

<sup>159</sup> *Ibidem*, p. 132.

<sup>160</sup> *Ibidem*, p. 133.

<sup>161</sup> *Ibidem*, pp. 134 – 136.

<sup>162</sup> *Ibidem*, p. 147.

<sup>163</sup> *Ibidem*, anexos, cuadro25.

La televisión es un medio muy importante para socializar la información política. El 80.7 por ciento y el 72 por ciento de los estudiantes de CCH y preparatoria respectivamente, se informaron de política a través de la televisión.<sup>164</sup> Una tendencia muy parecida a lo que se observa en la población adulta.

Los universitarios fueron otro grupo de jóvenes que tuvieron una percepción diferente acerca de la política, respecto de los jóvenes de secundaria y preparatoria. El 65.6 por ciento de universitarios de la UNAM consideraron que la democracia siempre es la mejor forma de gobierno.<sup>165</sup> Sin embargo, la falta de respeto por la legalidad sigue siendo una constante. El 66.3 por ciento de los universitarios respondió que las leyes deben desobedecerse si se consideran injustas.<sup>166</sup> La falta de respeto por la legalidad ha sido una constante de la *cultura política* de los mexicanos desde la década de los cincuenta. Este lastre se ha mantenido entre las actitudes de los mexicanos.

La insatisfacción con el funcionamiento de la democracia en México también se vio reflejada en este grupo juvenil ya que el 51.6 por ciento de los universitarios no estuvo satisfecho con su funcionamiento.<sup>167</sup>

De manera hipotética, los conocimientos políticos de los universitarios deberían ser superiores a los de la población en general por su nivel educativo y el acceso a otros medios y formas de información. No obstante, se puede decir que dicho conocimiento no fue mayor que el de población en general. El 82 por ciento de los universitarios supo el nombre del presidente<sup>168</sup>, pero sólo el 31.8 por ciento conocía el nombre del regente o gobernador,<sup>169</sup> el 3.6 por ciento conocía el nombre del presidente municipal o delegado<sup>170</sup>, el 1.9 por ciento y 1.6 por ciento, el nombre de algún senador o diputado respectivamente.<sup>171</sup>

---

<sup>164</sup> *Ibidem*, anexos, cuadro 32.

<sup>165</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>166</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>167</sup> *Ibidem*, p. 88.

<sup>168</sup> *Ibidem*, p. 130.

<sup>169</sup> *Ibidem*, p. 131.

<sup>170</sup> *Ibidem*, p. 133.

<sup>171</sup> *Ibidem*, pp. 134 y 135.

Mientras que el 10.4 por ciento supo el nombre del presidente de un partido político<sup>172</sup>. Una vez más, el IFE fue identificado por el 93.3 por ciento de los universitarios.<sup>173</sup> La apreciación sobre los partidos políticos siguió la constante de sus compañeros de preparatoria, aunque en menor grado, ya que el 48.4 por ciento de los universitarios consideró que los partidos políticos dividen a la gente.<sup>174</sup>

La televisión siguió siendo el vínculo entre los universitarios y la política, pues el 67.2 por ciento dijo informarse por éste medio.<sup>175</sup>

Otros estudios realizados entre el año de 1996 y el año 2000, en la Universidad Autónoma Metropolitana y en la Universidad Iberoamericana demostraron que el 40.9 por ciento de los estudiantes de la UAM estaban interesados en política contra el 37.8 de los de la UIA.<sup>176</sup> La incredulidad en las elecciones fue una constante. El 88.4 por ciento y el 64.4 por ciento de los estudiantes de la UAM y de la UIA, respectivamente, no consideraron que se respete el voto en México<sup>177</sup>. En cuanto a definir a la política, es de destacar, como era de esperarse, que este grupo respondiera con definiciones bastante elaboradas.<sup>178</sup>

En suma, la población juvenil tuvo cierto repudio por la política y sus actores. Existen diferencias notables entre los segmentos de edad, ya que los jóvenes de secundaria fueron más críticos que sus compañeros de preparatoria. También es cierto que mucho del descontento sobre la política es compartido por la población en general, y al igual que en ésta, hay sectores juveniles que tienen actitudes autoritarias y otros, que tienen actitudes democráticas o que en una misma persona se manifiestan ambas.

En términos generales, la subcultura política de los jóvenes contó con niveles de sofisticación similar a la de los adultos. Tienen poco interés por la política, su conocimiento

---

<sup>172</sup> *Ibidem*, p. 136.

<sup>173</sup> *Ibidem*, p. 147.

<sup>174</sup> *Ibidem*, anexo, cuadro 25.

<sup>175</sup> *Ibidem*, anexo, cuadro 30.

<sup>176</sup> Fernández Poncela, Anna M., *Cultura Política y jóvenes en el umbral del nuevo milenio*, México, Instituto Federal Electoral – Secretaría de Educación Pública – Instituto Mexicano de la Juventud, 2003, p. 153.

<sup>177</sup> Fernández Poncela, Anna M., *Cultura Política y jóvenes en el umbral del nuevo milenio*, México, Instituto Federal Electoral – Secretaría de Educación Pública – Instituto Mexicano de la Juventud, 2003, p. 155.

<sup>178</sup> *Ibidem*.

respecto de los asuntos públicos es limitado y la televisión sigue siendo el medio, por excelencia, para allegarse de información política. Lo que nos habla del poco interés que tienen los jóvenes para allegarse de fuentes alternativas de información. Además su capacidad para asociarse es igual de limitada que la que tienen los adultos, las asociaciones religiosas (junto con las deportivas) son la principal forma de asociación entre los jóvenes. Por lo tanto, la desconfianza se presenta en altos índices entre los jóvenes, limitando su capacidad para generar redes sociales. En términos de *cultura política*, los jóvenes comparten valores y actitudes políticas muy parecidas a la de los adultos.

## LA EDUCACIÓN CÍVICA EN MÉXICO

La *educación cívica* en México, al igual que en el resto del mundo, ha cambiado sus contenidos según el proceso histórico en el que se está viviendo. Los enfoques se han ajustado dependiendo la etapa histórica y, aunque no siempre se ha incluido una materia cívica dentro del plan de estudios, se puede decir que cada enfoque educativo que se impartió en México pretendía formar a un hombre y ciudadano con cierto perfil, valores e ideas.

Por ejemplo, después de la Guerra de Independencia, se intentó formar ciudadanos orgullosos de su nación. Las guerras entre liberales y conservadores también se vieron reflejadas en el plano educativo, sobre todo por que los liberales pusieron énfasis en fomentar valores patrios hacia la nueva nación, instruir normas y reglas de convivencia social y, principalmente, eliminar el monopolio del clero sobre la educación, instituyendo una educación libre y laica.<sup>179</sup>

En el *porfiriato* la *educación cívica* se enmarcó en la corriente positivista y en el ideal de orden y progreso, además de seguir teniendo un fuerte contenido nacionalista.<sup>180</sup> A principios del siglo XX, se inició un movimiento para preparar la sucesión presidencial ante

---

<sup>179</sup> Tapia, Érika, *Socialización política y educación cívica en los niños*, México, Instituto Electoral de Querétaro – Instituto Mora, 2003, p. 22.

<sup>180</sup> *Ibidem*, p. 24.

el envejecimiento del Porfirio Díaz, dicho movimiento vio cristalizados sus objetivos en 1910 con el inicio de la Revolución Mexicana.

La Revolución Mexicana trajo consigo la renovación de la clase política y con ésta, una nueva visión de educación. No podemos hablar de la educación en México sin mencionar a José Vasconcelos. La visión de Vasconcelista era la de fomentar una educación nacionalista basada en los ideales revolucionarios, eliminando el analfabetismo y expandiendo la cultura a las clases populares. Sería a través de la educación que el hombre alcanzaría su verdadera libertad.<sup>181</sup>

La educación en la época del México posrevolucionario tuvo distintas facetas, entre ellas la faceta de corte socialista. Dicha faceta inició con la presidencia de Abelardo L. Rodríguez, continuó durante el sexenio de Lázaro Cárdenas y concluyó con la presidencia de Manuel Ávila Camacho. En el periodo de Abelardo L. Rodríguez, teniendo como secretario de educación a Narciso Bassols, se impulsó una reforma constitucional para modificar el artículo tercero de la constitución. El cambio consistió en denominar a la educación que impartía el Estado como “educación socialista”. Con ello se reflejaba el carácter anticlerical de la época y se tenía una visión de la escuela que propiciaría el cambio social y la lucha de clases.<sup>182</sup>

Para el periodo de Manuel Ávila Camacho, México necesitaba redefinir su política exterior y, en consecuencia, su política interior. Esta redefinición incluía el tema de la educación. Durante este periodo se buscó conciliar las divisiones internas en nombre de la unidad nacional, fomentando una educación a partir de los principios de justicia y democracia, así como el nacionalismo, la paz y la solidaridad. Finalmente en 1946 se suprimió del artículo tercero, en el que se hablaba de la orientación socialista de la educación impartida por el Estado.<sup>183</sup> En los años posteriores la *educación cívica* siguió teniendo como principal tarea el fomento del nacionalismo resaltando la mexicanidad y el pasado histórico. Un hecho

---

<sup>181</sup> *Ibidem*, pp. 25 – 28.

<sup>182</sup> *Ibidem*, pp. 28 – 32.

<sup>183</sup> *Ibidem*, pp. 32 – 33.

importante que contribuyó al fomento del nacionalismo mexicano y su expansión fue la creación del libro de texto gratuito en 1960.<sup>184</sup>

La década de los setenta fue de muchos cambios sociales. El país se había industrializado, los centros urbanos crecieron exponencialmente, al igual que la clase media. El sistema político mexicano enfrentaba el gran desafío de dar respuesta a las demandas de una población que había cambiado. En muchos casos, el gobierno, al no poder entender las distintas demandas sociales, respondió con violencia.

Al ascender al poder, Luís Echeverría intentó realizar varios cambios para así poder reestructurar la política nacional. Entre estos se incluyó una nueva reforma educativa en 1973, con lo cual se reformaron los planes de estudio de educación primaria y secundaria. Lo más destacado fue la desaparición de las materias de Civismo, Historia y Geografía para conjugar los contenidos de las tres materias en una sola llamada Ciencias Sociales.<sup>185</sup>

Tuvieron que pasar veinte años para que se diera una nueva reforma educativa, la cuál reincorporó la materia de Civismo dentro del plan de estudios de las escuelas de educación básica.<sup>186</sup> La reforma de 1993 incorporó los nuevos programas de *educación cívica*, los cuales abarcaban cuatro aspectos centrales: 1) la formación de valores; 2) conocimiento y comprensión de los derechos y deberes; 3) conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México; y 4) el fortalecimiento de la identidad nacional.<sup>187</sup> En la primaria, la *educación cívica* de primero y segundo grado se enfocaba en enseñar las nociones de diversidad y los derechos y deberes de los niños en la familia, la escuela y los amigos. También se tiene un primer acercamiento con las tradiciones, las costumbres y las fiestas cívicas en México.<sup>188</sup>

En tercer grado los contenidos de la *educación cívica* se enfocaron en la enseñanza de los derechos de los niños, la constitución, el territorio nacional y los símbolos patrios. En

---

<sup>184</sup> *Ibidem*, pp. 36 – 37.

<sup>185</sup> *Ibidem*, pp. 37 – 39.

<sup>186</sup> *Ibidem*, pp. 40 – 54.

<sup>187</sup> *Ibidem*, p. 48.

<sup>188</sup> *Ibidem*, p. 49.

cuarto, quinto y sexto grado, los contenidos se centraban en la estructura política de México. En cuarto se estudiaba el pacto federal y las garantías individuales, la diversidad cultural, los derechos humanos y la declaración del niño. En quinto grado se analizaba la importancia de las leyes, las garantías individuales y los derechos sociales. Finalmente en sexto grado se estudiaba la democracia como forma de gobierno y de vida, así como la diversidad cultural de nuestro país y los derechos humanos y el Estado de derecho.<sup>189</sup>

En la secundaria, el civismo tenía como objetivo brindar información básica sobre derechos y obligaciones, fomentar los valores de la legalidad, libertad, respeto, igualdad y la democracia.<sup>190</sup> A partir de 1998 se reformaron los programas de Civismo y para el año escolar 1999 – 2000 comenzó la impartición de la asignatura de formación Cívica y Ética en primero y segundo grado. Ya en el ciclo escolar 2000 – 2001 se empezó a impartir en el tercero. Es de destacar que la asignatura tuvo como base el Proyecto Ciudadano del *Center for Civic Education* de California.<sup>191</sup> El contenido de la materia en primer grado buscaba fomentar el autoconocimiento y la formación de una identidad individual y colectiva, su duración era de 120 horas por ciclo escolar. En el segundo grado se insistía en incentivar las normas de convivencia y las distintas formas de organización, además de fomentar la participación en las distintas instancias sociales, esto con una duración 90 horas. Finalmente en tercer grado se abordaban las leyes, las formas de gobierno y la democracia, esto tenía una duración de 120 horas.<sup>192</sup>

Es remarcable el hecho de que a pesar de que era un proyecto que privilegiaba la participación en el contenido de la materia; no se hizo suficiente énfasis en el trabajo de equipo y la acción concertada, según la apreciación de una de las diseñadoras de la materia.<sup>193</sup>

---

<sup>189</sup> *Ibidem*, p. 50.

<sup>190</sup> *Ibidem*, p. 52.

<sup>191</sup> Álvarez Arellano, Lilián y María Eugenia Luna Elizarrarás, “La Educación Cívica en la transición al nuevo siglo” en Ornelas, Carlos (coord.), *Democracia y educación cívica*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, colección sinergia, 2007, p. 68.

<sup>192</sup> Tapía, Erika *op. Cit.*, , pp. 52 – 53.

<sup>193</sup> Álvarez Arellano, Lilián y María Eugenia Luna Elizarrarás, *op. Cit.*, p. 68.

A diez años de la reforma de 1999, la Secretaría de Educación Pública modificó los contenidos de la materia de Formación Cívica y Ética. En la elaboración del programa, la SEP tuvo el apoyo del Instituto Federal Electoral, la Secretaría de Gobernación, la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.<sup>194</sup>

Es de destacar que el nuevo Programa de Formación Cívica y Ética tiene como propósitos: brindar una sólida formación ética que favorezca la capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis crítico de sí mismo y del mundo; promover las capacidades para el desarrollo del potencial personal de manera sana, placentera y responsable; y fortalecer la *cultura política democrática*, entendida como la participación activa en los asuntos de interés colectivo.<sup>195</sup>

El enfoque del Programa de Formación Cívica y Ética está basado en dos vertientes: en el desarrollo de competencias para actuar y responder a situaciones de la vida social y personal; y en el aprendizaje que involucre la intervención de los cuatro ámbitos de formación: el ambiente escolar, la vida cotidiana del alumnado, la asignatura y el trabajo transversal con el conjunto de asignaturas.<sup>196</sup>

En cuanto a las competencias, el Programa de Formación Cívica y Ética intenta promover ocho: conocimiento y cuidado de sí mismo; autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; respeto y aprecio de la diversidad; sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; manejo y resolución de conflictos; participación social y política; apego a la legalidad y sentido de justicia; y comprensión y aprecio por la democracia. El programa busca que las competencias sean desarrolladas y llevadas a cabo en el ambiente escolar (todos los espacios de la escuela), en la vida cotidiana (la familia, los amigos, los vecinos), en la asignatura y en el trabajo transversal con las demás asignaturas (por

---

<sup>194</sup> *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*, México, Secretaría de Educación Cívica, 2008, p. 9.

<sup>195</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>196</sup> *Ibidem*, p. 15

ejemplo, en Ciencias Naturales, reflexionar sobre la escasez de agua y las posibles soluciones).<sup>197</sup>

Es de destacar que en la elaboración de este nuevo programa intervinieron muchas instituciones, entre ellas el Instituto Federal Electoral, el cual ha desarrollado varios programas de *educación cívica* desde su creación de manera paralela. Sin lugar a dudas, es necesario revisar los programas de *educación cívica* del IFE para tener una visión más completa sobre su desarrollo en México.

### **EL IFE Y LA EDUCACIÓN CÍVICA**

Aunque las reformas electorales de 1977 y 1986 no contemplaron ningún apartado que incluyera la *educación cívica*, después de las elecciones controvertidas de 1988, se hizo evidente la necesidad de crear una institución que no sólo se encargara de organizar elecciones, sino también, que desarrollara actividades que fomentaran la participación ciudadana y el conocimiento de los asuntos públicos por parte de los ciudadanos.

El conflicto postelectoral de 1988 evidenció una crisis de representatividad y legitimidad que el país vivía. Existía la necesidad de generar nuevos mecanismos que pudieran canalizar la representación de los ciudadanos. Ante la desconfianza sobre la organización electoral, se tuvo la necesidad de crear una nueva institución a partir de una nueva reforma electoral constitucional.

El primer gran paso se dio en 1989, al abrogar el párrafo del artículo 60 donde se establecía que el Gobierno Federal era el encargado de preparar, desarrollar y vigilar los procesos electorales<sup>198</sup> y modificar y adicionar el artículo 41 para permitir la creación de un organismo público que organice las elecciones y sea autoridad en la materia. Es en esa reforma donde se establece que dicho organismo público agruparía diversas funciones,

---

<sup>197</sup> *Ibidem*, pp. 17 – 29.

<sup>198</sup> Secretaría de Gobernación, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México, julio 2003, p. 301.

entres las que destaca la *educación cívica*.<sup>199</sup> La reforma electoral de 1993 no tuvo repercusiones respecto de los apartados de la materia y se concentró en cuestiones de derecho electoral y de financiamiento de los partidos políticos. La reforma electoral de 1994 reiteraba que la organización de las elecciones era una función estatal y fortalecía la autonomía del organismo público (IFE) encargado de las elecciones. Para la reforma electoral de 1996 se ciudadanizó, de manera definitiva, al Instituto Federal Electoral y con ello se especificó que el Instituto Federal Electoral, en lo medular, tendría a su cargo la *educación cívica*.<sup>200</sup>

En cuanto a la ley reglamentaria, el Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales (COFIPE) establecía varias disposiciones en cuanto a la *educación cívica* se refiere. Por ejemplo, en su artículo 69 se establecía que eran fines del IFE: contribuir al desarrollo de la vida democrática y coadyuvar en la promoción y difusión de la *cultura política*.<sup>201</sup> Además establecía la existencia de una dirección encargada de elaborar, proponer, coordinar y vigilar los programas de *educación cívica*, además de preparara el material didáctico. Dicha dirección se denomina “Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica”.<sup>202</sup>

Las reformas electorales de 1993 y 1994 no cambiaron las atribuciones del IFE en cuanto a educación cívica. La reforma electoral de 1996 precisó que la difusión de la cultura tendría el carácter de democrática en vez de política, como se había establecido en el COFIPE de 1990.<sup>203</sup>

La reciente reforma electoral de 2008, modificó los contenidos de los artículos del COFIPE. Los fines del instituto pasarían del Artículo 69 al artículo 105. La modificación más notoria en cuanto a *educación cívica* se refiere, es la incorporación de la difusión de ésta como un fin del IFE.<sup>204</sup> Las atribuciones de la “Dirección Ejecutiva de Capacitación

---

<sup>199</sup> *Ibidem*, p. 278.

<sup>200</sup> *Ibidem*, p. 284.

<sup>201</sup> Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales, DOF, 1990.

<sup>202</sup> Artículo 96 del COFIPE.

<sup>203</sup> Artículo 69 del COFIPE, 1996.

<sup>204</sup> Artículo 105 del COFIPE, 2008.

Electoral y Educación Cívica” no sufrieron modificaciones y sólo pasaron del Artículo 96 al 132 del nuevo código.

Desde 1990 el IFE ha implementado Jornadas Cívicas Infantiles y Juveniles, Rondas Infantiles de Educación Cívica, cursos de Derechos y Valores de la Niñez, Nosotros los Jóvenes, Proyecto Ciudadano, Formación Ciudadana para Adultos, Formación Ciudadana para Mujeres y Elecciones Infantiles, entre otros.

En la actualidad, el IFE desarrolla diversas actividades relacionadas con la *educación cívica* con base en el programa estratégico de educación cívica 2005 – 2010. Dicho programa pretende formar ciudadanos con conocimientos, competencias cívicas, pensamiento crítico y que participen en los asuntos de manera responsable, además de ser respetuosos de la diversidad y de la equidad de género. El programa plantea que el contenido en *educación cívica* esté basado en tres pilares fundamentales: saber de la democracia; saber hacer democracia; y el ser y convivir democrático. El saber de la democracia se refiere a los conocimientos sobre ciudadanía, democracia, derechos e instituciones. El saber hacer democracia pretende otorgar al ciudadano las capacidades para trabajar en equipo, participar y comunicarse con otros, tomar de decisiones, resolver conflictos de manera pacífica y primordialmente generar la participación electoral. El ser y convivir democráticamente se refiere a desarrollar valores ético – democráticos.

El principal objetivo de la *educación cívica* es desarrollar un ciudadano con competencias cívicas capaz de participar en su entorno a partir del desarrollo del autoconocimiento y autorregulación, de la perspectiva social y la búsqueda del bien común, del respeto a la diversidad, con conocimiento, del respeto y ejercicio de los derechos humanos, del manejo y la resolución de conflictos, de la convivencia democrática, del diálogo, de la toma de decisiones, de la vocación para participar democráticamente y de la cultura de la legalidad. La metodología de enseñanza está basada en los enfoques constructivista y sociocultural, por lo cual se parte de los conocimientos previos del sujeto, de su realidad específica y de situaciones concretas, además del trabajo cooperativo, y del diálogo.

## LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LOS PROGRAMAS DE LOS INSTITUTOS ELECTORALES ESTATALES.

La reforma electoral de 1996 no sólo modificó la organización electoral federal sino también la organización electoral local. A partir de la reforma, los congresos locales modificaron sus leyes y códigos electorales estatales para adecuarlos en concordancia con norma constitucional suprema. Los estados modificaron la integración de los órganos estatales electorales y, en algunos casos, hasta las formulas de integración de los propios congresos. Entre esas modificaciones también se destacan las competencias que los órganos electorales estatales tienen en materia de promoción de la *cultura política democrática* y la *educación cívica*. En términos generales las dos grandes funciones de los órganos electorales estatales se dividen en dos: en tiempo electoral quedaron como los encargados de organizar los procesos electorales y en tiempos no electorales se dedicarían a difundir la *cultura política democrática*, incentivar la participación ciudadana e implementar programas de *educación cívica*. Sin embargo, no todos los órganos electorales estatales tienen las mismas atribuciones respecto al tema. Como podremos observar en el siguiente cuadro:

<b>ORGANISMOS ELECTORALES QUE TIENEN COMO FIN CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE UNA VIDA DEMOCRÁTICA</b>	Aguascalientes, Baja California, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Coahuila, Colima, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Yucatán y Zacatecas.
<b>ORGANISMOS ELECTORALES QUE TIENEN COMO FIN CUADYUVAR A LA DIFUSIÓN DE LA CULTURA POLÍTICA</b>	Durango, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tamaulipas.
<b>ORGANISMOS ELECTORALES QUE TIENEN COMO FIN CUADYUVAR A LA DIFUSIÓN DE LA CULTURA DEMOCRÁTICA.</b>	Aguascalientes, Baja California Sur, Campeche, Coahuila; Guerrero, Nuevo León, Sonora, Tabasco, Yucatán, Zacatecas.
<b>ORGANISMOS ELECTORALES QUE TIENEN COMO FIN CUADYUVAR A LA DIFUSIÓN DE LA CULTURA POLÍTICA DEMOCRÁTICA,</b>	Baja California: tiene como fin, coadyuvar al fortalecimiento y difusión de la <i>cultura cívica</i> y política; Chiapas: promover el fortalecimiento de la

<b>CÍVICA O CÍVICO – POLÍTICA.</b>	<i>cultura política y democrática</i> ; Chihuahua: coadyuvar en la promoción y difusión de la <i>cultura política democrática</i> ; Colima: coadyuvar en la promoción y difusión de la cultura cívica, política y democrática; México: coadyuvar en la promoción y difusión de la <i>cultura política democrática</i> ; Querétaro: promover el fortalecimiento de la <i>cultura política y democrática</i> ; Quintana Roo: coadyuvar en la promoción y difusión de la <i>cultura política y democrática</i> ; Tlaxcala: promover de manera permanente la <i>cultura política democrática</i> .
<b>ORGANISMOS ELECTORALES QUE TIENEN COMO FIN CUADYUVAR A LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN CÍVICA.</b>	Aguascalientes, Chihuahua, Jalisco, Puebla, Querétaro, Tlaxcala.
<b>ORGANISMOS ELECTORALES QUE NO TIENEN NINGÚN FIN</b>	Nayarit, San Luís Potosí y Sinaloa.

FUENTE: ELEABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LOS CÓDIGOS Y LEYES ELECTORALES ESTALTALES.

En términos normativos, veintiséis institutos electorales estatales contemplan, dentro de sus fines, contribuir al desarrollo de una vida democrática. Los institutos que no contemplan dentro de sus fines el desarrollo de una vida democrática son: el Instituto Estatal Electoral (Baja California Sur); Consejo Estatal Electoral (Nayarit); el Consejo Estatal Electoral (San Luís Potosí); Consejo Estatal Electoral (Sinaloa); Instituto Electoral Veracruzano. Nueve institutos electorales estatales contemplan dentro de sus fines, coadyuvar a la difusión de una *cultura política*.

Diez institutos electorales estatales contemplan dentro de sus fines, coadyuvar a la difusión de la *cultura democrática*. Ocho institutos electorales estatales tienen como fin: coadyuvar a la *cultura política democrática*, *cultura cívica* o cívico – política y *cultura política y democrática*. Pocas son las legislaciones electorales locales que consideran a la *educación cívica* como un fin del instituto o consejo estatal electoral. Los institutos electorales estatales que consideran la *educación cívica* como un fin son: Instituto Estatal Electoral

(Aguascalientes); Instituto Estatal Electoral (Chihuahua); Instituto Electoral del Estado de Jalisco; Instituto Electoral del Estado (Puebla); Instituto Electoral de Querétaro; y el Instituto Electoral de Tlaxcala. Tres Consejos Electorales Estatales y un instituto electoral estatal no contemplan ningún fin en su legislación electoral.

La mayoría de los institutos electorales estatales establecen un órgano central de dirección, encargado de funciones administrativas del Instituto. A este órgano central en muchas ocasiones se le conoce como Consejo General y está formado por los consejeros electorales.<sup>205</sup> Sus funciones y atribuciones se encuentran especificadas en las respectivas leyes y códigos electorales estatales. Sin embargo, apenas la mitad de los institutos o consejos electorales estatales son los que establecen, de forma específica, *la educación cívica* como atribución o función del Consejo General o del propio instituto. Los Institutos y Consejos electorales estatales son los de: Aguascalientes, Baja California Sur, Coahuila, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Puebla, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tlaxcala, y Veracruz.

A pesar de que sólo la mitad de los órganos de dirección de los institutos y consejos electorales estatales contemplan la *educación cívica* como una función o atribución; es de destacar que la mayoría de los institutos y consejos electorales estatales tienen una dirección encargada de elaborar, diseñar, realizar y vigilar el cumplimiento de los programas de *educación cívica* con excepción del Consejo Estatal Electoral de Guerrero; Consejo Estatal Electoral (SLP) y Consejo Estatal Electoral (Sinaloa) y del Instituto Estatal Electoral (Tamaulipas).

---

<sup>205</sup> El Instituto Estatal Electoral de Chihuahua establece que es una asamblea general y los Consejos Estatales Electorales no establecen dicho Consejo General.

<b>ORGANOS ELECTORALES CON DIRECCIONES ENCARGADAS DE LA EDUCACIÓN CIVICA</b>	<b>Aguascalientes: Dirección de Capacitación y Organización Electoral; Baja California: Dirección de Capacitación Electoral y Educación Cívica; Baja California Sur: Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica; Campeche: Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica; Chiapas: Dirección de Capacitación Electoral y Educación Cívica; Chihuahua: Coordinación de Capacitación Electoral y Educación Cívica; Coahuila: Comisión de Organización y Capacitación; Colima: Vocalía de Educación Cívica, Capacitación y Servicio Profesional Electoral; Durango: Dirección de Capacitación Electoral y Educación Cívica; Guanajuato: Dirección de Capacitación Ciudadana; Hidalgo: Coordinación Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica; Jalisco: Dirección de Capacitación Electoral y Educación Cívica; México: Dirección de Capacitación; Michoacán: Vocalía de Capacitación Electoral y Educación Cívica; Morelos: Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica; Nayarit: Dirección de Capacitación; Nuevo León: Dirección de Capacitación Electoral; Oaxaca: Dirección Ejecutiva de Capacitación y Servicio Profesional Electoral; Puebla: Dirección de Capacitación Electoral y Educación Cívica; Querétaro: Dirección Ejecutiva de Educación Cívica y Capacitación Electoral; Quintana Roo: Dirección de Capacitación Electoral; Sonora: Comisión de Organización y Capacitación Electoral; Tabasco: Dirección de Organización y Capacitación Electoral; Tlaxcala: Dirección de Organización Electoral, Capacitación y Educación Cívica; Veracruz: Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica; Yucatán: Dirección de Capacitación Electoral y Formación Profesional; y Zacatecas: Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Cultura Cívica.</b>
--	---

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LOS CÓDIGOS Y LEYES ELECTORALES.

Como se puede observar, la mayoría de los institutos y consejos electorales estatales cuenta con un marco legal mínimo para el desarrollo de actividades vinculadas a la *educación cívica*. No obstante, existen diferencias abismales entre los órganos electorales en cuanto al diseño e implementación de los programas de *educación cívica*. Aparentemente el Instituto Estatal Electoral (Ags.); Instituto Estatal Electoral (BCS); Instituto Estatal Electoral (Chiapas); Instituto Estatal Electoral (Hidalgo); Instituto Electoral de Michoacán; Instituto Estatal Electoral (Mor.); Consejo Estatal Electoral (Nay.); Instituto Estatal Electoral (Oax.); Consejo Estatal Electoral (SLP); Instituto Electoral y de Participación Ciudadana de Tabasco; Instituto Estatal Electoral (Tam.); Instituto Electoral de Tlaxcala; Instituto Electoral Veracruzano; Instituto de Procedimientos Electorales y Participación Ciudadana (Yuc.); Instituto Electoral de Estado de Zacatecas no tienen registros o no han implementado ningún programa de *educación cívica*.

Esto significa que casi la mitad de los órganos electorales estatales no han cumplido con el mandato legal que la ley les exige en cuanto al rubro de promover la *cultura política democrática*, fomentar la vida democrática y la *educación cívica*, ya sea porque no es prioridad de los órganos electorales respectivo o por falta de presupuesto. Los dieciséis órganos electorales estatales restantes han desarrollado diversos programas de *educación cívica*. Hay órganos electorales estatales que sólo tienen un programa de *educación cívica* (Nuevo León y Sinaloa) mientras que otros diseñaron toda una estrategia en cuanto a la promoción de la vida democrática, la *cultura política democrática* y la *educación cívica* (Baja California y Colima). El siguiente cuadro presenta los programas más importantes de *educación cívica*, implementados por los organismos electorales estatales.

<b>Tipos de programas de educación cívica implementados por los organismos electorales estatales</b>	
<b>Elecciones estudiantiles y simulacros de elecciones</b>	Baja California, Campeche, Chihuahua, Colima, Durango, Nuevo León, Sinaloa y Sonora.
<b>Simulacros de congresos</b>	Coahuila y Sonora.
<b>Talleres dirigidos a niños</b>	Durango.
<b>Talleres dirigidos a ciudadanos y a organizaciones de la sociedad civil</b>	Baja California, Campeche y Colima.
<b>Talleres dirigidos a jóvenes</b>	Baja California, Chihuahua, Colima y Durango.

Fuente: elaboración propia a partir de los portales de los organismos electorales estatales.

### **Elecciones estudiantiles y simulacros de elecciones.**

El Instituto Estatal Electoral (Baja California) da apoyo logístico en los procesos de renovación de la dirigencia de la sociedad de alumnos en las escuelas.<sup>206</sup>

Durante el 2007, el Instituto Electoral del Estado de Campeche llevó a cabo jornadas cívicas electorales con urnas electrónicas en escuelas primarias y secundarias, y se dio apoyo con material y capacitación para la realización de la elección del Consejo Estudiantil de la Escuela Normal Superior Federal C. I.<sup>207</sup> El Instituto Electoral Estatal (Chihuahua) tiene un programa permanente titulado “Elecciones Escolares”, dicho programa incluye una guía donde se explica, a profesores y directivos, los pasos para poder organizar una

<sup>206</sup> URL= <http://www.ieebc.org.mx/capacitacion.html>. Consultado el 12 de abril de 2008.

<sup>207</sup> URL= <http://www.ieec.org.mx/index.php?id=capac12>, consultado el 10 de abril de 2008.

elección: integración de la comisión escolar electoral; registro de candidatos; campaña electoral y la jornada electoral.<sup>208</sup>

Además, durante el 2007, el IEE(Chihuahua) realizó elecciones infantiles en sus tres modalidades: voto tradicional; urna electrónica y voto por Internet.<sup>209</sup> De la misma manera, el Instituto Estatal Electoral (Colima) da apoyo logístico a las instituciones educativas para la realización de elecciones juveniles, ya sea por voto tradicional o electrónico,<sup>210</sup> al igual que el Instituto Estatal Electoral (Durango)<sup>211</sup> y el Instituto Electoral del Estado de Jalisco.<sup>212</sup> Por su parte, la Comisión Estatal Electoral (Nuevo León) realizó la consulta infantil en octubre de 2007<sup>213</sup> y el Consejo Estatal Electoral (Sinaloa), en el 2007, implementó un subprograma piloto de “Elecciones Juveniles en Universidades”,<sup>214</sup>

Para los jóvenes de Educación Media Superior, el Consejo Estatal Electoral (Sonora) colabora en la organización y logística de las elecciones estudiantiles.<sup>215</sup> Como se puede observar, un buen número de órganos electorales estatales han desarrollado programas de apoyo para el desarrollo de elecciones estudiantiles así como simulacros de las mismas. Al parecer los órganos electorales estatales apuestan a que los estudiantes tengan una experiencia vivencial a escala de lo que sería un proceso electoral. Los programas están dirigidos a jóvenes estudiantes de Educación Media, Media Superior y Superior y a niños de escuelas primarias. En todos los casos, las escuelas fungen un papel fundamental para el desarrollo de estos programas.

---

<sup>208</sup> URL= [http://www.ieechihuahua.org.mx/documento.aspx?id\\_d=4386](http://www.ieechihuahua.org.mx/documento.aspx?id_d=4386). Consultado el 10 de abril de 2008.

<sup>209</sup> Ídem.

<sup>210</sup> URL= <http://www.ieecolima.org.mx/estudiantiles.htm>. Consultado el 10 de abril de 2008.

<sup>211</sup> URL= [http://www.ieedgo.org.mx/index.php?option=com\\_content&task=view&id=194&Itemid=106](http://www.ieedgo.org.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=194&Itemid=106). Consultado el 11 de abril de 2008.

<sup>212</sup> URL= <http://www.iej.org.mx/capacitacion/triptico1.php>. Consultado el 10 de abril de 2008.

<sup>213</sup> URL= <http://www.cee-nl.org.mx/>. Consultado el 10 de abril de 2008.

<sup>214</sup> URL= <http://www.cee-sinaloa.org/cms/content.asp?company=175&proc=text&procid=EDUCACIONC>. Consultado el 10 de abril de 2008.

<sup>215</sup> URL= <http://www.ceesonora.org.mx/participa.htm>. Consultado el 10 de abril de 2008.

### **Simulacro de Congreso.**

En cuanto a simulacros de las actividades parlamentarias, son el Instituto Electoral y de Participación Ciudadana de Coahuila y Consejo Estatal Electoral (Sonora), los dos únicos órganos electorales estatales que se dan a la tarea de organizar este tipo de eventos. El IEPCCC organizó el “Tercer Parlamento Juvenil Coahuila 2008” donde invitó a los jóvenes de Educación Media Superior, menores de 18 años, a participar en dicho parlamento;<sup>216</sup> y el CEE(Sonora) organizó el evento “Diputado infantil por un día” dirigido a los alumnos de primaria. Al igual que los simulacros de elecciones, los simulacros parlamentarios tienen como objetivo que los estudiantes tengan la experiencia de manera vivencial sobre los procesos legislativos y están dirigidos a estudiantes (niños y jóvenes).

### **Talleres dirigidos a niños.**

A diferencia de los simulacros, los talleres tienen el objetivo de generar conocimientos sobre los procesos y las instituciones políticas a partir de la retroalimentación entre el profesor y el alumno, de una manera sencilla y dinámica. Dentro de este rubro el Instituto Estatal Electoral (Durango) impartió un curso a ocho instituciones de Educación Básica.<sup>217</sup>

### **Talleres dirigidos a ciudadanos y organizaciones de la sociedad civil.**

La implementación de programas de *educación cívica* dirigidos a ciudadanos y a organizaciones de la sociedad civil ha sido relegada por la mayoría de los órganos electorales estatales. Es posible que la falta de programas en la materia, dirigidos a esta población, se deba a que la mayoría de los órganos electorales estatales han decidido focalizar sus programas entre los niños y los jóvenes. Sin embargo, los institutos electorales de Baja California, Campeche y Colima han diseñado programas dirigidos a esta población objetivo. En Baja California, el Instituto Electoral Estatal lleva a cabo el subprograma de *educación cívica* titulado “Promoción de la Cultura Cívica en el Sistema de Educación no

---

<sup>216</sup> URL= <http://www.iepcc.org.mx/index2.html>. Consultado el 11 de abril de 2008.

<sup>217</sup> URL= [http://www.ieedgo.org.mx/index.php?option=com\\_content&task=view&id=194&Itemid=106](http://www.ieedgo.org.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=194&Itemid=106). Consultado el 11 de abril de 2008.

Formal” y consiste en sesiones sobre temas cívicos dirigidos a la población en general (grupos estructurados de la sociedad civil).<sup>218</sup> En Campeche, el Instituto Electoral del Estado dio pláticas informativas en los municipios del Estado.<sup>219</sup> El Instituto Electoral del Estado (Colima) cuenta con dos programas de *educación cívica* dirigidos a la población general: el programa “Escuela de Capacitación Electoral” dirigido a personas mayores de dieciocho años y el contenido se basa en las tareas del *Funcionario de casilla*; y el programa “Jornadas Electorales” cuyo contenido se basa en las nociones básicas del Derecho electoral.<sup>220</sup>

### **Talleres dirigidos a jóvenes.**

La población juvenil es uno de los sectores más desconfiado en las elecciones y la política: A partir de los talleres se busca generar un conocimiento y reflexión sobre los procesos electorales. Los institutos electorales de Baja California, Chihuahua, Colima y Durango han diseñado programas dirigidos a esta población objetivo. El Instituto Estatal Electoral (Baja California) cuenta con un taller titulado “Promoción de la cultura cívica en el sistema de Educación Formal”, el cual consiste en sesiones sobre temas cívicos dirigido a estudiantes de los niveles Medio Superior y Superior.<sup>221</sup> El Instituto Estatal Electoral (Chihuahua) cuenta con un taller llamado “Formación de un Ciudadano” y, al igual que el IEE(BC), está dirigido a jóvenes de los últimos semestres de Educación Media Superior.<sup>222</sup>

Para los jóvenes entre doce y quince años que cursan la secundaria, el Instituto Electoral del Estado (Colima) realiza un taller titulado “La democracia comienza en casa” y para los jóvenes que cursan la Educación Media Superior, se les imparte un taller titulado “Difusión para la Formación Ciudadana”.<sup>223</sup> El Instituto Estatal Electoral (Durango) impartió un curso

---

<sup>218</sup>URL= <http://www.ieebc.org.mx/capacitacion.html>. Consultado el 11 de abril de 2008.

<sup>219</sup>

<sup>220</sup>URL= <http://www.ieecolima.org.mx/democracia.htm>. Consultado 11 de abril de 2008.

<sup>221</sup>URL= <http://www.ieebc.org.mx/capacitacion.html>. Consultado el 11 de abril de 2008.

<sup>222</sup>URL= [http://www.ieechihuahua.org.mx/documento.aspx?id\\_d=4386](http://www.ieechihuahua.org.mx/documento.aspx?id_d=4386). Consultado el 11 de abril de 2008.

<sup>223</sup> URL= <http://www.ieecolima.org.mx/democracia.htm>. Consultado 11 de abril de 2008.

teórico – práctico sobre los procedimientos electorales y los sistemas democráticos en las instituciones de Educación Media Superior.<sup>224</sup>

### **Otros programas.**

Un buen número de órganos electorales estatales se han dedicado a desarrollar juegos didácticos para los niños, ya sea de forma electrónica o en materiales didácticos. Ejemplo de ello son: Instituto Electoral y de Participación Ciudadana de Coahuila;<sup>225</sup> Instituto Electoral del Estado de Jalisco;<sup>226</sup> Instituto Electoral del Estado de México;<sup>227</sup> Comisión Estatal Electoral (Nuevo León);<sup>228</sup> Instituto Electoral del Estado (Puebla);<sup>229</sup> Instituto Electoral de Querétaro;<sup>230</sup> Instituto Electoral de Quintana Roo (que inclusive desarrollo un videojuego);<sup>231</sup> Consejo Estatal Electoral (Sinaloa)<sup>232</sup>; y Consejo Estatal Electoral (Sonora).<sup>233</sup>

Otros órganos electorales estatales organizan foros, coloquios o semanas de *educación cívica y cultura política*, por ejemplo: el Instituto Electoral del Estado de Jalisco organiza las “Semanas de Participación y la Cultura Política Democrática de los Estudiantes y Profesores de Jalisco”;<sup>234</sup> la Comisión Estatal Electoral (Nuevo León) realiza distintas actividades dentro de la Feria del Libro del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey;<sup>235</sup> y el Consejo Estatal Electoral (Sinaloa) lleva a cabo el ciclo de conferencias “Elecciones, Sociedad y Democracia”.<sup>236</sup>

---

<sup>224</sup> URL= [http://www.ieedgo.org.mx/index.php?option=com\\_content&task=view&id=194&Itemid=106](http://www.ieedgo.org.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=194&Itemid=106). Consultado el 11 de abril de 2008.

<sup>225</sup> URL= <http://www.iepcc.org.mx/index2.html>. Consultado el 14 de abril de 2008.

<sup>226</sup> URL= <http://www.ieej.org.mx/cap/index.php>. Consultado el 14 de abril de 2008.

<sup>227</sup> URL= [http://www.ieem.org.mx/cap\\_juegos.html](http://www.ieem.org.mx/cap_juegos.html). Consultado el 14 de abril de 2008.

<sup>228</sup> URL= <http://www.cee-nl.org.mx/>. Consultado el 14 de abril de 2008.

<sup>229</sup> URL= <http://www.ieepuebla.org.mx/index.php?Categoria=documentosconcursos>. Consultado el 14 de abril de 2008.

<sup>230</sup> URL= <http://www.ieq.org.mx/contenido/donvoto/index.html>. Consultado el 14 de abril de 2008.

<sup>231</sup> URL= <http://www.ieqroo.org.mx/webcapa/principal.htm>. Consultado el 14 de abril de 2008.

<sup>232</sup> URL= <http://www.cee-sinaloa.org/cms/content.asp?company=175&proc=text&procid=EDUCACIONC>. Consultado el 14 de abril de 2008.

<sup>233</sup> URL= <http://www.ceesonora.org.mx/participa.htm>. Consultado el 14 de abril de 2008.

<sup>234</sup> URL= <http://www.ieej.org.mx/capacitacion/triptico1.php>. Consultado el 15 de abril de 2008.

<sup>235</sup> URL= <http://www.cee-nl.org.mx/>. Consultado el 15 de abril de 2008.

<sup>236</sup> URL= <http://www.cee-sinaloa.org/cms/content.asp?company=175&proc=text&procid=EDUCACIONC>. Consultado el 15 de abril de 2008.

Muchos órganos electorales estatales destinan recursos para organizar concursos, publicaciones de libros o materiales de apoyo. Los órganos electorales estatales que se dedican a organizar concursos son: el Instituto Electoral y de Participación Ciudadana de Coahuila que organizó un concurso de campañas de promoción institucional “Identidad Electoral Coahuila 2008”;<sup>237</sup> el Instituto Electoral del Estado de Guanajuato, que lleva a cabo un concurso de dibujo para fomentar los valores democráticos; el Consejo Estatal Electoral (Guerrero), que realiza el concurso de campañas publicitarias “Promueve la Democracia”;<sup>238</sup> el Instituto Electoral del Estado (Puebla), que realiza el concurso de carteles “Derechos Humanos y la Democracia”;<sup>239</sup> el Instituto Electoral de Quintana Roo, que realizó en 1996 el “Certamen Estatal de Cuento sobre Democracia y Valores Cívicos” y el “Certamen Estatal Juvenil de Debate Político, Democrático y Social”;<sup>240</sup> el Consejo Estatal Electoral (Sinaloa), que organizó el concurso de cartel “Democracia, valores y elecciones”, el concurso de dibujo sobre los valores de la democracia, y el concurso de cuento “Escribo y Comparto valores”, además, del 4º Certamen de Ensayo Político “Octavio Paz”;<sup>241</sup> el Consejo Estatal Electoral (Sonora), que organiza el “Foro de debate Político Juvenil”, el concurso de obras de teatro y el concurso “El ciudadano invencible”<sup>242</sup>.

Los órganos electorales estatales que realizan publicaciones son: el Instituto Electoral del Estado de México con el cómic electoral juvenil “decisión final”;<sup>243</sup> la Comisión Estatal Electoral con el cuaderno “Conoce las elecciones” dirigido a estudiantes de secundaria; y<sup>244</sup> el Instituto Electoral de Querétaro con los cuentos: “la casa de la luna”, “la pandilla de

---

<sup>237</sup> URL= <http://www.iepcc.org.mx/index2.html>. Consultado el 14 de abril de 2008.

<sup>238</sup> URL= <http://www.ceegro.org.mx/>. Consultado el 15 de abril de 2008.

<sup>239</sup> URL= <http://www.ieepuebla.org.mx/index.php?Categoria=documentosconcursos>. Consultado el 15 de abril de 2008.

<sup>240</sup> URL= <http://www.ieqroo.org.mx/webcapa/principal.htm>. Consultado el 14 de abril de 2008.

<sup>241</sup> URL= <http://www.cee-sinaloa.org/cms/content.asp?company=175&proc=text&procid=EDUCACIONC>. Consultado el 15 de abril de 2008.

<sup>242</sup> URL= <http://www.ceesonora.org.mx/participa.htm>. Consultado el 14 de abril de 2008.

<sup>243</sup> URL= <http://www.ieem.org.mx/cap/cap%202007/pdf/juvenil.pdf>. Consultado el 15 de abril de 2008.

<sup>244</sup> URL= [http://www.cee-nl.org.mx/jovenes/documentos/Conoce\\_las\\_elecciones.pdf](http://www.cee-nl.org.mx/jovenes/documentos/Conoce_las_elecciones.pdf). Consultado el 15 de abril de 2008.

Miguel”, “La carcajada de los colores” y “Y vivieron felices para siempre”;<sup>245</sup> y el Consejo Estatal Electoral (Sinaloa) con “Ediciones del CEE”.<sup>246</sup>

Es de destacar que existen tres órganos electorales estatales que han promovido la *educación cívica* a través de las artes: la Comisión Estatal Electoral tiene una obra de teatro titulada “Los juglares de villa”;<sup>247</sup> el Consejo Estatal Electoral (Sinaloa) tiene los subprogramas de “Talleres y Exposición itinerante de dibujo sobre los valores de la democracia” y el “Encuentro con la cultura, la democracia y los valores de la democracia (modalidad danza y modalidad teatro guiñol);<sup>248</sup> y el Consejo Estatal Electoral (Sonora) tiene el programa “Educar a través del Cine”.<sup>249</sup>

En términos generales, sólo la mitad de los órganos electorales estatales han implementado programas de *educación cívica*. De estos programas, los más difundidos son los simulacros electorales y el apoyo logístico a las elecciones escolares. Por su parte, la mayoría de los talleres están diseñados para generar reflexión sobre los valores de la democracia y la importancia de las elecciones. La mayoría de los programas de *educación cívica* está dirigida a los niños y jóvenes que se encuentren dentro del sistema escolarizado y existen pocos programas dirigidos a los ciudadanos y a las organizaciones de la sociedad civil.

---

<sup>245</sup>URL= <http://www.iej.org.mx/contenido/donvoto/index.html>. Consultado el 15 de abril de 2008.

<sup>246</sup>URL= <http://www.cee-sinaloa.org/cms/content.asp?company=175&proc=text&procid=EDUCACIONC>. Consultado el 15 de abril de 2008.

<sup>247</sup>URL= <http://www.cee-nl.org.mx/>. Consultado el 15 de abril de 2008.

<sup>248</sup>URL= <http://www.cee-sinaloa.org/cms/content.asp?company=175&proc=text&procid=EDUCACIONC>. Consultado el 15 de abril de 2008.

<sup>249</sup>URL= <http://www.ceesonora.org.mx/participa.htm>. Consultado el 14 de abril de 2008.

### **CAPÍTULO 3: EL INSTITUTO ELECTORAL DEL DISTRITO FEDERAL Y LA EDUCACIÓN CÍVICA.**

En el primer capítulo se analizaron los conceptos de *cultura política*, *cultura política democrática*, *socialización política* y *educación cívica*. Mientras que el segundo capítulo se abordó la *cultura política* de los mexicanos y el desarrollo de la *educación cívica* en nuestro país. Así como las estrategias y programas que el IFE, y los órganos electorales estatales han implementado para fomentar una *cultura política democrática* a través de talleres de *educación cívica* y simulacros parlamentarios y de elecciones.

En este capítulo se analizarán los contenidos de los programas de *educación cívica* implementados por el Instituto Electoral del Distrito Federal y se hará énfasis en el programa de *educación cívica* dirigido a jóvenes y en el posible impacto que tiene en éstos. Para poder determinar la eficacia del programa de jóvenes el análisis se basará en cuatro estudios de caso. Estos nos permitirán tener una primera referencia sobre la eficacia que tienen los talleres de *educación cívica* para incentivar la *cultura política democrática* entre los jóvenes que cursan la Educación Media Superior en el Distrito Federal. Cabe destacar que nuestro estudio no pretende ser representativo de la *cultura política* de los jóvenes del Distrito Federal, sino simplemente, evaluaremos el impacto del taller de *educación cívica* en los jóvenes de dichas escuelas.

Se estudiaron cuatro grupos de estudiantes de Educación Media Superior: dos grupos de la Escuela Nacional Preparatoria N° 6 “Antonio Caso”; y dos grupos de la Preparatoria “Ricardo Flores Magón” del Instituto de Educación Media Superior del DF, campus Coyoacán. Es de destacar que las evaluaciones de la preparatoria número 6 se aplicaron en el 2005, un año antes de las elecciones presidenciales; mientras que las evaluaciones de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” se realizaron en el 2007, un año después de las elecciones presidenciales. El proyecto original sólo pretendía estudiar a los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria número 6, sin embargo, la tesis no estaba terminada en el 2007 por lo que incorporar las evaluaciones de los jóvenes de la preparatoria “Ricardo

Flores Magón” se consideró pertinente para tener una visión más completa de impacto de los talleres en los jóvenes.

La comparación de las evaluaciones aplicadas en 2005 con las de 2007 permitirá conocer si las controvertidas “Elecciones presidenciales” de 2006 tuvieron algún impacto en la percepción política de los jóvenes evaluados, entre otras cosas.

### **El Instituto Electoral del Distrito Federal y la Educación Cívica.**

El 5 de enero de 1999 se creó el Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF). Desde su nacimiento, el IEDF ha encargado de organizar las elecciones de Jefe de Gobierno, Diputados a la Asamblea Legislativa y de los Jefes Delegacionales; pero también, de diseñar e implementar programas de *educación cívica*, dirigidos a los habitantes del Distrito Federal. La creación del IEDF tiene como primer antecedente la reforma electoral de 1996, la cual estableció, entre otras cosas, la elección directa del Jefe de Gobierno del Distrito Federal; la transformación de la Asamblea de Representantes del Distrito Federal en Asamblea Legislativa del Distrito Federal; y la elección de los titulares administrativos de las Delegaciones (Jefes Delegacionales)<sup>250</sup>.

Esto significó un cambio importante en la vida política de los ciudadanos del Distrito Federal. Desde 1928<sup>251</sup>, cuando se suprimió el régimen municipal en el Distrito Federal, los ciudadanos capitalinos no elegían a sus autoridades. En los años siguientes, diversos partidos de oposición y organizaciones ciudadanas demandaron la restitución del derecho de elegir a sus gobernantes. El gobierno respondió con medidas graduales poco significativas. Quizás, la que tuvo más eco, fue la creación de la Asamblea de Representantes del Distrito Federal en 1987. Sin embargo, no fue hasta 1997 que los ciudadanos del DF pudieron elegir a su primer Jefe de Gobierno y a sus diputados locales.

---

<sup>250</sup> La elección de los Jefes Delegacionales entró en vigor hasta el año 2000.

<sup>251</sup> Emmerich, Gustavo Ernesto, “Del municipio libre a la supresión de los ayuntamientos en el Distrito Federal, 1910 – 1928” en Emmerich, Gustavo Ernesto (coord.), *Las elecciones en la ciudad de México, 1376 – 2005*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal – Universidad Autónoma Metropolitana, 2005, pp. 285 – 286.

Los cambios constitucionales y la derogación del libro del COFIPE, que reglamentaba las elecciones en el Distrito Federal, obligaron a la recién creada Asamblea Legislativa del Distrito Federal a crear un marco normativo que reglamentara las elecciones locales. Dicha reglamentación tenía que estar antes de las elecciones del año 2000, por lo que el 5 de enero de 1999 se publicó el Código Electoral del Distrito Federal. En términos generales, el Código Electoral del Distrito Federal no es muy diferente a otros ordenamientos similares. Consta de ocho libros y ha sido modificado en ocho ocasiones.<sup>252</sup>

La última reforma electoral fue la del 10 de enero de 2008. Ésta modificó muchos de los artículos del Código electoral; sin embargo, en cuanto a *educación cívica* se refiere, los cambios fueron de ubicación y redacción. Por ejemplo, los fines del Instituto Electoral del Distrito Federal se ubicaban en el artículo 52 del código anterior; pero en el nuevo código, se encuentran en el artículo 86. En ambos, se establece como fines del Instituto Electoral del Distrito Federal, entre otros, contribuir a la vida democrática. Sin embargo, en el código anterior se establecía la difusión de la *cultura democrática*<sup>253</sup>, y en el nuevo código se redactó de la siguiente manera: “Difundir la cultura cívica democrática instrumentando programas específicos que involucren el mayor número de sectores de la sociedad.”<sup>254</sup>

Todas las actividades relacionadas con la *educación cívica* son desempeñadas por dos órganos distintos, uno de supervisión y otro de operación. El órgano encargado de la supervisión de las actividades de *educación cívica* del IEDF es la “Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica” y está encargada supervisar y evaluar el cumplimiento del “Programa de Educación Cívica y Democrática”; supervisar las actividades relacionadas con la promoción del voto y difusión de la *cultura democrática*; opinar respecto del contenido de materiales de *educación cívica*; opinar respecto a la

---

<sup>252</sup> 30 de septiembre de 1999; 15 de octubre de 1999; 18 de enero de 2001; 15 de mayo de 2003; 30 de diciembre de 2003; 30 de septiembre de 2005; 19 de octubre de 2005; y 10 de enero de 2008.

<sup>253</sup> *Código Electoral del Distrito Federal*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, séptima reforma, 19 de octubre de 2005, p. 58.

<sup>254</sup> *Código Electoral del Distrito Federal*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, octava reforma, 10 de enero de 2008, p. 36, URL= [http://www.iedf.org.mx/taip/mlegal/cedf/CEDF\\_080110.pdf](http://www.iedf.org.mx/taip/mlegal/cedf/CEDF_080110.pdf), Consultado el 23 de abril de 2008.

actualización y mejora de los materiales educativos; y proponer al Consejero Presidente la suscripción de convenios en materia de *educación cívica democrática*.<sup>255</sup>

El órgano operativo es la “Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica” y es la encargada de elaborar y proponer a la Comisión respectiva el anteproyecto del “Programa de Educación Cívica y Democrática”; elaborar los materiales educativos en materia de “Educación Cívica y Democrática” y presentarlos a la misma Comisión.<sup>256</sup>

En la actualidad, el IEDF realiza distintas actividades dirigidas a promover la *cultura política democrática* y la *educación cívica*. No obstante, son tres los programas principales en cuanto a lo que *educación cívica* se refiere: la Ludoteca Cívico Infantil, dirigido a los alumnos de primaria y a los profesores de Educación Básica; y los programas de “Educación ciudadana” dirigido a grupos específicos (jóvenes y mujeres). Es de destacar que el Instituto Electoral del Distrito Federal es uno de los institutos electorales que más programas de *educación cívica* tiene en operación.

El IEDF considera que la *educación cívica* es la herramienta fundamental, cuyo principal fin, es la promoción de la adopción y ejercicio de competencias cívicas y valores propios del estilo de vida democrática, que derivan en la formación de una ciudadanía más informada, responsable y participativa.

El marco pedagógico de los programas de *educación cívica* del IEDF está basado en el constructivismo. Por lo que se considera que el conocimiento de los educandos se genera a partir del desarrollo de competencias, en este caso cívicas, constituidas por habilidades y capacidades intelectuales, técnicas y sociales, que propicien la convivencia democrática.

---

<sup>255</sup> Artículo 99, *Código Electoral del Distrito Federal*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, octava reforma, 10 de enero de 2008, p. 36, URL= [http://www.iedf.org.mx/taip/mlegal/cedf/CEDF\\_080110.pdf](http://www.iedf.org.mx/taip/mlegal/cedf/CEDF_080110.pdf), Consultado el 23 de abril de 2008.

<sup>256</sup> Artículo 114, *Código Electoral del Distrito Federal*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, octava reforma, 10 de enero de 2008, p. 36, URL= [http://www.iedf.org.mx/taip/mlegal/cedf/CEDF\\_080110.pdf](http://www.iedf.org.mx/taip/mlegal/cedf/CEDF_080110.pdf), Consultado el 23 de abril de 2008.

Es subrayable que en los análisis que ha realizado el propio instituto sobre sus programas de *educación cívica* se reconoce que una de sus limitaciones es su capacidad de cobertura. Por lo tanto, apuestan a la colaboración interinstitucional para el desarrollo de sus programas.

Además, durante el 2008, el IEDF, la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF) emprendieron, de manera conjunta, la “Encuesta sobre valores ciudadanos en el Distrito Federal 2008”, con el propósito de ampliar el conocimiento sobre el tipo de *cultura política* de los capitalinos.

A continuación se analizarán los principales resultados de la encuesta y las directrices de los programas de *educación cívica* del IEDF.

#### **Encuesta sobre valores ciudadanos en el Distrito Federal 2008. Principales resultados.**

La “Encuesta sobre valores ciudadanos en el Distrito Federal 2008” surgió de la necesidad de conocer cuáles son las actitudes políticas de los capitalinos respecto de la democracia, los derechos humanos, las libertades y la participación. Es de destacar que la Ciudad de México siempre ha manifestado un nivel de participación electoral superior a la media nacional. Por lo que los resultados de esta primera encuesta revelaran un panorama de la *cultura política* de los capitalinos.

La encuesta se llevó a cabo del 1 a 10 de junio de 2008. Se realizaron 804 entrevistas a personas mayores de 15 años. La encuesta tomó como punto de partida los planteamientos desarrollados por la *Encuesta Mundial de Valores* y éstas fueron sus principales conclusiones.<sup>257</sup>

---

<sup>257</sup> Moreno Álvarez, Alejandro, *Valores ciudadanía y democracia. Encuesta sobre valores ciudadanos en el Distrito Federal 2008*, México, SEDF – UNESCO – IEDF, 2008, p. 10.

Según el autor, los habitantes del Distrito Federal tienen distintas concepciones acerca de lo que es un ciudadano y se pueden clasificar en seis: ciudadano institucional, es aquel que respeta las reglas, instituciones y a sus conciudadanos, además de cumplir con sus obligaciones; el ciudadano vigilante, como su nombre lo indica, es aquel que da seguimiento a las acciones de gobierno y exige rendición de cuentas; el ciudadano participativo, aquel que participa de las elecciones y se asocia para lograr sus fines; el ciudadano solidario, se solidariza con sus pares de manera formal e informal; el ciudadano cultural, participa de las festividades populares y patrióticas; el ciudadano responsable, pone énfasis en el apego a la legalidad y honestidad.<sup>258</sup>

Según el estudio, la mayoría de los capitalinos (75%) tiene una definición de ciudadano como aquel que respeta las reglas, las instituciones y a sus conciudadanos, además de cumplir con sus obligaciones.<sup>259</sup> En cuanto a la participación ciudadana, la participación electoral (76%), seguida de la toma de decisiones en el ámbito escolar (71%) son las formas de participación más frecuentes entre los capitalinos. Respecto a la membresía a una organización, las deportivas y las religiosas son las que tienen más adeptos. Sin embargo, el promedio de ciudadanos que pertenecen a una organización es bajo en comparación con otros países, pero similar al promedio nacional.<sup>260</sup>

En cuanto a los valores políticos de los capitalinos podemos decir que en términos generales, la mayoría de los capitalinos tienen posturas aceptables en temas de tolerancia, discriminación y convivencia pacífica.<sup>261</sup>

En términos generales, se puede decir, si lo comparamos con los resultados de las encuestas nacionales, que los capitalinos son más propensos a tener actitudes democráticas que la media nacional. Esto puede incidir de manera positiva en los resultados de los programas de *educación cívica* y en la difusión y consolidación de una *cultura política democrática*.

---

<sup>258</sup> *Ibíd.*, p. 12.

<sup>259</sup> *Ibíd.*, p. 37.

<sup>260</sup> *Ibíd.*, p. 102.

<sup>261</sup> *Ibíd.*, p. 103.

## La Ludoteca Cívico Infantil (LUCI)

La Ludoteca Cívico Infantil “LUCI” fue el primer programa de *educación cívica* que el Instituto Electoral del Distrito Federal implementó para promover la *cultura democrática*, surgió en el año 2000, un año después de la creación del propio instituto. La LUCI tiene como fin el promover la *cultura cívica democrática* entre la población infantil a través de la reflexión sobre los valores de la democracia.

Desde su origen, la LUCI ha sido el punto de partida para realizar proyectos conjuntos de carácter interinstitucional con autoridades como: la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Federal Electoral, a nivel federal; y la Asamblea Legislativa, el DIF, la Comisión de Derechos Humanos, el Gobierno de la Ciudad de México y las delegaciones, a nivel local. La población objetivo de la LUCI son los alumnos de los tres últimos grados de primaria (niños entre 9 y 12 años). En ellos se busca fomentar valores democráticos y coadyuvar a la formación cívica y ética<sup>262</sup>, utilizando métodos y actividades lúdicas para su enseñanza. Es de destacar que la LUCI pretende reforzar los conocimientos impartidos en la materia de Educación Cívica y Ética.

Los talleres de la LUCI se imparten durante toda la semana con sesiones de dos horas (ver el siguiente cuadro). Sus actividades se dividen en tres etapas: apertura, desarrollo y cierre. La didáctica del taller está basada en concebir al aprendizaje como una apropiación de la realidad.<sup>263</sup>

### Cuadro de contenidos y actividades que desarrolla la LUCI en el espacio escolar.

Sesión	Denominación	Temas	Objetivos
1.	Viviendo y conviviendo	<ol style="list-style-type: none"><li>Jugar, aprender y convivir: los retos de la LUCI.</li><li>Democracia: conjunto de valores que nos permiten convivir</li></ol>	Generar una reflexión general introductoria sobre la relevancia de la democracia y sus valores para la convivencia pacífica entre los integrantes de la sociedad.

<sup>262</sup> Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, *Educación cívica y personalidad democrática. Educar para la convivencia con vivencia*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, diciembre de 2007, pag. 19.

<sup>263</sup> *Ibidem*, p. 20.

		civilizadamente. 3. Los antivalores: amenazas de la convivencia.	
2.	Tú eliges....	1. Participación: decisión personal con visión colectiva. 2. Las reglas: convivir con justicia y respeto. 3. Capacidad de elegir: el reto humano de tomar las mejores decisiones valorando las posibles consecuencias.	a) Que los alumnos valoren la importancia de la participación y el respeto para la generación de acuerdos con justicia y la consecución de objetivos colectivos. b) Que los participantes se reconozcan como sujetos con capacidad de elegir y comprendan las implicaciones personales y sociales de la misma.
3.	La pareja ideal	1. Libertad y responsabilidad: la pareja ideal. 2. Legalidad: “escudo” contra las amenazas de la convivencia. 3. Instituto Electoral del Distrito Federal: imparcialidad y legalidad.	Que los alumnos comprendan la relevancia del uso responsable de nuestra libertad y derechos, tanto para la propia persona como para la convivencia colectiva, haciendo énfasis en la importancia del respeto a la ley.
4.	Iguales y diferentes	1. ¿iguales o diferentes? 2. Pluralidad y tolerancia. 3. Diálogo vs. Conflicto.	Que los alumnos aprendan la importancia del diálogo como un medio de acuerdo indispensable para una sociedad tolerante y plural, respetuosa de las libertades de individuos y grupos que se reconocen iguales y diferentes entre sí.
5.	“Democrando”	1. El arte de convivir. 2. Valores de la democracia al alcance de los niños. 3. Compromisos personales y perspectivas para la convivencia democrática.	Que los participantes apliquen los valores desarrollados en la semana y realicen reflexiones finales que refuercen los aprendizajes grupales.

**FUENTE:** *Educación cívica y personalidad democrática. Educar para la convivencia con vivencia*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, diciembre de 2007, pp. 20 – 21.

Como se puede observar en el cuadro anterior, los contenidos del taller están basados en perspectivas teórico – metodológicas que van desde la psicología infantil hasta la educación en valores. Los temas y las actividades del taller toman en cuenta el desarrollo psicológico y ético del niño, destacando que los conceptos de democracia, legalidad y tolerancia son explicados de manera fácil y entendible para los niños.<sup>264</sup>

Otra cuestión importante, son las definiciones que los diseñadores del taller han utilizado para definir conceptos como democracia y *educación cívica*. Desde su perspectiva, la

<sup>264</sup> *Ibidem*, p. 22.

democracia no sólo es un sistema político, sino también, una forma de convivencia social, por lo que el taller busca fomentar la convivencia acorde a los valores democráticos de una sociedad.<sup>265</sup> Es de resaltar el reconocimiento de las limitaciones de la *educación cívica* para el desarrollo de valores democráticos, ya que consideran que ésta es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de individuos democráticos. Ubican la *educación cívica* desde una dimensión cívico – ética y consideran que los contenidos deben de fomentar cuatro aspectos importantes: conocimiento de la democracia; habilidades democráticas; capacidad para vivir juntos; y formar un ser democrático.<sup>266</sup>

La estrategia metodológica de la enseñanza se basa en cuatro aspectos: construcción de un ambiente educativo propicio; empleo del diálogo y la racionalización; vinculación de los contenidos y valores con el entorno de la vida cotidiana; y el ejercicio de juego.<sup>267</sup> En cuanto al primer punto, se refiere a la socialización y a las actitudes del docente, porque que la enseñanza de valores democráticos no sólo debe de ser discursiva sino a partir de las vivencias. El docente debe ser congruente entre lo que dice y lo que hace; y el entorno y la convivencia escolar debe de ser democrática para que la enseñanza tenga repercusiones más allá del conocimiento. El segundo punto, vinculado al primero, tiene que ver con el trato entre el docente y los alumnos, estableciendo que dicha convivencia se debe de dar utilizando el diálogo y la racionalización para construir el aprendizaje sobre los valores democráticos. Otro aspecto importante es la vinculación de los valores democráticos con la vida cotidiana. En el taller se trata de explicar los valores de la democracia con ejemplos específicos de la vida cotidiana. Por ejemplo, la legalidad se relaciona con el cumplimiento de los acuerdos básicos que se toman en un grupo; y la tolerancia estableciendo que nadie es dueño de la verdad. Por última, el juego permite que el alumno se motive, participe y aprenda con curiosidad y naturalidad<sup>268</sup> facilitando su aprendizaje.

Como se ha dicho antes, la “educación moral” se presenta como el gran marco para la formación ciudadana. Por lo tanto, establece que la educación en valores no debe inflexible

---

<sup>265</sup> *Ibidem*, p. 30.

<sup>266</sup> *Ibidem*, p. 38.

<sup>267</sup> *Ibidem*, p. 43.

<sup>268</sup> *Ibidem*, p. 47.

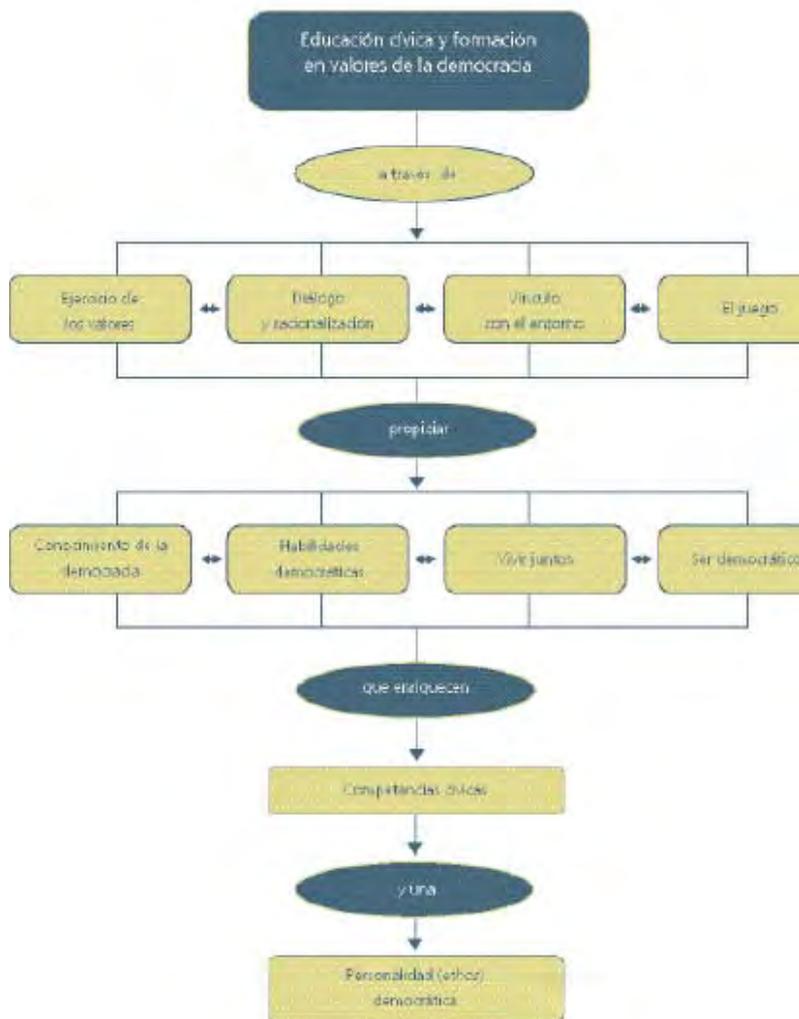
ni tampoco subjetiva. Es decir, la aceptación de los valores morales y democráticos es un proceso constructivo y debe darse a partir del diálogo, el análisis y el desarrollo de un juicio ético para la toma de decisiones.<sup>269</sup> El docente tiene la obligación de promover ampliamente la aceptación de los valores democráticos y rechazar ampliamente los antivalores como el racismo, la intolerancia, la violencia y la ilegalidad. La promoción de los valores democráticos permite conformar en los alumnos una personalidad democrática, cuyas características se basan en el conocimiento y cuidado de sí mismos; la autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad; el respeto y la valoración de la libertad; el sentido y la pertenencia a la comunidad, a la nación, y a la humanidad; el manejo y la resolución de conflictos; la participación social y la política; el apego a la legalidad y el sentido de justicia; y la comprensión y el apego por la democracia.<sup>270</sup>

En el siguiente esquema aparece, de manera resumida, el propósito y los objetivos de la *educación cívica* desde el punto de vista de los diseñadores de LUCI.

---

<sup>269</sup> *Ibidem*, p. 52.

<sup>270</sup> *Ibidem*, p. 54



También es importante destacar que la LUCI tiene 29 actividades o juegos didácticos para fortalecer los contenidos de los talleres. Entre estas podemos encontrar actividades para trabajar la integración, para fomentar el respeto, la toma de decisiones, la libertad, la tolerancia, y finalmente actividades que permiten concluir la sesión. El éxito de la LUCI se ha extendido más allá del ámbito infantil, ya que desde 2004, el IEDF implementa talleres dirigidos a educadores para el desarrollo de competencias didácticas. Cada taller tiene una duración de 20 horas.<sup>271</sup>

<sup>271</sup> *Ibidem*, p. 25.

### **Talleres para mujeres.**

El Instituto Electoral del Distrito Federal desarrolló varios talleres dirigidos a las mujeres. Después de realizar un estudio, el IEDF concluyó que las mujeres de nivel socioeconómico tipo “D” eran más propensas al abstencionismo y la apatía. Por lo tanto, era necesario crear programas de *educación cívica* dirigidos a este sector con el fin de promover la participación activa en los procesos electorales y poder reflexionar en la importancia del voto.

El año de 2004 se implementó un primer taller dirigido a ésta población. En la actualidad, el IEDF imparte seis distintos talleres dirigidos a las mujeres: derechos civiles y políticos; ciudadanía y mujeres en el DF; Autoestima y participación ciudadana; Mujer: ciudadanía y derechos; los valores democráticos en la pareja; y democracia en la familia. En cada uno de éstos talleres se analiza y reflexiona sobre el papel que desarrolla la mujer en la sociedad y la política. Los seis talleres fueron diseñados desde el enfoque constructivista, es decir, intentan generar nuevos conocimientos en las participantes a partir de sus vivencias y experiencias de vida. Es de destacar que en los talleres se realizan distintas dinámicas de carácter lúdico, facilitando la comprensión de los contenidos y la interacción entre las participantes.

Se ha dicho que cada uno de los talleres aborda el tema de equidad de género de distinta manera. Sin embargo, los seis talleres se complementan entre sí, ya que sus contenidos abordan el papel de la mujer en los distintos ámbitos sociales. Por ejemplo el taller “Derechos civiles y políticos” aborda el tema de la mujer como una construcción social y cultural, donde una misma persona desempeña un papel individual y un papel social (*yo individual* y *yo social*). La armonía entre ambos papeles es fundamental para el ejercicio de sus derechos civiles y políticos. El *yo individual* se desarrolla a partir de la autoestima, mientras que el *yo social* es lo que permite a la mujer convivir en sociedad. El taller se dedica a analizar el papel de las mujeres en estas dos facetas, ya que por un lado destaca la

importancia de tener una buena autoestima y por el otro, se imparte la historia de los derechos civiles y políticos de la mujer y su importancia para ejercer la ciudadanía.

El taller “ciudadanía y mujeres en el DF” retoma, con mayor profundidad, la historia de los derechos civiles y políticos de las mujeres, enfocado en el caso mexicano, desde finales del siglo XIX hasta nuestros días. Además de fomentar una ciudadanía participativa y responsable, se establece la importancia de desarrollar una consciencia ciudadana a partir del conocimiento de los derechos y obligaciones, identificación del Estado, y el conocimiento de las formas legítimas para plantear las demandas, con el objetivo de fomentar ciudadanas activas que puedan injerir en las decisiones gubernamentales.

El taller “Autoestima y participación ciudadana” intenta fomentar el autovaloración de las mujeres para que abandonen los roles sexuales tradicionales. En este taller se concibe a la autoestima como la capacidad de evaluarse y estimarse a sí mismo. Se retoma la importancia de la mujer como ser individual y social. Por su parte, el taller “Derechos civiles y políticos”, analiza la importancia de tener un desarrollo individual y social. En el tema de desarrollo individual se destaca la importancia del autoconocimiento y el autoestima. En cuanto al desarrollo social, se destaca la importancia de la participación para fortalecer la ciudadanía, tomar parte de las decisiones y fortalecer la democracia.<sup>272</sup>

El taller “Mujer: ciudadanía y derechos” retoma el tema de los derechos civiles y políticos de la mujer, pero enfocado a los derechos sexuales y reproductivos. Los temas que se imparten en éste giran alrededor de la reforma al artículo 4 de la constitución en 1974 donde se estableció la libertad sobre el número y espaciamiento de los hijos. Además de ver la declaración universal de derechos humanos en 1948, se promueve la libertad de la mujer para decidir sobre su cuerpo y los hijos que va a tener. El taller “Los valores democráticos en la pareja”, se enfoca a las relaciones de la mujer con su pareja. En él se analizan los tres elementos de ésta: el yo, el tú, y el nosotros. El balance entre estos tres elementos permite la estabilidad de la pareja. También se analizan los tipos de pareja: dependiente,

---

<sup>272</sup> Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, *Manual para la participación ciudadana de las mujeres*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, p. 59.

independiente e interdependiente. En la pareja dependiente, como su nombre lo indica, uno de los individuos construye sus expectativas alrededor de su pareja, tomando un papel de sumisión; en cuanto a la pareja independiente, los dos individuos tienen expectativas individuales pero carecen de expectativas comunes; en la pareja interdependiente, ambos individuos tienen definida su individualidad pero comparten un proyecto común. Se les explica a las participantes la importancia de la comunicación entre pareja sin agredir, criticar, denigrar o distanciarse. Se destaca la importancia de la pareja democrática como una relación armónica donde ambos trabajan juntos para forjar un espacio común.<sup>273</sup>

Por último, el taller “La democracia en la familia” pretende dismantlar la concepción de la familia tradicional (escuela de dictaduras), donde el padre es más importante que la madre y ambos, más importantes que los hijos. Se analiza los distintos tipos de familia: nuclear, monoparental y extensa, además de sus funciones: biológica, educativa, económica y solidaria. El objetivo de este taller es el de generar familias democráticas donde todos tengan opinión y puedan participar de las decisiones familiares en conjunto.

### **Proyecto Juvenil de Formación Ciudadana 2004: Hacia una Participación Cívica Responsable.**

La Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica (CCEyEC) del IEDF aprobó, en septiembre de 2003, el “Programa Particular en materia de Educación Cívica (PEC) 2004 – 2005” propuesto por la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica. El programa contempló un proyecto encaminado a atender a la población juvenil llamado “Proyecto Juvenil de Formación Ciudadana.” El objetivo del proyecto era muy claro, atender a la población entre 12 y 22 años,<sup>274</sup> y en 2004 se enfocaron a los estudiantes de Educación Media Superior. La operación del proyecto estuvo a cargo de promotores comunitarios formados dentro del proyecto “Formación de promotores comunitarios de

---

<sup>273</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>274</sup> Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, *Proyecto Juvenil de Formación Ciudadana 2004: Hacia una participación cívica responsable*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, diciembre de 2003, p. 3.

cultura cívica democrática”<sup>275</sup>, jóvenes universitarios que realizaban su servicio social en el IEDF. Lo novedoso del proyecto, fue que la implementación de éste estuvo a cargo jóvenes. Con ello se intentó generar un acercamiento más natural y una atmósfera de confianza entre los jóvenes estudiantes de Educación Media Superior que era la población objetivo. El proyecto surgió de la necesidad de fomentar en el sector juvenil la participación electoral porque dicha población presenta niveles considerables de abstencionismo, ya que, según diversos estudios realizados por el IEDF, a partir del proceso electoral del 2003, los jóvenes entre 18 y 29 años presentaron niveles de abstencionismo del 40 por ciento, además de que en la “Segunda Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas”, el 59 por ciento de los jóvenes declaró estar poco o nada satisfecho con los resultados de la democracia y el 69.6 por ciento tiene una alta desconfianza por la política.<sup>276</sup> Otros datos relevantes, que se presentaron para justificar el proyecto, fueron que el 28.83% del padrón electoral en el DF estaba integrado por jóvenes y que el 61 por ciento de los jóvenes entre 25 y 25 años piensan que no hay un sistema democrático según una encuesta de la Comisión de Juventud de la Asamblea Legislativa del DF.

El proyecto intentó disminuir la apatía y la desconfianza en las instituciones políticas a partir de un taller denominado “exprésate”, el cuál se impartió en las escuelas de Educación Media Superior. El taller constó de tres sesiones, originalmente, cada una duraba 3 horas. Sin embargo, al tratar de operar el taller en las escuelas, el mayor problema fue la duración del mismo. Por lo que algunos distritos redujeron la duración de las sesiones del taller: de nueve a seis, cuatro y, en algunos casos, tres horas. Respecto a prepa 6, la modalidad que se impartió fue de seis horas. El contenido del taller fue diseñado de la siguiente manera: primera sesión: Desarrollo de la democracia en México ¿Qué tanto ha cambiado nuestro país desde el movimiento estudiantil de 1968?; segunda sesión: Democracia y vida en sociedad. ¿Qué relación existe entre la democracia y la vida cotidiana de los jóvenes?; y tercera sesión: La democracia en México hoy. Votar o no votar.<sup>277</sup> Sin embargo, antes de operar el taller, se cambió el orden de las sesiones. El tema de la primera sesión “Desarrollo

---

<sup>275</sup> *Ibidem*, p. 4.

<sup>276</sup> *Ibidem*, p. 5.

<sup>277</sup> *Ibidem*, p. 14 – 16.

de la democracia en México” se pasó a la segunda y viceversa. Quedando de la siguiente manera: primera sesión “Democracia y vida en sociedad. ¿Qué relación existe entre la democracia y la vida cotidiana de los jóvenes?”; segunda sesión “Desarrollo de la democracia en México”; y tercera sesión “la Democracia en México hoy. ¿Votar o no votar?”

El taller fue diseñado para pasar de lo general a lo particular, discutir los aspectos teóricos en la primera sesión, analizar el desarrollo de la democracia en México a partir de 1977, y concluir el taller con una reflexión sobre la democracia mexicana y la importancia del voto. Todo lo anterior, a partir de dinámicas de participación y con apoyo de herramientas audiovisuales. No obstante, el taller se enfrentó con algunas dificultades, las dinámicas se diseñaron para grupos reducidos y en muchos casos, el taller se impartía a grupos numerosos. En otros casos, el material audiovisual (video) era aburrido para los asistentes, dificultando las sesiones. Los distritos electorales tenían la obligación de impartir ocho talleres cada uno. Al final, todos los distritos electorales superaron la meta. El informe final reportó que de agosto a diciembre de 2004 se llevaron a cabo 446 talleres en 115 planteles de Educación Media Superior (65 públicos y 50 privados), con una participación de 14,039 estudiantes, teniendo un promedio de 30 estudiantes por taller.<sup>278</sup> Superando la meta de 360 talleres impartidos (9 por cada Dirección Distrital) entre septiembre y noviembre de 2004.

Una de las novedades que presentó el taller fue el intento de evaluar sus propios resultados. Las evaluaciones corrían a cargo de los alumnos y de los profesores. En el informe final se presentó el diagnóstico de dichas evaluaciones y los resultados fueron los siguientes: el 90 por ciento de los alumnos consideró que el taller era excelente y bueno; el 80 por ciento consideró que el material didáctico también era excelente y bueno; que el taller fuera impartido por jóvenes tuvo una aceptación, entre los alumnos, del 92 por ciento y su desempeño fue aprobado por el 91 por ciento; la participación de los funcionarios, también fue aprobada por el 83 por ciento de los alumnos; el 83 por ciento de los alumnos consideró

---

<sup>278</sup> Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, *Proyecto Juvenil de Formación Ciudadana 2004: Hacia una Participación Cívica Responsable. Informe Final de Actividades 2004*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, febrero de 2005, p. 16.

que el taller había enriquecido su formación académica; el 77 por ciento estableció que las conclusiones del taller motivaban su participación en la vida social y en los procesos electorales; al 62 por ciento dijo que le gustaría participar en nuevos talleres. Sin embargo, cuando se les preguntó si consideraban que en las elecciones en el DF las autoridades respetaban el voto la opinión de los alumnos se dividió: el 51 por ciento consideró que sí y mucho, pero un 49 por ciento puntualizó que poco o definitivamente no. Podemos observar que pese a la buena aceptación que los alumnos tuvieron respecto del taller, la desconfianza en las elecciones se mantuvo.

Los tres programas del IEDF basan sus contenidos, al igual que los demás órganos electorales estatales, en promover los valores de la democracia, la importancia de la participación ciudadana y la organización electoral. Cabe subrayar que el programa dirigido a mujeres es único en su tipo, ya que la mayoría de los órganos electorales estatales han focalizado sus programas entre los niños y los jóvenes. También es de destacar que el taller de los jóvenes se ha rediseñado año con año con el objetivo de tener un mejor acercamiento con la población juvenil.

## **EL IMPACTO DE LOS TALLERES DEL IEDF EN LOS JÓVENES ESTUDIANTES DE COYOACÁN.**

La investigación tiene como objetivo medir el nivel de impacto del programa de formación ciudadana para grupos específicos del IEDF en el 2005 y 2007. A partir de cinco preguntas fundamentales que se vieron en el capítulo uno: ¿qué conocimientos generó? ¿Qué habilidades fomentó? ¿Sí generó sentimientos de eficacia política? ¿Sí fomentó nuevos valores? , y ¿Sí generó disposición para la participación?

Para poder medir el impacto que tienen los talleres del IEDF en los jóvenes estudiantes de Educación Media Superior, debemos conocer los valores y las actitudes políticas de los jóvenes previos al taller. Por esta razón, se aplicó un cuestionario quince días antes de éste para tener un diagnóstico de los jóvenes y quince días después se aplicó el mismo cuestionario para saber qué cambios hubo en los valores y actitudes de los jóvenes. Dicho

método de evaluación, es uno de los métodos sugerido por Christopher Sabatini en “Educación Ciudadana: qué y cómo de las mediciones del impacto” y que se analizó en el primer capítulo.

El cuestionario se formuló con once preguntas de opción múltiple. Las primeras dos preguntas son reactivos que fueron aplicados en la Consulta Juvenil 2002 “Exprésate 10/31” por el IEDF, el resto se diseñó a partir de otros cuestionarios de *cultura política* implementados por la Secretaría de Gobernación y el PNUD.

La pregunta número uno intenta conocer la disposición que tienen los alumnos para trabajar con personas ajenas a su entorno social, con esta pregunta sabremos cual es la interacción social de los estudiantes. Suponemos que los alumnos, que están dispuestos a trabajar con personas distintas a su grupo social, han desarrollado valores como tolerancia y confianza. La pregunta número dos fue diseñada para conocer el nivel de apega a la legalidad que tienen los alumnos. La pregunta tres, al igual que la pregunta uno, intenta conocer el estado de la interacción social que tiene el grupo de jóvenes, sobre todo si ejercen los valores de tolerancia, confianza y respeto.

La cuarta pregunta tiene el objetivo de revelar cuál es la dinámica de trabajo entre los jóvenes. Sí estos están dispuestos a trabajar y reunirse para terminar un trabajo quiere decir que están dispuestos al diálogo, y por lo tanto, ejercen los valores de la tolerancia y el respeto. Esta pregunta también intenta revelar el grado de cooperación y asociación que tienen los alumnos cuando trabajan en una causa común, recordemos que el desarrollo de una *cultura política democrática* está cimentada en una sociedad civil fuerte. Con las preguntas cinco y seis se intenta conocer si existe algún tipo de discriminación en la escuela.

Las preguntas siete y ocho intentan medir en nivel de conocimiento político que tienen los alumnos. Mientras que las preguntas nueve y once intentan medir el nivel de confianza que los ciudadanos tienen en las instituciones políticas y como consecuencia el nivel de eficacia

política, y la pregunta diez intenta medir la disposición que los participantes tienen para ejercer sus votos.

En suma se puede decir que el cuestionario intenta medir el conocimiento **que generado** con las preguntas siete y ocho; el sentimientos de eficacia política con la pregunta nueve y once; el tipo de valores con las primeras seis preguntas; y la disposición que los alumnos tienen para la participación con la pregunta diez.

Se debe destacar que los resultados de este estudio no pretenden ser un diagnóstico del estado de la *cultura política* de los jóvenes del Distrito Federal, sino, más bien, un primer referente o acercamiento de lo que los jóvenes, de dos preparatorias, piensan y sienten acerca de la política, así como de los cambios de actitud y aptitud que dichos jóvenes tienen después de recibir un taller de *educación cívica*.

## EL DIAGNÓSTICO

Los estudios de la *cultura política* revisados demuestran que alrededor de la mitad de la población cuenta con actitudes democráticas. En el caso de los jóvenes, el 56 por ciento consideran que la democracia es la mejor forma de gobierno. Pero, ¿cuál es el estado actual de los jóvenes estudiantes de Educación Media Superior que estudian en Coyoacán? En el capítulo dos se vio que los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria tienen ciertas actitudes políticas democráticas: casi el sesenta por ciento consideran la democracia como la mejor forma de gobierno, apenas tres puntos más que el promedio nacional. Sin embargo, casi la mitad estuvo insatisfecha con el funcionamiento de la democracia en nuestro país. Además, su adhesión a la legalidad fue muy baja, una tercera parte no obedecería las leyes si las considerara injustas. En cuanto a sus conocimientos políticos, ninguno de los estudiantes de preparatoria supo el nombre correcto de su presidente municipal o delegado; el noventa por ciento supo el significado del IFE; y el 41 por ciento de los preparatorianos consideró que los partidos políticos dividían a la gente. En la evaluación del taller “Exprésate” aplicada por el Distrito XXVII del IEDF a los estudiantes

de prepa 6, el 58 por ciento consideró que las elecciones en el DF eran confiables. Es destacar que la evaluación se aplicó al finalizar el taller.

Con los datos anteriores se puede determinar que los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria creen en la idea de democracia, sin embargo, tienen poco apego a la legalidad, su nivel de conocimiento político es muy bajo y aunque la mayoría conoce al IFE, tiene desconfianza de los partidos y de las elecciones.

A continuación se analizarán los cuestionarios de los grupos 609 y 610 de la preparatoria 6, del grupo 609 participaron 20 alumnos y del grupo 610 participaron 19 alumnos, ambos grupos pertenecen al área tres (Ciencias Sociales). Las edades de los alumnos oscilaron entre los 17 y 18 años, y pertenecieron al turno matutino. Es importante aclarar que la evaluación previa al taller se aplicó diez días antes de éste, en el caso del grupo 609, y siete días, en el grupo 610, y no quince días antes, como se tenía planeado. Por otra parte también se debe señalar que la impartición de talleres en los grupos del área tres se debieron a que sólo los profesores de esta área permitieron la impartición de dicho taller.

Por su parte, la apertura de nuevos espacios educativos para los jóvenes ha sido una de las banderas de los gobiernos perredistas desde que llegaron al poder en 1997. Durante la administración de Rosario Robles se abrió la primera preparatoria del Gobierno capitalino en las instalaciones del ex reclusorio de mujeres en Iztapalapa. Sin embargo, no es hasta el gobierno de Andrés Manuel López Obrador cuando se da un mayor impulso al establecimiento de este tipo de centros educativos con la creación del Instituto de Educación Media Superior del DF (IEMSDF) en el 2001. Desde entonces, se han creado 16 centros educativos cuyo objetivo es cubrir la demanda donde la oferta educativa era insuficiente. El método para ingresar a los planteles del IEMSDF es el sorteo y solamente está restringido por la lejanía de la residencia del alumno que no debe de ser mayor a treinta minutos.

La preparatoria “Ricardo Flores Magón”, ubicada en la delegación Coyoacán, es uno de los 16 planteles creados por el Gobierno capitalino y coordinado por el IEMSDF. Al igual que

lo otros planteles del instituto, éste tiene el objetivo de cubrir la demanda de los alumnos que buscan ingresar a algunas institución de Educación Media Superior. Por su método de selección (sorteo), los alumnos que, en su mayoría, ingresan a la preparatoria “Ricardo Flores Magón” tienen una característica en común: no ingresaron a otros planteles educativos porque no pasaron el examen de ingreso o abandonaron sus estudios por un tiempo.<sup>279</sup>

Lo interesante de esta evaluación será conocer el tipo de actitudes políticas que tienen estos jóvenes que, en su momento, fueron segregados de otras ofertas educativas. Otra característica importante es que la evaluación se aplicó un año después de las elecciones presidenciales del 2006, por lo que conoceremos si este evento tuvo una repercusión en la percepción que tienen los jóvenes sobre la política. Es importante destacar que la pregunta número dos, sobre la planilla ganadora, se omitió en el cuestionario aplicado a esta preparatoria. También es importante destacar, que a diferencia de la preparatoria 6, este cuestionario se aplicó a estudiantes de recién ingreso cuya edad oscilaba entre los quince y dieciocho años. Los grupos seleccionados para dicha evaluación fueron el 111 y el 113. Del primer grupo participaron 21 alumnos, mientras que del segundo participaron 16 alumnos.

**Grupos 609 y 610, Escuela Nacional Preparatoria N° 6 “Antonio Caso”, Evaluación 2005 y Grupos 111 y 113 De La Preparatoria “Ricardo Flores Magón”, Evaluación 2007 del Instituto De Educación Media Superior del DF.**

### *Cohesión y capital social*

La primera pregunta del cuestionario refiere que “en los salones existen los clásicos *grupitos*. Un profesor propone hacer equipos. Tu consideras que es mejor... a) que en cada equipo sólo participen los que tienen algo en común, para evitar dificultades; ó b) que en cada equipo participe un miembro de cada *grupito* para que convivan”. En esta pregunta, se medirá el *capital social* de cada grupo. Es decir, la capacidad para colaborar con los demás.

---

<sup>279</sup> URL=<http://www.iems.df.gob.mx/html/ingreso.html>. Consultado el 28 de septiembre de 2008.

La gráfica 1 muestra que los alumnos del grupo 609 tienen una mayor disposición para trabajar en equipo con personas distintas al de su grupo de amigos (71 por ciento) que los alumnos del grupo 610 (50 por ciento). El grupo 609 supera casi trece puntos el promedio que sacaron los alumnos de secundaria (58.7 por ciento) de la Consulta Juvenil 2002 “Exprésate 10/31” del IEDF; mientras que el promedio del grupo 610 es menor por casi nueve punto que los alumnos que fueron evaluados en el 2002.

Es de destacar la diferencia abismal de veintiún puntos que existe entre el grupo 609 y el grupo 610, ya que ambos grupos pertenecen a la misma área y son del mismo año escolar. Aún así, el porcentaje de alumnos que están dispuestos a trabajar con compañeros de distintos *grupitos* es aceptable en ambos grupos. La suma de ambos promedios establece un 60.5 por ciento, un porcentaje ligeramente inferior al de los alumnos consultados en 2002.

Por otra parte, en la gráfica 2 se muestra que los alumnos del grupo 111 y 113 consideraron que para hacer equipos: era mejor formarlo con un miembro de cada *grupito*, 73 y 78 por ciento respectivamente. En comparación con los alumnos de prepa 6, los alumnos del 111 y 113 mostraron mayor disposición para convivir con compañeros que no pertenecían a su grupo social. Debemos destacar que de los cuatro grupos evaluados, en tres de ellos (111, 113 y 609) los alumnos mostraron una mayor disposición a la convivencia, superando a los alumnos evaluados en la Consulta Juvenil 2002 “Exprésate 10/31” del IEDF (58.7 por ciento).

En los cuestionarios que se aplicaron a los estudiantes de la preparatoria “6” se les preguntó: “sí en la elección de representantes estudiantiles al consejo técnico, ganara una planilla con la que muchos estudiantes están en desacuerdo, tu crees que estos alumnos...: a) deberían reconocer a la planilla ganadora como su autoridad estudiantil aunque no se sientan representados; ó b) no deberían reconocer a la planilla ganadora como su autoridad estudiantil, si no se sienten representados.

Esta pregunta permitirá conocer si los estudiantes tienen apego por la legalidad. Lamentablemente, esta pregunta sólo se pudo aplicar a los estudiantes de la preparatoria “6”

En la gráfica 3 los grupos 609 y 610 superan por cuarenta puntos el nivel de desapego a la legalidad de encuestas anteriores, 76 y 75 por ciento respectivamente. Se debe recordar que en la consulta 2002, el porcentaje de alumnos que no estaban dispuestos a reconocer a una planilla ganadora que no los representara fue del treinta por ciento; mientras que en la encuesta de la Cultura Política de los estudiantes de la UNAM, el porcentaje de alumnos que se negarían a obedecer leyes que se consideraran injustas fue de 31.2 por ciento. Es decir, los alumnos de prepa 6 encuestados en el 2005 fueron más reticentes a reconocer la legalidad de un proceso si lo consideran injusto o poco representativo.

A la pregunta sobre qué dificultaba la convivencia con tus compañeros se dieron varias opciones: a) las burlas y las bromas; b) las diferentes formas de ser y de pensar; c) el desinterés por convivir; d) no hay dificultades y e) otra. Este reactivo nos permitirá conocer las dificultades que tienen los estudiantes de las preparatorias para convivir con sus compañeros.

A diferencia de los alumnos consultados en 2002, quienes consideraron a las “burlas y las bromas” como el mayor obstáculo para convivir representó el 38.7 por ciento; en la gráfica 4, los alumnos del grupo 609 consideraron que el desinterés por convivir es el mayor obstáculo para la interacción entre pares con el 70 por ciento; mientras que los alumnos del 610 vieron en “las diferentes formas de ser y de pensar” el principal problema para la convivencia con el 50 por ciento. Esto contrasta con las respuestas que los alumnos dieron en la pregunta uno, ya que los alumnos estarían dispuestos a trabajar con personas de otros *grupitos*, sin embargo, consideraron que la mayor dificultad para convivir eran la “apatía y las diferentes formas de pensar”, volviéndose algo contradictorio. El resultado de ambos grupos podría explicar, en parte, el por qué casi la mitad de los mexicanos consideren que

es difícil asociarse, también podría ser un signo de que existe intolerancia y falta de diálogo al interior de los grupos de escolares.

Por otra parte, los resultados de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” fueron los siguientes: en la gráfica 5 se muestra que el 38 por ciento de los alumnos del grupo 111 consideraron que “no había dificultades que impidieran la convivencia con sus compañeros”, seguido de “las burlas y las bromas”, y de las “diferentes formas de ser y de pensar” con el 19 por ciento. En contraste, el 45 por ciento de los alumnos de 113 consideraron “las diferentes formas de pensar y de ser” como la principal dificultad para convivir, seguido de las personas que consideraron que “no existen dificultades” con el 33 por ciento y de las personas que consideran “las burlas y las bromas” como el principal obstáculo. Si relacionamos ésta pregunta con la pregunta anterior, podemos afirmar que en el grupo 111 existió una mejor cohesión que en el grupo 113.

De los cuatro grupos evaluados, sólo en el grupo 111, un buen porcentaje de alumnos, determinó que no había dificultades para convivir. En el resto de los grupos, el desinterés por convivir y las diferentes formas de ser y pensar fueron el principal obstáculo para establecer vínculos de convivencia dentro del grupo. A pesar de que un buen porcentaje de alumnos consideraron que “las burlas y las bromas” eran un obstáculo para la convivencia, en ningún grupo evaluado fue el principal obstáculo para la convivencia; en comparación con los alumnos encuestados en la consulta 2002.

En el siguiente reactivo se continuará evaluando el tipo de capital social con el que cuentan los estudiantes de las preparatorias. A los alumnos se les preguntó: “cuando te toca hacer un trabajo en equipo, ¿cuál de las siguientes opciones escogerías?...: a) dejas que alguien dentro del grupo organice todo y diga lo que se tiene que hacer; b) propones dividir el trabajo por partes y volverse a reunir para ir presentando sus avances; c) dejas que los más “matados” realicen la mayoría del trabajo y tú sólo aportas lo indispensable; d) propones que todos emitan su opinión y se reúnan las veces que sean necesarias para concluir el trabajo; e) otra.”

Como se comentó anteriormente, a partir de las respuestas de los estudiantes se conocerá la disposición para colaborar. En la gráfica 6 se muestra que las respuestas de los grupos se vuelven a separar. Por un lado, el grupo 609 consideró que “para hacer un trabajo en equipo es mejor que todos emitan su opinión y se reúnan las veces que sean necesarias para concluir el trabajo” (71 por ciento); mientras los del grupo 610 consideraron que “es mejor dividirse el trabajo en partes y reunirse después para presentar sus avances” (50 por ciento). La respuesta del grupo 609, en este reactivo, volvió a ser contrastante, en comparación con lo contestado en el reactivo anterior ya que, a pesar de que consideraron que la mayor dificultad por convivir era la “apatía” de sus compañeros, también consideraron que “para hacer un trabajo en equipo es necesario la opinión de todos”. Pareciera ser que la respuesta en este reactivo obedece más a un sentimiento de aspiración que a una realidad en el grupo.

En cambio, la respuesta de los chicos del grupo 610, en este reactivo, reforzó la respuesta del reactivo anterior. Por que es normal que los jóvenes del 610 consideren que “la mejor forma para realizar un trabajo en equipo es repartirse el trabajo y luego reunirse para evitar la interacción con sus compañeros”, sí también establecieron que “el principal obstáculo para convivir son las diferentes formas de ser y de pensar de los demás”.

Mientras que en la gráfica 7 se muestra, de manera representativa, que los alumnos del grupo 111 y 113 mostraron mucha disposición para escuchar las opiniones de sus compañeros y reunirse constantemente para realizar un trabajo. Aún así, el porcentaje de alumnos que consideraron que es mejor dividirse el trabajo sigue siendo alto. De los cuatro grupos evaluados, sólo en el grupo 610 el porcentaje de alumnos que consideró que es mejor dividirse el trabajo para realizarlo supera al de las otras opciones.

El grupo 111 es el que presenta un mayor *capital social* de los cuatro grupos ya que, en su mayoría, estuvieron dispuestos a trabajar en equipo con compañeros de otros grupos sociales, permitieron que todos emitieran su opinión a la hora de realizar el trabajo, y consideraron que en su grupo no había dificultades.

## *Tolerancia*

La tolerancia es una parte importante de la democracia, gracias a ella, los ciudadanos pueden convivir en armonía. Sin embargo, algunos sectores de la sociedad sufren de discriminación por su color de piel, su sexo o religión. En la gráfica 8 se trata de conocer si existe algún tipo de intolerancia en el ámbito escolar. A la pregunta de “si alguno de tus compañeros expresará abiertamente su preferencia sexual, ¿qué crees que pasaría?, la mayoría de los alumnos del 609 y 610 contestó que se burlarían de él; le siguió “que no tendría dificultades” y sólo en el grupo 610, el 6 por ciento contestó que "sería agredido físicamente”. Esto revela que entre los alumnos de prepa todavía existe la percepción de que algunos de sus compañeros serían objeto de censura por expresar su preferencia sexual.

En cuanto a los estudiantes de la preparatoria “Ricardo Flores Magón”, se muestra en la gráfica 9 que el 50 por ciento de los alumnos del 111 consideraron que "ningún compañero tendría dificultades si expresará abiertamente su preferencia sexual”, seguido de un 46 por ciento que consideró que “su compañero sería objeto de burlas”. Por su parte, el 56 por ciento de los alumnos del 113 consideró que su compañero sería objeto de "burlas si expresaba abiertamente su preferencia sexual”, seguido de un 22 por ciento que consideraron que “se burlarían de él” y un 22 por ciento que consideró que "sería agredido físicamente”. El grupo 111 fue el único donde el porcentaje de personas que consideró que “su compañero no tendría dificultades por expresar abiertamente su preferencia sexual” supero al de las otras opciones.

Es preocupante que en el grupo 113 el 22 por ciento de los alumnos consideraran, al igual que en el grupo 610 ,6 por ciento, que su compañero sería agredido físicamente. Con esto se confirma que en el terreno de las preferencias sexuales, las burlas y la agresión sigue siendo una preocupación latente.

La pregunta ilustrada en la gráfica 10 tiene el mismo objetivo que su predecesora, conocer los niveles de intolerancia religiosa entre los estudiantes de la preparatoria 6. Sin embargo, la respuesta fue diametralmente opuesta a la anterior. La mayoría de los alumnos del 609 y

610 consideraron que su compañero “no tendría dificultades al expresar abiertamente su preferencia religiosa”, un sector más reducido consideró que se “burlarían de él” y, una vez más, el 6 por ciento de los alumnos del grupo 610 consideró que sería agredido físicamente. En términos generales, los alumnos de prepa 6 consideraron que existe una mayor tolerancia religiosa que sexual; sin embargo, se debe destacar que un pequeño sector del grupo 610, consideró que sus compañeros serían agredidos físicamente si expresaran abiertamente ambas preferencias.

Por otra parte, en la gráfica 11 se ilustra que la mayoría de los jóvenes de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” consideran que ninguno de sus compañeros tendría dificultades al expresar su preferencia religiosa (96 por ciento del grupo 111 y 67 por ciento del grupo 113). Sin embargo, el 11 por ciento del grupo 113 consideró que “un compañero sería agredido físicamente si expresaba su preferencia religiosa”. Al igual que en la preparatoria 6, los alumnos de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” consideraron que existiría una mayor libertad de expresar su preferencia religiosa. Es importante destacar que, tanto en la preparatoria 6 como en la preparatoria “Ricardo Flores Magón”, un pequeño sector de uno de los grupos consideró que “un compañero sería agredido físicamente por expresar abiertamente su preferencia sexual o religiosa”. Esto significa que, sin importar la escuela, en los ámbitos académicos aun existe una mayor censura a las preferencias sexuales.

#### *Conocimiento y consolidación de las instituciones políticas*

Uno de los objetivos de este cuestionario fue saber si los jóvenes tenían conocimiento de que el Instituto Electoral del Distrito Federal es el órgano encargado de organizar las elecciones locales y los procesos de participación ciudadana en el Distrito Federal. Por esta razón se les preguntó a los alumnos cuál era el órgano encargado de organizar las elecciones locales y los procesos de participación ciudadana en el DF con las siguientes posibles respuestas: a) IFE; b) el Gobierno Federal; c) el Gobierno del Distrito Federal; y d) El IEDF.

Las respuestas de los chicos en la gráfica 12, demostró que la mayoría de los estudiantes de la preparatoria desconocían la existencia del instituto electoral local, ya que el 82 por ciento del grupo 609 y el 75 por ciento del grupo 610 consideraron que todos los procesos electorales eran organizados por el IFE. Es de destacar que ningún alumno respondió que el Gobierno, ya sea local o federal, organizaba las elecciones. Esto también confirmó que la mayoría de los preparatorianos sabía de la existencia del IFE. En este punto se debe recordar que según la encuesta sobre los estudiantes de la UNAM, el 90 por ciento tenía conocimiento de su existencia.

Al igual que sus compañeros de la preparatoria 6, los alumnos de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” consideraron que el IFE era la institución que organizaba las elecciones locales y los procesos de participación ciudadana quedando representado en la gráfica 13. El 80 por ciento del grupo 111 y el 45 por ciento del grupo 113. Es de destacar que el 33 por ciento de los alumnos del grupo 113 y el 12 por ciento del grupo 111 afirmaron que el gobierno del Distrito Federal organizaba dichos procesos. De los cuatros grupos evaluados, el grupo 610 tuvo el mayor porcentaje de alumnos que afirmaron que el IEDF organizaba dichos procesos (respuesta correcta) con el 25 por ciento; le siguió el grupo 113 con el 22 por ciento; el grupo 609 con el 18 por ciento; y por último, el grupo 111 con el 4 por ciento. Esto confirmó que el IEDF es una institución prácticamente desconocida por el grueso de los estudiantes de las preparatorias sin importar la institución en donde estudien.

Las democracias se sustentan en ciudadanos que tienen conocimiento de sus autoridades locales. El objetivo de preguntar cuáles eran las autoridades locales electas por el voto de los ciudadanos era saber si los estudiantes de las preparatorias conocían qué autoridades locales son electas por el voto de los ciudadanos. Para esto se les se dieron cuatro respuestas a elegir: a) Presidente, de la República, Senadores, y Diputados Federales; b) Presidente de la República, Jefe de Gobierno, y Senadores; c) Jefe de Gobierno, Diputados a la Asamblea Legislativa y Jefes Delegacionales; y d) Jefes Delegacionales, Diputados Federales y Diputados a la Asamblea Legislativa, siendo la respuesta correcta la “c”.

La gráfica 14 muestra que el 59 por ciento de los alumnos del 609 acertó en su respuesta, mientras que el 62 por ciento de los alumnos del 610 se equivocó. Es evidente que la mayoría de los jóvenes no ubicó con claridad cuáles son las autoridades locales electas por el voto de los ciudadanos.

En cuanto a los estudiantes de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” los resultados fueron los siguientes: en la gráfica 15, el porcentaje de alumnos que afirmaron que las autoridades locales electas por el voto de los ciudadanos: eran el Jefe de Gobierno, diputados a la Asamblea Legislativa y Jefes Delegaciones fue muy bajo. Sólo el 15 por ciento de los alumnos del 111 y el 22 por ciento del 113 acertaron su respuesta. Es importante destacar que los alumnos de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” consideraron al Presidente de la República, Jefe de Gobierno y Senadores como la respuesta correcta (54 por ciento, el grupo 111 y 45 por ciento el grupo 113). Quizás porque la figura del Presidente así como la del Jefe de Gobierno son las más visibles para los jóvenes. Se debe recordar que en prepa 6, el 56 por ciento del grupo 610 tuvo la misma respuesta. De los cuatro grupos evaluados sólo en el grupo 609 la mayoría de sus alumnos acertaron en su respuesta.

La confianza en las elecciones es uno de los temas que más ha ocupado a las autoridades electorales. El IFE se ha preocupado por promover campañas publicitarias que promuevan la confiabilidad del instituto. Aún así, todavía existen sectores de la sociedad que desconfían del órgano electoral. El reactivo de la gráfica 16, donde se pregunta la apreciación que tienen los jóvenes sobre la autoridad encargada de organizar las elecciones locales, confirma que la mayoría de los estudiantes de la preparatoria 6 desconfían de las autoridades electorales. El 53 por ciento de los estudiantes del 609 no confían o confían poco en la autoridad electoral mientras que el 88 por ciento del 610 se encuentra en la misma situación.

La mayoría de los estudiantes de la preparatoria “Ricardo Flores Magón”, al igual que sus compañeros de la preparatoria 6, desconfían de la autoridad electoral. En la gráfica 17 se

muestra que el 73 por ciento del grupo 111 confía poco o nada en la autoridad electoral, seguido del 67 por ciento del grupo 113.

La desconfianza sigue siendo una constante entre los estudiantes, sin importar la institución en donde estudien. El grupo 610 es el que más desconfía de la autoridad electoral con el 88 por ciento, seguido del 73 por ciento del grupo 111, el 67 por ciento del grupo 113, y el 53 por del grupo 609.

En la pregunta de la gráfica 18, sobre la intención de los jóvenes de ir a votar, la opinión de estos se vuelve a dividir. El 47 por ciento de los integrantes del grupo 609 afirmó que no tenía la intención de ir a votar; mientras que los jóvenes del 610 se mostraron más optimistas, ya que el 69 por ciento afirmó que si iría a votar. Si se compara con la respuesta de la pregunta anterior, se puede afirmar que, a pesar de la desconfianza que los jóvenes del grupo 610 tienen en la autoridad electoral, esto no ha mermado sus intenciones de sufragar. Caso contrario sucede en el grupo 609, donde el porcentaje de jóvenes que no iría a votar es muy similar al porcentaje de los jóvenes que desconfía de la autoridad electoral con una diferencia del uno por ciento.

En la gráfica 19 se muestran los resultados de los estudiantes de la preparatoria “Ricardo Flores Magón”. El grupo 111 tuvo un porcentaje dividido, ya que la mitad manifestó su intención de ir a votar; mientras que la otra mitad dijo que no. Por el contrario, el 67 por ciento de los alumnos del 113 afirmó que iría a votar pese a que en el reactivo anterior afirmó tener desconfianza de la autoridad. Al compararlo con sus pares de la preparatoria 6, se puede decir que en ambas escuelas existe un grupo más optimista que el otro. En el caso de prepa 6, era el grupo 610; mientras que en la preparatoria “Ricardo Flores Magón” era el grupo 113.

A lo largo del el estudio se ha visto que en cada escuela existe un grupo más pesimista que el otro, o con más conocimiento que el otro. Hasta estos momentos se puede afirmar que el plantel no ejerce una influencia clara, ni en los conocimientos ni en las actitudes políticas de los estudiantes.

El desprestigio que las instituciones políticas tienen entre la población juvenil sigue siendo una realidad. En la gráfica 20 se les preguntó a los estudiantes sobre que calificación le otorgarían a las diferentes instituciones en una escala del 1 al 10. Ambos grupos calificaron de manera negativa a la mayoría de las instituciones políticas. Sólo los jóvenes del grupo 609 calificaron con promedio positivo al IFE (6.1) y consideraron al Presidente de la República, seguido de los partidos, como “poco confiables”. Por su parte, el grupo 610 consideró que los partidos políticos, seguido de la Asamblea Legislativa, son las instituciones en las que menos confía; mientras que el IFE es la institución más confiable, en comparación con las otras, con un promedio de calificación de 4.3. En cuanto al IEDF, los jóvenes del 609 y 610 lo calificaron con un promedio de 5.8 y 2.7 respectivamente.

Según la gráfica 21 los alumnos de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” consideraron que los medios de comunicación son las instituciones más confiables. Los alumnos del 111 calificaron su nivel de confianza con un siete; mientras que el 113 lo calificó con un 6.2. El 111 calificó como la segunda institución más confiable al IFE con 4.6; mientras que el 113 consideró al Jefe de Gobierno como la segunda institución más confiable con 6.1.

En promedio, los jóvenes de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” confían más en las instituciones que sus compañeros de la preparatoria 6. El dato resulta interesante porque las evaluaciones a los alumnos de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” fueron hechas un año después de las controvertidas elecciones de 2006. Además, la preparatoria pertenece a al Gobierno del DF de extracción perredista, partido que perdió las elecciones y acusó al gobierno de fraude electoral. Todo indicaría que los alumnos de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” serían más desconfiados de las instituciones que sus compañeros de la preparatoria 6. Sin embargo, no fue así.

### **Conclusiones sobre las actitudes políticas de los jóvenes previo al taller.**

En el segundo capítulo se concluyó que, en términos generales, la mayoría de los jóvenes que desconfían de la política, tienen una visión instrumental de la democracia y un desconocimiento generalizado sobre los asuntos públicos y la estructura política. La capacidad asociativa de los jóvenes está concentrada en organizaciones religiosas y deportivas. Los cuatro grupos estudiados comparten algunas actitudes políticas pero divergen en otras.

La tolerancia es uno de los valores necesarios de la democracia, pues permite convivir e intercambiar ideas con personas con valores distintos a los propios. Los grupos de amigos son espacios importantes de socialización. En estos, los jóvenes aprenden nuevas actitudes y valores, entre ellos la tolerancia. Los grupos de amigos “cerrados” no permiten el intercambio de ideas y suelen ser intolerantes. Debido a esto sus miembros prefieren aislarse de sus compañeros. Por lo tanto, el conocer la disposición que los jóvenes tienen para trabajar en equipo, con compañeros que no pertenecen a su grupo de amigos, nos permitirá saber los niveles de tolerancia de un grupo.

En términos generales las actitudes de los alumnos respecto de la tolerancia es inconsistente. Por un lado, la mayoría de ellos está dispuesta a realizar trabajos en equipo con compañeros que no pertenezcan a su grupo de amigos. Lo que hace referencia a la disposición que los chicos tienen para trabajar con personas de distintos grupos. Sin embargo, los jóvenes de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” mostraron mayor disposición para trabajar con compañeros de otros grupos de amigos que sus pares de la preparatoria 6. Además, la mayoría consideró que todos debían emitir su opinión a la hora de realizar el trabajo. En contraste, la mayoría de los alumnos consideró que las diferentes formas de pensar y el desinterés por convivir son los principales obstáculos para la convivencia en el salón de clases. Además consideraron que la burla sería la principal represalia si alguien hablara abiertamente de su preferencia sexual.

El apego a las leyes es fundamental para el desarrollo de cualquier sociedad moderna. En el reactivo sobre el reconocimiento de la planilla ganadora, la mayoría de los alumnos (preparatoria 6) considero que era mejor no reconocerla. Esto habla de un desapego generalizado por el Estado de derecho. Siendo una característica de la *cultura política* de los mexicanos que ha permanecido a través de los años. Su desconocimiento de la política es generalizado, la mayoría desconoce la existencia del IEDF y cuales son los cargos de elección popular en el DF. De igual forma, su desconfianza en las instituciones (sean políticas o no) es generalizada. La mayoría de los jóvenes desconfía de la limpieza de las elecciones, así como de los partidos políticos, los Jefes Delegacionales, el Presidente de la República, el Jefe de Gobierno, el Congreso y la Asamblea legislativa. Es de destacar, que los medios de comunicación tampoco son instituciones en las que se pueda confiar, a pesar de que fueron las mejor evaluadas. Ante esta situación se puede afirmar que los talleres de *educación cívica*, dirigidos a jóvenes, se enfrentan ante una población que tiene como principales actitudes políticas: la apatía, la intolerancia y la desconfianza en las instituciones políticas, por lo que los alcances de los talleres es limitado.

### **FORMACIÓN CIUDADANA PARA GRUPOS ESPECÍFICOS (JÓVENES) EN EL 2005 Y 2007.**

El proyecto de “Formación Ciudadana para Grupos Específicos” nace de las experiencias y aprendizajes obtenidos de los proyectos: Formación de Promotores Comunitarios de Cultura Cívica Democrática; Educación y Formación Ciudadana para Mujeres en el Distrito Federal y; Proyecto Juvenil de Formación Ciudadana 2004.<sup>280</sup>

El programa de Formación Ciudadana para Grupos Específicos tiene como eje principal la implementación de talleres generados por la Direcciones Distritales con la ayuda de prestadores de Servicio Social. Con esto se pretende coadyuvar a la formación ciudadana de los jóvenes mediante la realización de un ejercicio electoral que permita recrear los

---

<sup>280</sup>Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, *Estrategia Didáctica y de Operación 2005 con Población Juvenil*, Instituto Electoral del Distrito Federal, abril de 2005 p. 3.

mecanismos institucionales que ofrecen legalidad y confianza al respeto de la voluntad ciudadana, a fin de motivar su participación en los procesos electorales de la ciudad.<sup>281</sup>

En el taller se abordaron los siguientes temas: 1) Valores de la democracia y derechos políticos; 2) La jornada electoral: mecanismos institucionales que permiten legalidad, transparencia y respeto a la voluntad ciudadana; 3) el 2006: cargos de elección; y 4) Reflexión final. El IEDF: autoridad y árbitro electoral al servicio de la confianza ciudadana. La duración estimada del taller fue de 100 minutos.

En comparación con el taller de 2004, el de 2005 fue reducido tanto en duración como en sesiones. El taller de 2004 duraba 300 minutos dividido en tres sesiones; mientras que el de 2005 consistía en una sesión de 100 minutos. En cuanto a la temática, el tema del desarrollo de la democracia en México, que se veía en la segunda sesión del taller de 2004, fue excluida del taller de 2005. Además, en el taller de 2005 se incluyó el tema de los cargos de elección debido a la proximidad de las elecciones.

En cuanto al programa de Formación Ciudadana para Grupos Específicos (Jóvenes) 2007, se retomaron los temas y experiencias del taller de 2005. La temática no tuvo cambios significativos, sin embargo, la duración aumentó de 100 a 200 minutos, dividida en dos módulos. En el primero se veían los valores de la democracia y en el segundo se tocaba el proceso electoral mediante la recreación de la jornada electoral.<sup>282</sup>

Los talleres implementados por el IEDF tienen tres objetivos fundamentales: 1) incentivar los valores democráticos; 2) generar conocimientos de las instituciones políticas (principalmente electorales); y 3) como consecuencia, fortalecer la confianza en las instituciones y los procesos electorales. En este apartado se conocerá si el instituto logró sus objetivos.

---

<sup>281</sup> *Ibíd.*, p. 10.

<sup>282</sup> Manual de Formación Ciudadana de jóvenes, Instituto Electoral del Distrito Federal, julio de 2007 pp. 31 y 40.

Para conocer los efectos que tiene el taller en los jóvenes, se aplicará la misma evaluación quince días después del taller y se comparará con los resultados obtenidos quince días antes. Es importante conocer si el taller incentivó nuevos valores, generó habilidades y un sentimiento de eficacia política, así como una disposición a la participación.

## **EVALUACION**

**Grupos 609 y 610, Escuela Nacional Preparatoria N° 6 “Antonio Caso” y Grupos 111 y 113 de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” del Instituto De Educación Media Superior del DF.**

### *Cohesión y capital social*

Quince días después del taller, los alumnos de la preparatoria 6 mostraron patrones más similares. A la pregunta, “En tu salón existen los clásicos *grupitos*. Un profesor propone hacer equipos. Tu consideras que es mejor...”, los alumnos contestaron de la siguiente manera: según la gráfica 22 el grupo 609 mantuvo su disposición por seguir trabajando con estudiantes de otros *grupitos* (la disposición sólo aumentó de 71 a 75 por ciento) mientras que el grupo 610 aumentó 21 puntos su disposición por colaborar con sus otros compañeros. Cabe recordar que en la evaluación previa al taller el porcentaje de alumnos que había optado por hacer equipo con un miembro de cada *grupito* era del cincuenta por ciento.

Por su parte, los resultados de los estudiantes de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” fueron los siguientes: en la gráfica 23 se observa que el grupo 111 siguió considerando que era mejor hacer equipos con un miembro de cada *grupito* para convivir, aunque el porcentaje disminuyó cuatro puntos. Por su parte, la actitud del grupo 113 tuvo un cambio radical. El porcentaje de personas que consideraron la respuesta “b)” disminuyó treinta puntos. El taller no tuvo un impacto positivo entre los alumnos, incluso, en el caso del grupo 113, el porcentaje disminuyó de manera significativa.

El “desapego por la legalidad” siguió siendo una constante entre los grupos 609 y 610 según la gráfica 24. No obstante, hubo una disminución en el porcentaje de alumnos que dijeron que reconocerían a la planilla ganadora si no se sentían representados. En el caso del grupo 609, la disminución fue de 7 puntos (de 76 a 69 por ciento); mientras que el grupo 610 tuvo una disminución de once puntos (de 75 a 64 por ciento).

En la gráfica 25 se muestra que el “desinterés por convivir” siguió siendo la principal dificultad para convivir, según los alumnos del 609; aunque disminuyó alrededor de 32 puntos, pasando del 70 al 38 por ciento. Le siguió de cerca las “diferentes formas de ser y de pensar” con el 37 por ciento. Por su parte, el grupo 610 siguió opinando que las diferentes formas “de ser y de pensar” eran la principal dificultad para convivir, a pesar de que disminuyó siete puntos esa afirmación, pasando de 50 a 43 por ciento. La “apatía y la intolerancia” se presentan como el principal obstáculo para la generación de cohesión social.

Mientras que en la gráfica 26 los jóvenes del 111 de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” siguieron considerando que “no existen dificultades para convivir” con el 31 por ciento, seguido de “las burlas y las bromas” con el 25 por ciento, y las “diferentes formas de ser y de pensar” con el 29 por ciento. Respecto a la evaluación, la única variación fue en los porcentajes, ya que los que consideraron que no tendrían dificultades tuvieron una disminución de siete puntos; “las burlas y las bromas” aumentaron seis puntos; y las diferentes formas “de ser y pensar” no tuvo variación.

Por su parte los jóvenes del 113 siguen pensando que “las diferentes formas de ser y de pensar” son el principal obstáculo para la convivencia con el 33 por ciento, a pesar que su porcentaje disminuyó doce puntos, seguido de los que pensaron que no había dificultades con el 27 por ciento (seis puntos menos que en el pre test) y por “el desinterés por convivir” con el mismo porcentaje. No hubo variación respecto a sus dos principales respuestas en el pre test, solamente el “desinterés por convivir” desplazó a “las burlas y las bromas” en este pos test.

A la pregunta “cuando te toca hacer un trabajo en equipo, cuál de las siguientes opciones escogerías” los grupos de la preparatoria 6 no cambiaron de opinión respecto al pre test, a pesar de que los porcentajes disminuyeron. En la gráfica 27 se muestra como los alumnos del 609 siguen considerando que la mejor manera de hacer un trabajo en equipo es proponiendo que todos emitan su opinión y se reúnan las veces que sean necesarias con el 56 por ciento; seguido de los alumnos que proponen dividir el trabajo por partes con el 44 por ciento.

Mientras que el grupo 610 consideró que es mejor dividirse el trabajo con el 57 por ciento; seguido de los estudiantes que proponen que todos emitan su opinión con el 36 por ciento. En los dos últimos reactivos vemos que los patrones de conducta continúan prevaleciendo a pesar que disminuyeron los porcentajes.

En la gráfica 28 las tendencias de los grupos 111 y 113 de la preparatoria “Ricardo Flores Magón”, que se presentaron en el pre test, siguen prevaleciendo en esta encuesta; aunque variaron los porcentajes. Los alumnos de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” siguen considerando que “la mejor manera de hacer un trabajo en equipo es que todos emitan su opinión y se reúnan las veces que sean necesarias” con el 50 y 53 por ciento respectivamente, seguido de los que opinaron que “era mejor dividirse el trabajo y volverse a reunir para presentar los avances” con el 44 y el 33 por ciento.

### *Tolerancia*

Las respuestas de los estudiantes de la preparatoria 6 a la pregunta “si en la escuela, alguno de tus compañeros expresara abiertamente su preferencia sexual, ¿qué crees que pasaría? son contradictorias (gráfica 29). Por un lado, aumentó el porcentaje de jóvenes que consideraron que ningún compañero tendría dificultades por expresar su preferencia sexual. En el grupo 609 el 63 por ciento y en el grupo 610 43 por ciento. No obstante, el porcentaje de jóvenes que opinaron que su compañero “sería objeto de burlas” sigue siendo alto (25 y 57 por ciento respectivamente). Lo interesante fue que el porcentaje de jóvenes del 610 que consideró, en la encuesta anterior, que sería agredido desapareció en esta encuesta; mientras

que en el 609 el 12 por ciento de los jóvenes cambió su opinión y consideró que sería agredido, respuesta que en el reactivo anterior no existía.

En la gráfica 30 se muestra que las respuestas de los estudiantes de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” tampoco tuvieron variaciones importantes respecto a las principales respuestas que los alumnos dieron en el pre test. Los jóvenes que consideraron que “su compañero no tendría dificultades” siguen siendo mayoría (grupo 111: 63 por ciento; y grupo 113: 47 por ciento), seguido de los que consideraron que “sería objeto de burlas” (25 y 33 por ciento respectivamente) y los que serían agredidos físicamente (12 y 20 por ciento). Las tendencias no variaron, la orientación sexual sigue siendo un tema ríspido entre los jóvenes.

La tolerancia religiosa está más extendida entre los estudiantes de las preparatorias evaluadas. En la gráfica 31 se muestra que el porcentaje de estudiantes de la preparatoria 6 que consideraron que “su compañero no tendría dificultades por expresar su preferencia religiosa” aumentó. Por su parte en el 609 se incrementó seis puntos, pasando del 82 al 88 por ciento; y en el 610, cinco por ciento, ya que el porcentaje pasó del 88 al 93 por ciento.

Al igual que en los dos cuadros anteriores, en la gráfica 32 se muestra como los estudiantes de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” tampoco tuvieron variaciones importantes. Los estudiantes de dicha preparatoria siguen considerando que “su compañero no tendría dificultades si expresará su preferencia religiosa”: 94 por ciento en el grupo 111 y 73 por ciento en el grupo 113; seguido del porcentaje de alumnos que opinaban que “sería objeto de burlas”: 6 y 20 por ciento respectivamente. Cabe destacar que el 7 por ciento del grupo 113 considera que sus compañeros serían agredidos físicamente si expresaran abiertamente su preferencia religiosa.

#### *Consolidación y conocimiento de las instituciones políticas*

En la gráfica 33 se muestra como el porcentaje de alumnos de la preparatoria 6 que contestó que el IEDF era el órgano encargado de organizar las elecciones locales y los procesos de

participación ciudadana en el DF aumentó exponencialmente respecto del cuestionario anterior. En el grupo 609, el porcentaje de estudiantes que contestaron correctamente pasó del 18 al 81 por ciento; mientras que el grupo 610, pasó del 25 al 64 por ciento. Hasta este momento, se puede decir que el taller tuvo un impacto positivo en el conocimiento de la institución electoral local.

Sin embargo, los estudiantes de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” tuvieron resultados diametralmente opuestos a los de sus compañeros de la preparatoria 6. Aún después del taller, la mayoría de los jóvenes sigue considerando que el IFE es la autoridad encargada de organizar las elecciones locales. Así lo muestra la gráfica 34.

A pesar de que el porcentaje de personas que mencionaron al IEDF aumentó, en el grupo 111 pasó de 4 al 19 por ciento; mientras que el grupo 113 pasó del 22 al 33 por ciento. Sigue prevaleciendo el pequeño sector que considera que el gobierno del DF organiza dichos procesos: 25 por ciento del grupo 111 y 7 por ciento del grupo 113.

En la gráfica 35 se muestra como el porcentaje de estudiantes de la preparatoria 6 que contestaron correctamente cuales eran las autoridades locales electas por el voto disminuyó. El grupo 609 pasó del 58 al 38 por ciento; mientras que el grupo 610 pasó del 38 al 29 por ciento. Otro dato interesante es que las respuestas se diversificaron respecto al cuestionario anterior.

En cuanto a los estudiantes de la preparatoria “Ricardo Flores Magón”, sólo el grupo 113 tuvo una mejoría importante. En la gráfica 36 se muestra que el grupo 111 tuvo variaciones importantes, el porcentaje de jóvenes que contestó la respuesta correcta disminuyó, pasando del 15 al 6 por ciento; mientras que el grupo 113 aumentó, pasando del 22 por ciento al 46 por ciento. Es de destacar que el porcentaje de jóvenes que contestaron que el Presidente de la República, el Jefe de Gobierno y los Senadores son autoridades locales aumentó. En el caso del 111 se pasó del 54 a 63 por ciento; mientras que en el del 113 se disminuyó, pues se pasó de un 45 a un 20 por ciento.

La confianza en la autoridad encargada de organizar las elecciones fue una percepción poco modificada después del taller. Según la gráfica 37, el 63 por ciento del grupo 609 opinó que confiaba en las elecciones; mientras que en el grupo 610, el porcentaje de desconfianza, aunque de forma matizada, se mantuvo con un 72 por ciento.

Por su parte, en la gráfica 38 se muestran los resultados de los estudiantes de la preparatoria “Ricardo Flores Magón”. La desconfianza en el órgano encargado de organizar las elecciones se mantuvo en el grupo 111 con el 62 por ciento a pesar de que disminuyó diez puntos respecto al pre test. En el grupo 113 hubo una ligera mejoría, el porcentaje de personas que confiaban en la institución electoral pasó de 45 a 53 por ciento.

Al parecer el avance o retroceso de la confianza, que tienen los estudiantes evaluados, sobre la autoridad electoral no está relacionada con haber tomado el taller. De los cuatro grupos evaluados, sólo uno tuvo una ligera mejoría; mientras que los otros tres mantuvieron sus niveles de desconfianza; aunque con algunas variaciones en los porcentajes.

La intencionalidad de ir a votar se mantuvo prácticamente igual que en la encuesta anterior, en el caso de los estudiantes de la preparatoria 6. La gráfica 39 muestra como en el grupo 609, el porcentaje de alumnos que afirmó que irían a votar aumentó sólo tres puntos. Por su parte, en el grupo 610, el porcentaje de alumnos que afirmó que iría a votar disminuyó cinco puntos respecto de la encuesta anterior. Aún así, el grupo 610 es más optimista que el grupo 609 respecto a su intencionalidad de ir a votar. La tendencia de la encuesta anterior se mantiene.

Por su parte, los estudiantes de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” muestran tendencias similares a las de sus compañeros de la preparatoria 6. En la gráfica 40 se puede apreciar que el grupo 113 no tuvo variaciones en cuanto a sus porcentajes respecto al pre test; mientras que los alumnos del 111 vieron mermada su intención de votar en las próximas elecciones, seis puntos. El taller influyó poco en la intencionalidad de los alumnos de ambas escuelas para ir a votar.

La gráfica 41 muestra que la percepción de confianza que los jóvenes tienen de las instituciones se mantuvo prácticamente igual, en el caso del grupo 609. En términos generales, la calificación de las instituciones aumentó dos décimas de punto, destacando que la calificación del IEDF aumentó siete décimas de punto respecto al promedio anterior, siendo la institución mejor calificada por los alumnos de este grupo. Por su parte, el grupo 610 tuvo aumentos significativos en sus calificaciones, aunque siguieron siendo calificaciones reprobatorias, las más estacadas fueron: la calificación para el Congreso que pasó de 2.7 a 4.1; la del Presidente, de 3 al 4.4; la de la Asamblea Legislativa, de 2.6 a 4; la del IEDF, de 2.7 a 5; y la de los Jefes delegacionales, del 3.2 al 5.2. El IFE siguió siendo la institución mejor calificada por este grupo con un promedio que pasó de 4.3 a 5.7.

En cuanto a las calificaciones de los estudiantes de la preparatoria “Ricardo Flores Magón”, las calificaciones que los alumnos le dieron a las instituciones variaron después del taller. En términos generales (gráfica 42), los alumnos del 111 calificaron de peor manera a las instituciones después del taller: los medios de comunicación pasaron de siete a cuatro; el Congreso disminuyó una décima; el Jefe de Gobierno, cinco décimas; la Asamblea Legislativa, 1.6 puntos; el IFE, seis décimas; los Jefes delegacionales, un punto; y los partidos políticos, seis décimas. Sin embargo, el promedio del IEDF aumentó; aunque no de manera significativa.

Por su parte, la percepción que los alumnos del 113 tienen sobre las instituciones, también tuvo retroceso. Casi todas las instituciones fueron peor calificadas en comparación con el pre test: los medios de comunicación retrocedieron cuatro décimas; el Congreso, un punto; el Jefe de Gobierno, tres décimas; el Presidente, cinco décimas; la Asamblea Legislativa, cuatro décimas; el IEDF, ocho décimas; los Jefes Delegacionales, tres décimas; y los partidos políticos, 1.5 décimas. El IFE fue la única institución que aumentó su promedio, pasando de 4.5 a 5.2. Aún así su calificación sigue siendo reprobatoria. En términos generales, los talleres no cambiaron la percepción de los jóvenes respecto de las instituciones políticas

### **Resultados Comparados.**

Los alumnos del grupo 113 mostraron la mayor disposición para convivir con sus compañeros, antes del taller. Sin embargo, después de éste, fue el grupo que mayor retroceso registró. Mientras que el grupo 610 fue el que mayor avance tuvo en su intención de trabajar con compañeros de diferentes “grupitos”.

Respecto a la pregunta sobre la legitimidad y la legalidad, ésta sólo pudo ser aplicada a los alumnos de la preparatoria 6, ya que los alumnos de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” no cuentan con órganos de representación estudiantil. En la pregunta dos, alrededor de dos terceras partes de los alumnos de la preparatoria 6 “no reconocerían a la planilla ganadora de una elección, sí consideraran que no los representa”. Sin embargo, en el post test, hubo un ligero avance, ya que el porcentaje de alumnos que estaría dispuesto a reconocer a la planilla ganadora aumentó: siete décimas en el caso del grupo 609, y seis, en el caso del grupo 610.

En la pregunta tres se intentó conocer las dificultades que tienen los alumnos para convivir. El conocerlas nos permitiría saber el nivel de cohesión social que existe entre los alumnos, así como los patrones de tolerancia. Todos los alumnos evaluados consideraron que, en su grupo, había dificultades para convivir. Tanto en el pre test como en el post test, en el grupo 609 consideraron que “el desinterés por convivir”, seguido de las “diferentes formas de ser y de pensar” son los principales obstáculos para la convivencia. Por su parte en el grupo 610 se repite la tendencia, pero se invierten las opciones ya que “las diferentes formas de ser y de pensar” son el principal obstáculo, seguido del “desinterés por convivir”. En los grupos 111 y 113, la situación es diferente, el porcentaje de alumnos que consideran que no existen dificultades fue alto, en el grupo 111, el 38 por ciento consideró que no tenía dificultades, seguida de “las burlas y las bromas”, tanto en el pre test como en el post test, con variaciones de porcentajes. En tanto que en el grupo 113 “el no tener dificultades” fue la segunda opción, mientras que la primera fue “las diferentes formas de ser y de pensar”, tanto en el pre test como en el post test. De las ocho evaluaciones (pre test y post test) se

debe destacar que “las diferentes formas de ser y de pensar” fue la opción recurrente entre los alumnos, lo que nos indican ciertos niveles de intolerancia.

La pregunta cuatro intentó conocer las formas de colaborar que tienen los alumnos a la hora de realizar un trabajo. Los alumnos del 609 fueron los que más disposición presentaron al proponer que todos emitieran su opinión para realizar el trabajo, tanto en el pre como en el post test, seguido del grupo 113. Se debe destacar que el porcentaje de alumnos que propuso que todos emitieran su opinión ocupa el primer lugar en casi todos los grupos, excepto en el 610, tanto en el pre como en el post. Sin embargo, el porcentaje de alumnos que prefiere dividirse el trabajo también es elevado. En los tres grupos ocupa la segunda opción y en el 610 es la primera, tanto en el pre como en el post test.

En la pregunta cinco se miden los niveles de tolerancia sexual. Antes del taller, los grupos 609, 610 y 113 consideran que “las burlas y las bromas” serían la principal consecuencia de expresar abiertamente la preferencia sexual, seguida del que “no tendrían dificultades”. Sólo en el grupo 111 el porcentaje de alumnos que consideró que “no tendría dificultades” fue mayor que el porcentaje que consideró que “se burlarían”. Sin embargo, después del taller, el porcentaje de personas que consideró que uno de sus compañeros “no tendría dificultades” aumentó en todos los casos, mientras que el porcentaje de personas que consideraron que “se burlarían” disminuyó. Lo alarmante es que, tanto en el pre como en el post, hubo un porcentaje de alumnos que consideró que sería objeto de agresión física.

La pregunta seis tiene el mismo sentido que la anterior. En este caso, el porcentaje de personas que considera que su compañero no tendría dificultades por expresar su preferencia religiosa es superior al de las otras opciones tanto en el pre test como en el post test, seguido de un reducido porcentaje que considera que se burlarían.

La pregunta siete es de conocimiento, con ella se podrá saber si los alumnos saben de la existencia del IEDF. Antes del taller, la mayoría de los alumnos consideraron que el IFE era el órgano encargado de organizar las elecciones locales y los procesos de participación ciudadana en el DF. En el pos test, la mayoría de los alumnos de prepa 6 acertó en la

respuesta. Sin embargo, en la prepa “Ricardo Flores Magón” el principal porcentaje siguió respondiendo que el IFE. Es de destacar que un pequeño porcentaje de los alumnos de esta prepa, tanto en el pre como en el post test, consideró que el GDF era el organismo encargado de organizar dichos procesos. El dato resulta relevante siendo que dicha prepa pertenece al GDF.

En la pregunta ocho se evaluaron si los alumnos conocían a las autoridades locales electas por el voto de los ciudadanos. Al comparar los resultados del pre y del post test, se puede observar que el taller poco influyó en el conocimiento de los alumnos. Incluso el número de alumnos que acertó en la respuesta (Jefe de Gobierno, Diputados de la Asamblea y Jefes delegacionales) disminuyó en comparación con el pre test en la preparatoria 6. En la preparatoria “Ricardo Flores Magón” los alumnos que acertaron en su respuesta aumentaron a casi al doble. Es de destacar que la respuesta incorrecta más mencionada por los alumnos fue la “b)” (Presidente de la República, Jefe de Gobierno y Senadores). Quizás esto se deba a que los jóvenes identifican más al Presidente y al Jefe de gobierno ya que están más expuestos a los medios de comunicación.

La pregunta nueve es la pregunta clave de este cuestionario. La mayoría de las instituciones electorales intentan difundir, entre la población, que las elecciones son confiables. Al comparar los resultados sólo los grupos 609 y 113 aumentaron sus niveles de confianza respecto al pre test. A pesar de esto, entre los jóvenes evaluados, tanto en el pre como en el post test, la proporción que desconfía de las autoridades electorales sigue siendo muy alta. Se podría afirmar que la proporción de jóvenes desconfiados de la autoridad electoral, respecto de la que confía, es casi de 50 – 50.

El principal objetivo de los talleres de educación ciudadana es incentivar la participación. Se supone que los talleres deben generar en los alumnos nuevos conocimientos; estos, a su vez, deben propiciar mayor confianza; y, a mayor confianza, mayor participación. Sin embargo, los talleres sólo generaron nuevos conocimientos en dos de los cuatro grupos. En ninguno de estos se generó una mayor confianza en las instituciones políticas, en tanto que la intención de participar en las próximas elecciones se mantuvo prácticamente igual. Es

decir, la confianza en la autoridad electoral no fue un factor que determinara su intención de votar.

Por último, la confianza en las instituciones públicas es fundamental para el establecimiento de democracias sólidas. Los jóvenes, tanto en el pre test como en el post test, tienen una mala percepción de todas las instituciones, ya que a la mayoría las calificó con puntuación reprobatoria. Las instituciones mejor evaluadas fueron los medios de comunicación. En concordancia con el promedio nacional, los medios de comunicación son un referente de credibilidad.

Lo más rescatable es el promedio de calificación conseguido por el IEDF, ya que en el post test, en comparación con el pre test, éste mejoró en tres de los cuatro grupos. Aún así su calificación fue muy baja.

Se puede constatar que la desconfianza en las instituciones es una de las actitudes políticas más arraigadas entre los jóvenes de Coyoacán. Sin embargo, el recelo en contra de éstas no es exclusivo de este sector, sino es una actitud muy difundida entre la sociedad mexicana y, por lo tanto, será difícil de erradicar en un mediano plazo.

## CONCLUSIONES.

En la introducción se inició el estudio con una cita extraída del libro de Francisco Bulnes, en la cuál, el autor afirmaba que irremediamente “los pueblos tienen los gobiernos que se merecen”. Dicha afirmación parece muy cruda, si nos referimos al caso de México.

¿Será posible que los gobiernos, que se han tenido, sean un fiel reflejo del pueblo mexicano? Si es así, dicha afirmación nos lleva de manera automática al segundo cuestionamiento que intenta responder la tesis: ¿qué podemos hacer para cambiarlo?

Dichos cuestionamientos nos llevaron irremediamente al terreno de la Cultura Política, por lo que fue necesario revisar el trabajo pionero de Gabriel Almond y Sidney Verba, “La Cultura Cívica”. En dicho trabajo, Almond y Verba intentaron comprobar si las instituciones políticas correspondían con la *cultura política* de los respectivos países. En palabras de Bulnes, “sí, los gobiernos eran el fiel reflejo de sus respectivos pueblos”.

La Cultura Cívica sentó las bases teóricas y metodológicas para los estudios posteriores sobre *cultura política*. Sin embargo, también generó sus primeras críticas: determinista, "anglocentrista" y conceptual. Aún así, sus directrices siguen siendo vigentes y la base de muchos estudios actuales de *cultura política*. La definición de conceptos como *cultura política* y *socialización política*, así como el establecimiento de los tipos de *cultura política* destacan entre las aportaciones más importantes del estudio de Almond y Verba.

En los años posteriores, diversos autores, tanto seguidores como detractores, contribuyeron en la redefinición de los conceptos de *cultura política* y *socialización política*. De igual forma, se establecieron las características de una *cultura política democrática*. Además, dichos autores sentaron las bases para establecer que *la cultura política* es un proceso que se construye gracias a la *socialización política* que se da en la familia, la escuela, los medios de comunicación y con las amistades.

De igual forma, podemos decir que los cambios en una *cultura política* se dan de manera lenta, poco perceptible. Por otra parte, la *educación cívica* es necesaria para fomentar el

cambio de una “cultura política autoritaria” a una *cultura política democrática*, sin embargo, tiene que ser reforzada por los demás agentes de la socialización (familia, amigos, medios de comunicación). Por lo que concluimos que la *educación cívica* es necesaria pero no suficiente para la construcción de una *cultura política democrática*.

En cuanto a si las instituciones políticas corresponden a la cultura política de sus respectivos países, el caso de México puede servirnos de ejemplo. La evolución de las instituciones políticas en México ha sido accidentada al igual que su *cultura política*. En la actualidad las instituciones políticas son de corte democrática aunque persisten ciertos rasgos autoritarios. Por otra parte, la *cultura política* de los mexicanos es una mezcla de actitudes democráticas, ambivalentes y autoritarias.

En cuanto a la *educación cívica* en México, los programas y la conceptualización han cambiado con los años, pasando de una *educación cívica* que exaltaba los valores del nacionalismo a una que fomenta los valores democráticos, ya sea desde la Secretaría de Educación Pública o del IFE, así como de los demás órganos electorales estatales.

Sin embargo, no se tenía ningún elemento que nos permitiera conocer el impacto que tiene la *educación cívica* en las actitudes políticas de los educandos, por lo que era pertinente realizar una evaluación que fuera nuestro primer referente para poder realizar estudios posteriores más elaborados y profundos. Por lo que nuestra investigación será ese primer referente.

La investigación tiene el propósito de comprobar varias hipótesis que habíamos planteado. Nuestra hipótesis principal establecía que los talleres sólo generaban nuevos conocimientos entre la población juvenil, pero no cambiaban sus percepciones sobre la política. Nuestra hipótesis se habría cumplido en parte si hubiéramos sólo evaluado a los alumnos de la Preparatoria 6, como estaba contemplado en un principio. De esta manera se habría afirmado que el taller posicionó al IEDF como la institución electoral encargada de los procesos electorales locales y de participación ciudadana entre la población juvenil. Es decir, gracias al taller, los jóvenes tendrían conocimiento del IEDF como autoridad

electoral del DF. Sin embargo, en la evaluación hecha a los alumnos de la Preparatoria “Ricardo Flores Magón” los resultados fueron distintos. En términos generales, los resultados entre la preparatoria 6 y la preparatoria “Ricardo Flores Magón” son parecidos, pero su respuesta en el reactivo sobre “quién organizaba las elecciones locales fue distinta. Los alumnos de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” no parecían recordar cuál era la institución electoral encargada de los comicios locales a quince días de haber tomado el taller. Peor aún, hubo chicos que creían que la organización de las elecciones locales estaba a cargo del Gobierno del Distrito Federal ¿Qué sucedió para que tuvieran estos resultados?

Los talleres de 2005 y 2007 tenían prácticamente los mismos contenidos; sin embargo, el modo de impartirlos fue distinto. En el taller de 2007, los promotores se enfocaron a desarrollar más la parte de los valores, dejando a un lado los simulacros de la jornada electoral y, en algunas ocasiones, omitiéndolos. Esto pudo ocasionar que los muchachos no relacionaran al IEDF con la organización electoral.

Otra de las preocupaciones por las que decidió incluir la evaluación a los chicos de la preparatoria “Ricardo Flores Magón” fue para conocer si la polémica de las elecciones de 2006 había afectado la percepción política de los alumnos. Los resultados no mostraron que la elección de 2006 haya afectado de manera significativa las percepciones de rechazo y desconfianza sobre la política que los jóvenes ya tenían. En todo caso, las percepciones de rechazo, desconfianza y apatía sobre la política ya estaban ahí. Diversos estudios sobre la *cultura política* de los jóvenes lo comprueban, y nuestro estudio sólo lo reafirma. Quizás la anécdota más significativa es que en una ocasión un alumno de la preparatoria “Ricardo Flores Magón”, encaró a la promotora y la acusó de trabajar para una institución fraudulenta, pero en 2005 se tuvo un incidente parecido cuando uno de los alumnos de una escuela particular le dijo a la promotora que ella sólo hablaba bien de las virtudes de la democracia porque el IEDF le pagaba por decir eso. Es decir, los incidentes entre jóvenes y promotores se daban antes y después de 2006.

Generar confianza entre la población juvenil, sobre los procesos electorales y la institución que los organiza, es una de las grandes preocupaciones del IEDF. En este rubro, podemos

afirmar que el taller sólo incentiva la confianza de manera parcial, ya que sólo dos de los cuatro grupos evaluados tuvieron avances en este rubro. Sin embargo, en su mayoría, el porcentaje de alumnos que desconfía de la autoridad electoral sigue siendo alto. Al comparar los resultados de otras encuestas de cultura política, se puede decir que concuerdan con la media nacional. Los jóvenes, antes y después del taller desconfían de las instituciones electorales. Por lo que las instituciones electorales no han tenido la penetración suficiente entre la población juvenil, a pesar de los programas de *educación cívica* que se han desarrollado, por lo que siguen siendo ajenas a los jóvenes.

La participación en las elecciones es una de las preocupaciones que los institutos electorales tienen. Los niveles de abstencionismo se han elevado en cada elección. En este rubro, el taller tampoco produjo resultados importantes. Como se estableció en el segundo capítulo, el rechazo y descontento sobre la política es una característica de los jóvenes.

En cuanto a los valores, los talleres modificaron poco los patrones valorativos de los jóvenes, sólo la tolerancia sobre la diversidad sexual tuvo algunos cambios. Sin embargo, era alarmante observar que pequeños sectores del estudiantado respondieron que serían objeto de agresiones físicas si alguno de sus compañeros expresaba abiertamente su preferencia sexual. Es decir, la intolerancia entre los jóvenes seguirá siendo un foco amarillo por atender, no sólo por las instituciones educativas sino por la sociedad en general.

Al evaluar los resultados del pre test y del post test, podemos llegar a varias conclusiones. Los talleres de educación ciudadana tuvieron poco impacto en las percepciones que los jóvenes tienen de la política. Sin embargo, ¿será esto culpa de las personas que diseñaron el taller?, quizás no. Los programas de *educación cívica*, como se pudo apreciar en el capítulo uno, son una condición necesaria más no suficiente para generar entre la población valores políticos de corte democrático. Es decir, los talleres son necesarios para difundir los valores políticos y las prácticas democráticas. Sin embargo, la construcción de una política democrática depende de muchos factores. La socialización de los jóvenes sigue

reproduciendo muchas actitudes autoritarias que asumen como propias. En la familia, los amigos, la escuela y los medios de comunicación se siguen generando dichas actitudes.

Debemos recordar que las culturas políticas democráticas son el resultado de largos procesos históricos. Por lo tanto, es ilusorio pensar que la construcción una *cultura política democrática* sólo dependerá de la *educación cívica*. En la construcción de la *cultura política* intervienen diversos procesos de socialización política, dentro de la escuela, en la familia y, por supuesto, los medios de comunicación. En la propia escuela, uno encuentra obstáculos al momento de difundir los talleres. En muchas ocasiones, son los propios profesores los encargados de “tirar por tierra” lo construido. En una ocasión, al impartir los talleres, la profesora en reiteradas ocasiones decía que nosotros pertenecíamos al IFE, en los nueve talleres que impartimos a sus grupos, desde el principio hasta el final de los talleres, la profesora nos presentaba como el IFE. Además el funcionamiento de las instituciones políticas y de los políticos sigue siendo deplorable, desde la percepción de los ciudadanos, y esto a su vez contribuye a la reproducción de la desconfianza y la apatía respecto de la política.

Además, fuera de la escuela, los jóvenes se enfrentan a una realidad totalmente opuesta a la que le planteamos en el taller. Muchos de ellos vienen de familias jerarquizadas de manera autoritaria, incluso entre ellos, las diferentes formas de pensar y de ser son el principal obstáculo para la convivencia. Es decir, los jóvenes se vuelven intolerantes hasta entre sí mismos, en buena medida por las condiciones en las que viven.

Ante los resultados obtenidos, ¿qué podemos hacer? Desde un punto de vista personal, los talleres se deben de seguir impartiendo entre la población juvenil. Se debe destacar, en dichos talleres, el papel que el IEDF tiene como organismo encargado de los procesos electorales locales y de participación ciudadana. También debemos reconocer que los talleres sólo tienen ciertos alcances; no debemos esperar que los talleres cambien la percepción política de los jóvenes, cabe recordar que los cambios en la *cultura política*, de cualquier población, se dan de manera lenta. Es decir, los cambios en las actitudes políticas

de los jóvenes sólo podrán ser perceptibles y mesurables muchas décadas después. Los talleres deberán impartirse de manera constante para contribuir a generar estos cambios.

También debemos recordar que el desprestigio de la política no sólo está extendido entre la población juvenil, sino entre la población general. De manera particular, los jóvenes de estas generaciones han crecido sin referentes ideológicos claros, por lo que la apatía y la desconfianza son características de dicha población. Pero ¿cómo recuperar ese prestigio?, con una respuesta muy sencilla, pero que en los hechos muy difícil. Para ejemplificar la respuesta utilizaré una experiencia personal. Hace poco trabajaba en el área de comunicación social de la PGR, en un taller con un periodista, uno de mis compañeros le preguntó la forma en que nosotros podíamos vender a la PGR como una institución confiable, la respuesta del periodista fue tajante: con hechos. En nuestro caso es igual, de nada sirven los talleres, si el discurso y las enseñanzas no van acorde con los hechos. Las instituciones electorales y los políticos deben refrendar los contenidos de los talleres con hechos, si no, no sirven. Una vez más reitero, los talleres de *educación cívica* son necesarios pero no suficientes para la construcción de una *cultura política democrática*.

# ANEXO 1

Nombre \_\_\_\_\_ edad: \_\_\_\_\_

## CUESTIONARIO.

1.- En tu salón existen los clásicos “grupitos”. Un profesor propone hacer equipos. Tú consideras que es mejor...

- a) Que en cada equipo sólo participen los que tienen algo en común, para evitar dificultades.
- b) Que en cada equipo participe un miembro de cada “grupito” para que convivan.

2.- Si en la elección de representantes estudiantiles al consejo técnico, ganara una planilla con la que muchos estudiantes están en desacuerdo, tu crees que éstos alumnos...

- a) Deberían reconocer a la planilla ganadora como su autoridad estudiantil aunque no se sientan representados.
- b) No deberían reconocer a la planilla ganadora como su autoridad estudiantil, si no se sienten representados.

3.- Lo que más dificulta la convivencia con tus compañeros es...

- a) Las burlas y las bromas.
- b) Las diferentes formas de ser y pensar.
- c) El desinterés por convivir.
- d) No hay dificultades.
- e) Otra \_\_\_\_\_

4.- Cuando te toca hacer un trabajo en equipo, cuál de las siguientes opciones escogerías...

- a) Dejas que alguien dentro del grupo organice todo y diga qué se tiene que hacer.
- b) Propones dividir el trabajo por partes y volverse a reunir para ir presentado sus avances.
- c) Dejas que los más “matados” realicen la mayoría del trabajo y tú sólo aportas lo indispensable.
- d) Propones que todos emitan su opinión y se reúnan las veces que sean necesarias para concluir el trabajo.
- e) Otra \_\_\_\_\_

5.- Si en la escuela alguno de tus compañeros expresará abiertamente su preferencia sexual, ¿Qué crees que pasaría?:

- a) Se burlarían de él.
- b) Sería agredido físicamente.
- c) Lo expulsarían de la escuela.
- d) No tendría dificultades.

6.- Si en la escuela, alguno de tus compañeros expresará abiertamente su preferencia religiosa, ¿Qué crees que pasaría?:

- a) Se burlarían de él.
- b) Sería agredido físicamente.
- c) Lo expulsarían de la escuela.
- d) No tendría dificultades.

7.- El órgano encargado de organizar las elecciones locales y los procesos de participación ciudadana en el Distrito Federal es:

- a) El IFE.
- b) El Gobierno Federal.
- c) El Gobierno del Distrito Federal.
- d) El IEDF.

8.- Son autoridades locales electas por el voto de los ciudadanos:

- a) Presidente de la República, Senadores y Diputados Federales.
- b) Presidente de la República, Jefe de Gobierno y Senadores.
- c) Jefe de Gobierno, Diputados a la Asamblea Legislativa, y Jefes Delegacionales.
- d) Jefes Delegacionales, Diputados Federales y Diputados a la Asamblea Legislativa.

9.- Según tu apreciación, la autoridad encargada de organizar las elecciones locales es...

- a) Muy confiable.
- b) Confiable.
- c) Poco confiable.
- d) No es confiable.

10.- ¿Piensas votar en las próximas elecciones?:

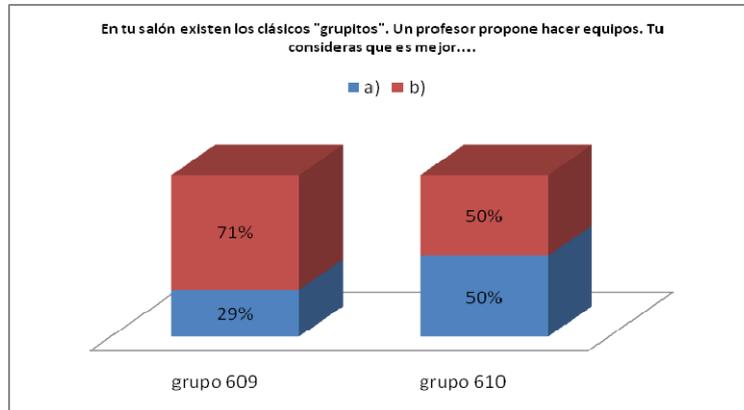
- a) Sí.
- b) No.

11.- En una escala de calificación, como en la escuela, donde cero es nada y 10 es mucho, por favor califica, ¿qué tanto confías en.....?

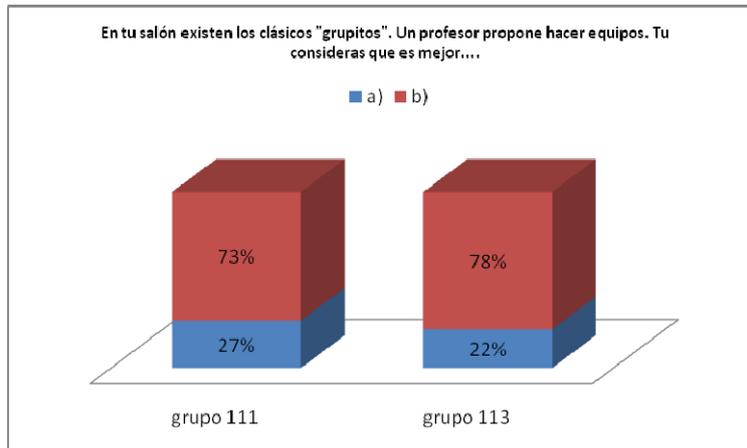
- a) ....los medios de comunicación \_\_\_\_\_
- b) ....el Congreso de la Unión \_\_\_\_\_
- c) ....el Jefe de Gobierno del Distrito Federal \_\_\_\_\_
- d) ....el Presidente de la República \_\_\_\_\_
- e) ....la Asamblea Legislativa \_\_\_\_\_
- f) ....el IEDF \_\_\_\_\_
- g) ....el IFE \_\_\_\_\_
- h) ....los Jefes Delegacionales \_\_\_\_\_
- i) ....los Partidos Políticos \_\_\_\_\_

## ANEXO 2

### Gráfica 1.

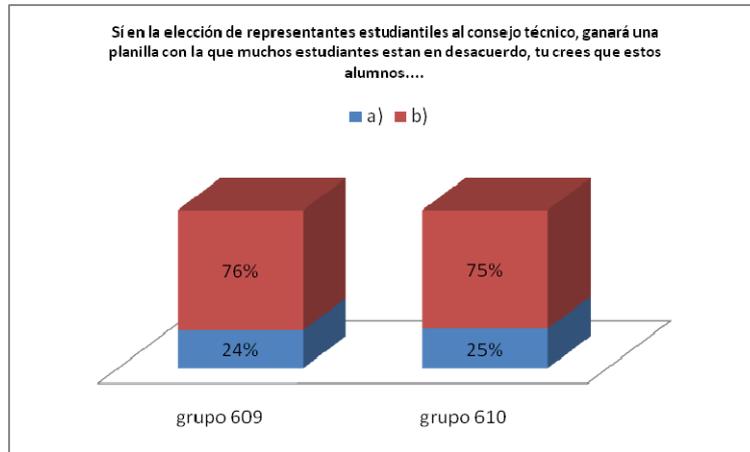


### Gráfica 2



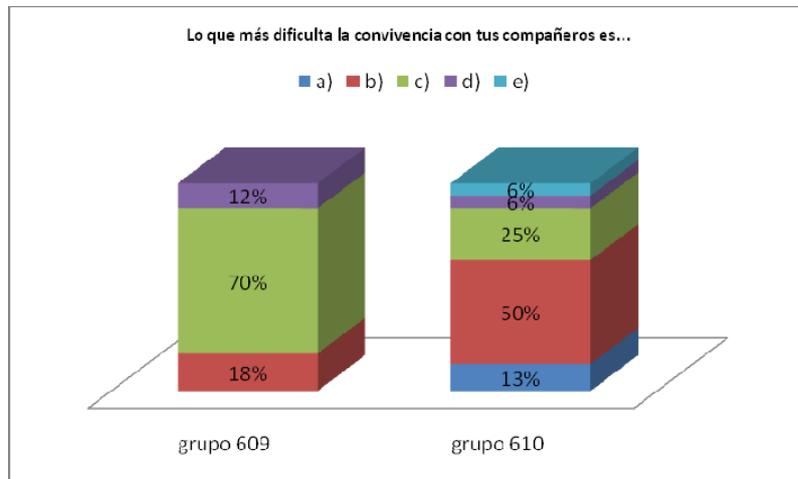
- a) Que en cada equipo sólo participen los que tienen algo en común, para evitar dificultades.
- b) Que en cada equipo participe un miembro de cada "grupito" para que convivan.

**Gráfica 3**

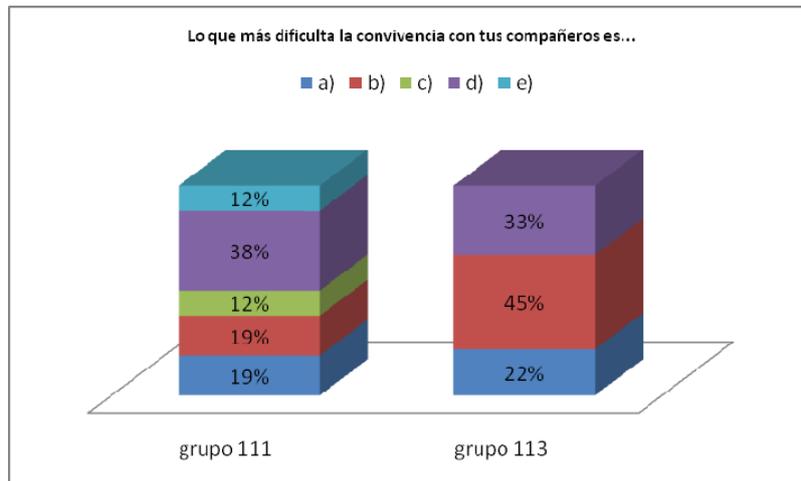


- a) Deberían reconocer a la planilla ganadora como su autoridad estudiantil aunque no se sientan representados.
- b) No deberían reconocer a la planilla ganadora como su autoridad estudiantil, si no se sienten representados.

**Gráfica 4.**

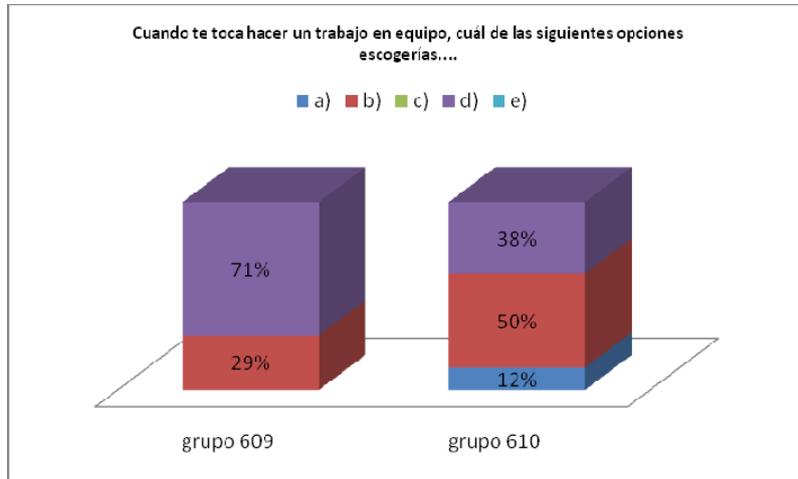


**Gráfica 5**

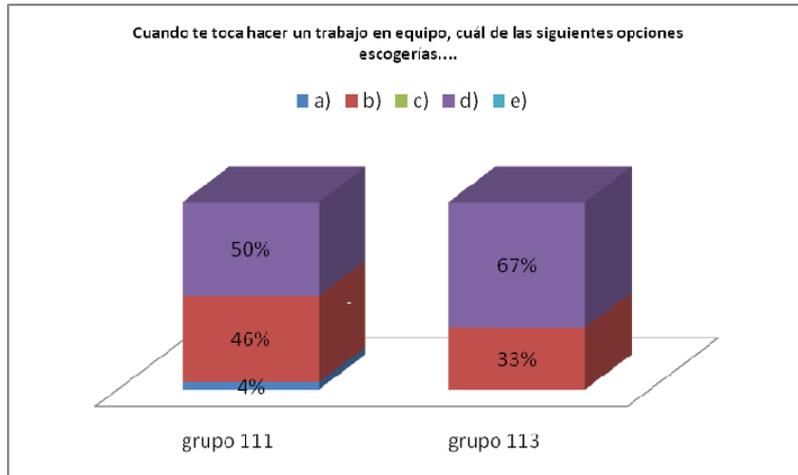


- a) Las burlas y las bromas.
- b) Las diferentes formas de ser y pensar.
- c) El desinterés por convivir.
- d) No hay dificultades.
- e) Otra.

**Gráfica 6**

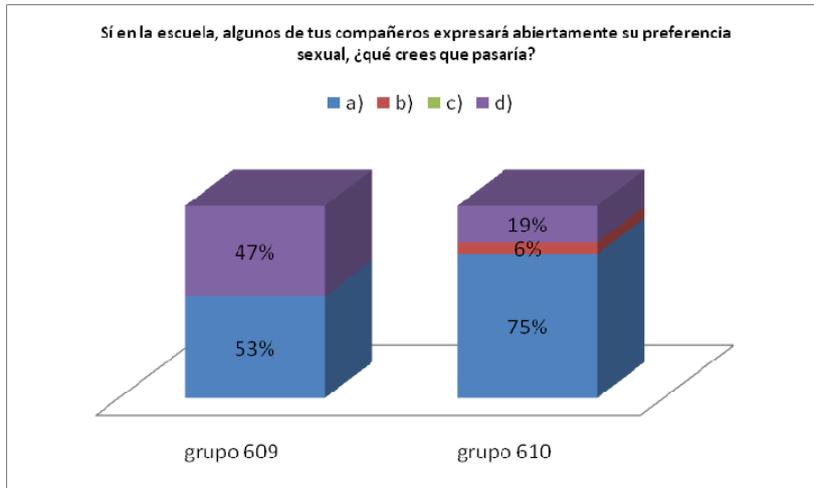


**Gráfica 7**

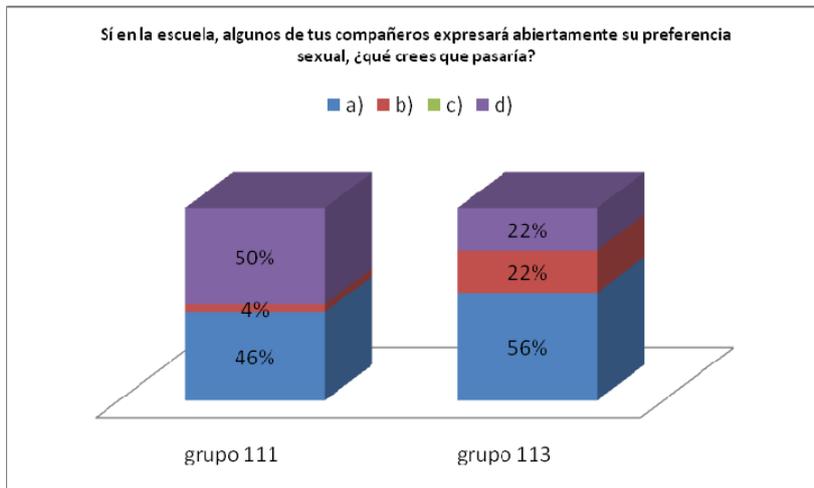


- a) Dejas que alguien dentro del grupo, organice todo y diga qué se tiene que hacer.
- b) Propones dividir el trabajo por partes y volverse a reunir para ir presentado sus avances.
- c) Dejas que los más “matados” realicen la mayoría del trabajo y tú sólo aportas lo indispensable.
- d) Propones que todos emitan su opinión y se reúnan las veces que sean necesarias para concluir el trabajo.
- e) Otra.

**Gráfica 8**

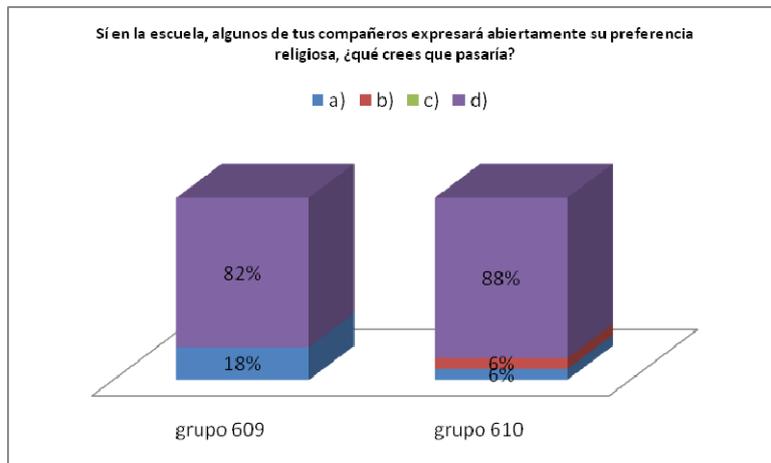


**Gráfica 9**

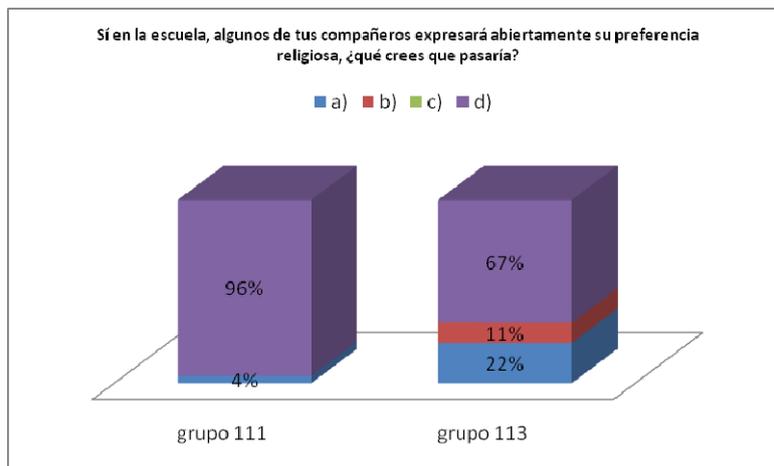


- a) Se burlarían de él.
- b) Sería agredido físicamente.
- c) Lo expulsarían de la escuela.
- d) No tendría dificultades.

**Gráfica 10**

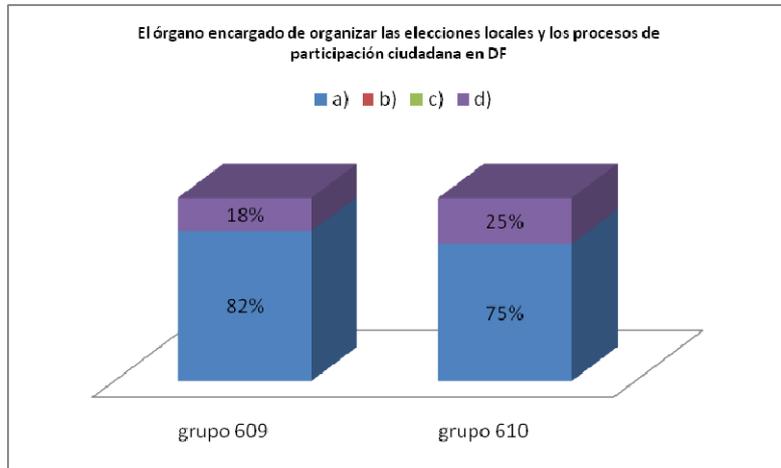


**Gráfica 11**

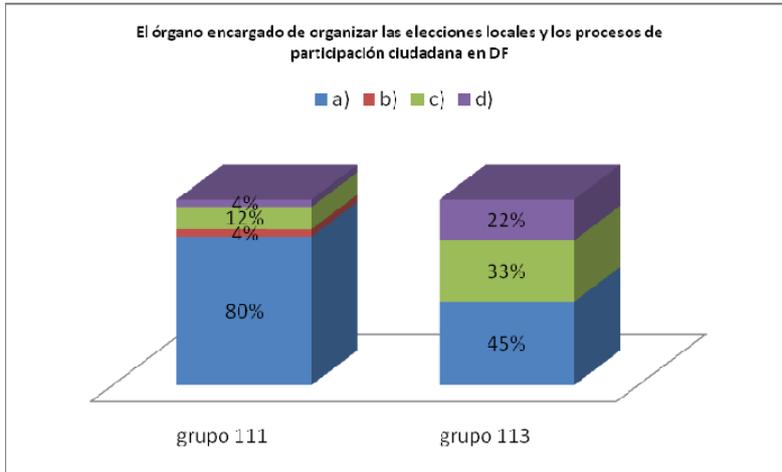


- a) Se burlarían de él.
- b) Sería agredido físicamente.
- c) Lo expulsarían de la escuela.
- d) No tendría dificultades.

**Gráfica 12**

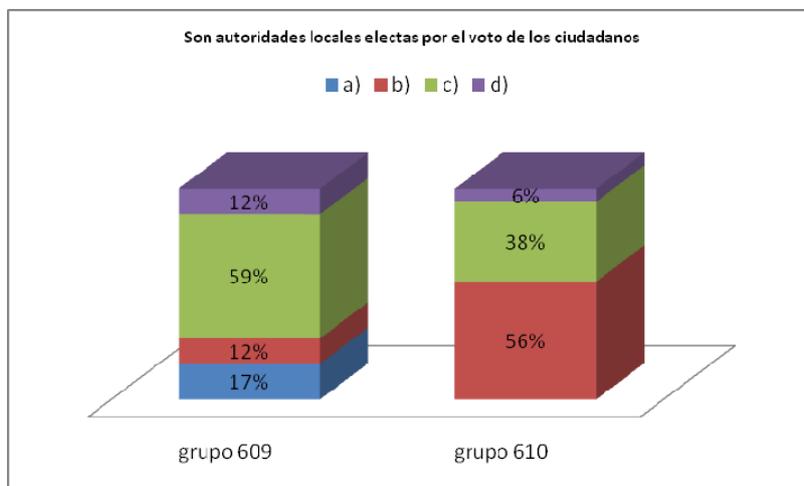


**Gráfica 13**

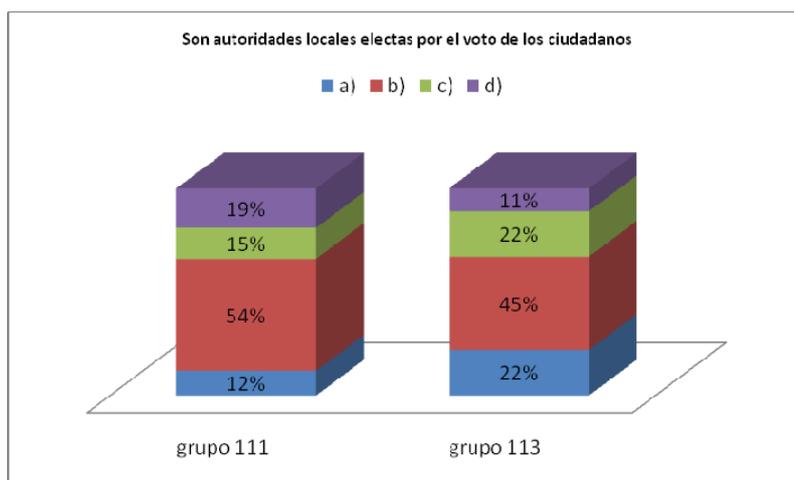


- a) El IFE.
- b) El Gobierno Federal.
- c) El Gobierno del Distrito Federal.
- d) El IEDF.

**Gráfica 14**

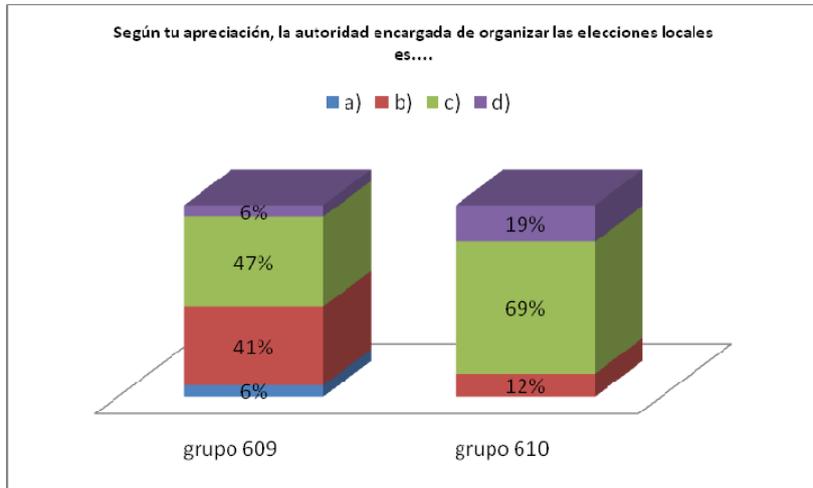


**Gráfica 15**

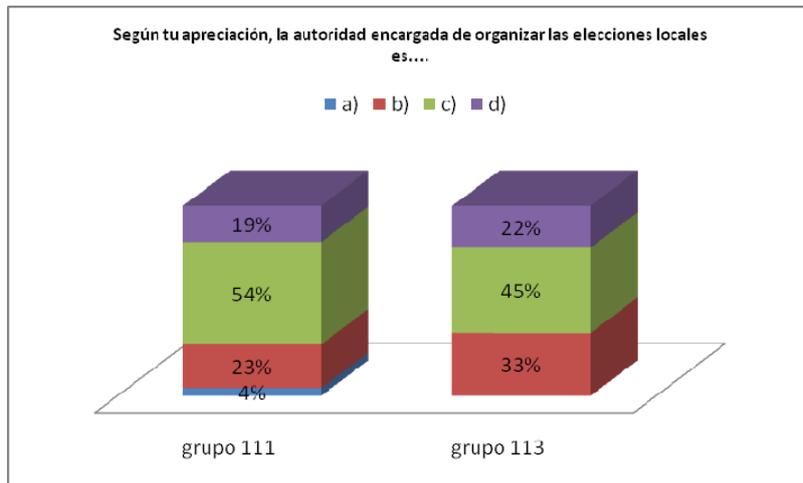


- a) Presidente de la República, Senadores y Diputados Federales.
- b) Presidente de la República, Jefe de Gobierno y Senadores.
- c) Jefe de Gobierno, Diputados a la Asamblea Legislativa, y Jefes Delegacionales.
- d) Jefes Delegacionales, Diputados Federales y Diputados a la Asamblea Legislativa.

**Gráfica 16**

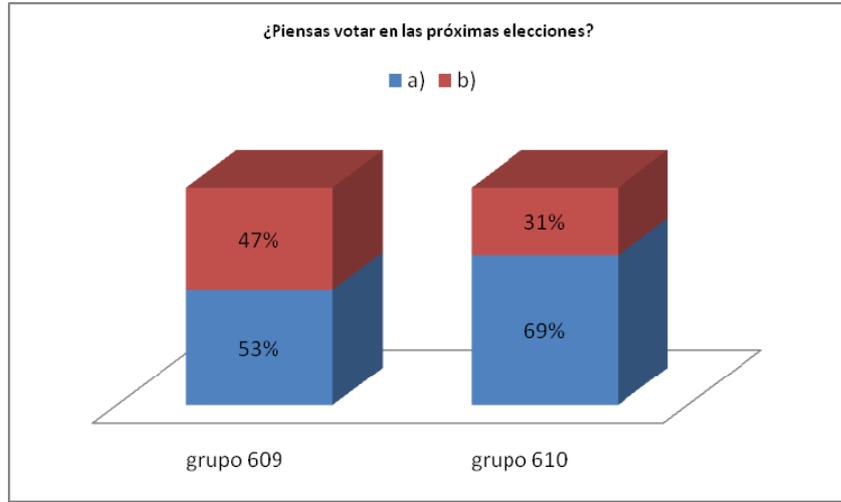


**Gráfica 17**

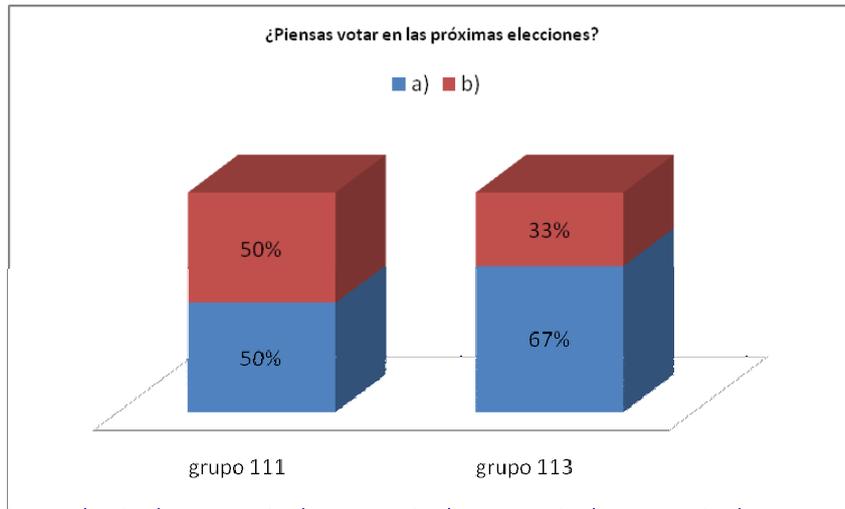


- a) Muy confiable.
- b) Confiable.
- c) Poco confiable.
- d) No es confiable.

**Gráfica 18**



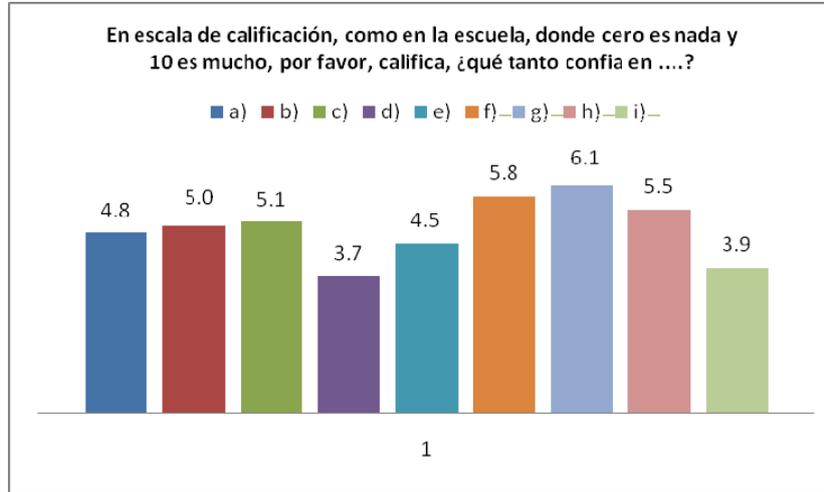
**Gráfica 19**



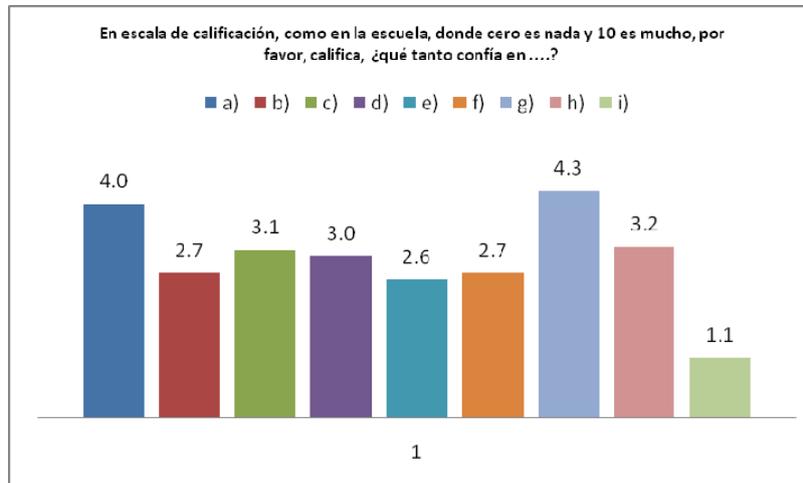
a) Sí.  
b) No.

## Gráfica 20

### GRUPO 609



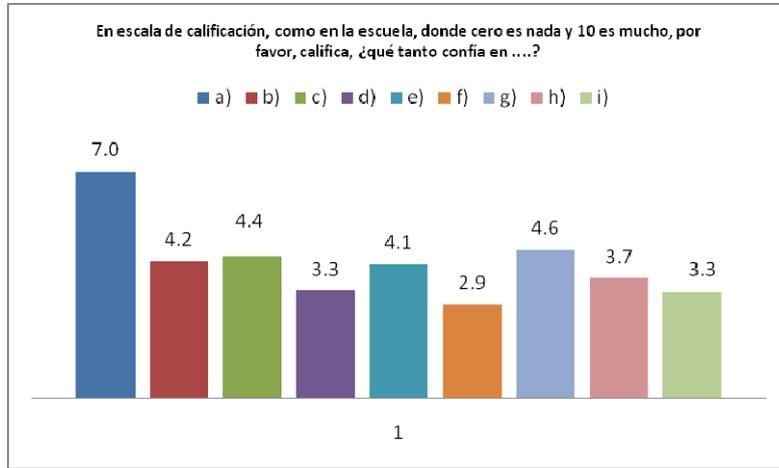
### GRUPO 610



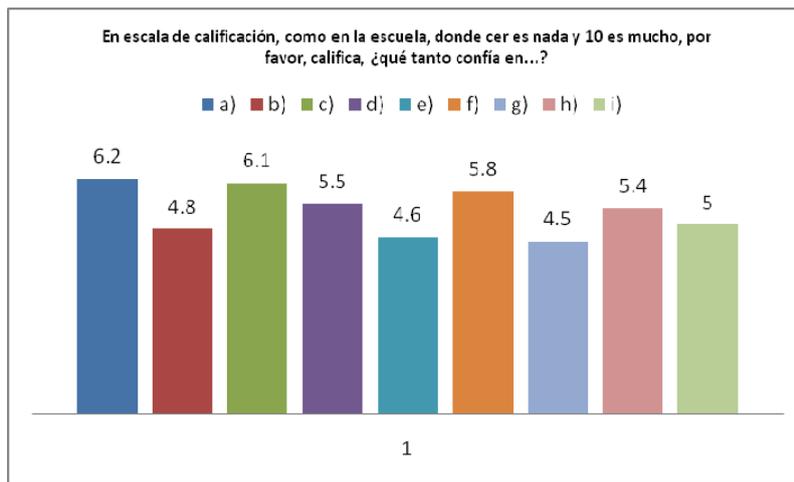
- a) Los medios de comunicación.
- b) El Congreso de la Unión
- c) El Jefe de Gobierno del Distrito Federal.
- d) El Presidente de la República.
- e) La Asamblea Legislativa.
- f) El IEDF.
- g) El IFE.
- h) Los Jefes Delegacionales.
- i) Los Partidos Políticos.

**Gráfica 21**

GRUPO 111

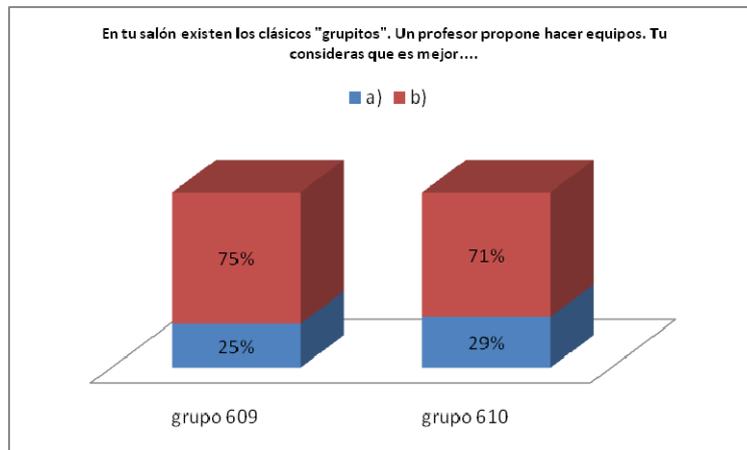


GRUPO 113

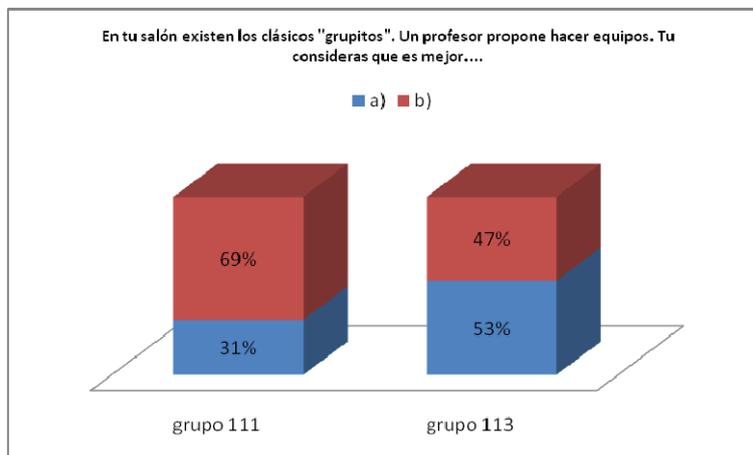


- a) Los medios de comunicación.
- b) El Congreso de la Unión
- c) El Jefe de Gobierno del Distrito Federal.
- d) El Presidente de la República.
- e) La Asamblea Legislativa.
- f) El IEDF.
- g) El IFE.
- h) Los Jefes Delegacionales.
- i) Los Partidos Políticos.

**Gbáfica 22**

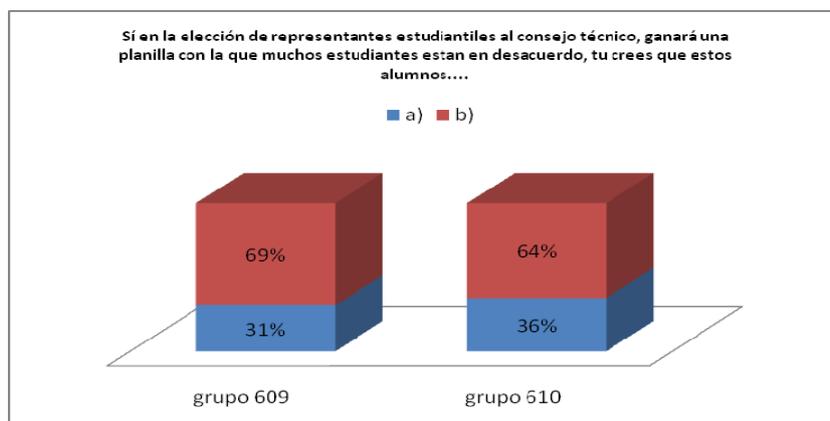


**Gráfica 23**



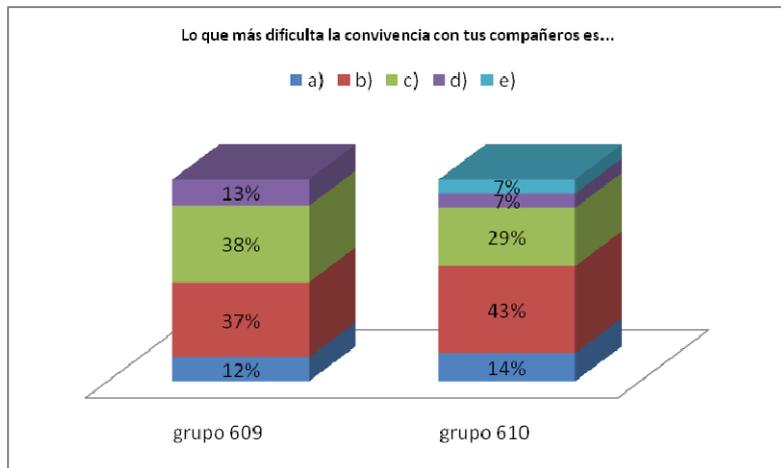
- a) Que en cada equipo sólo participen los que tienen algo en común, para evitar dificultades.
- b) Que en cada equipo participe un miembro de cada "grupito" para que convivan.

**Gráfica 24**

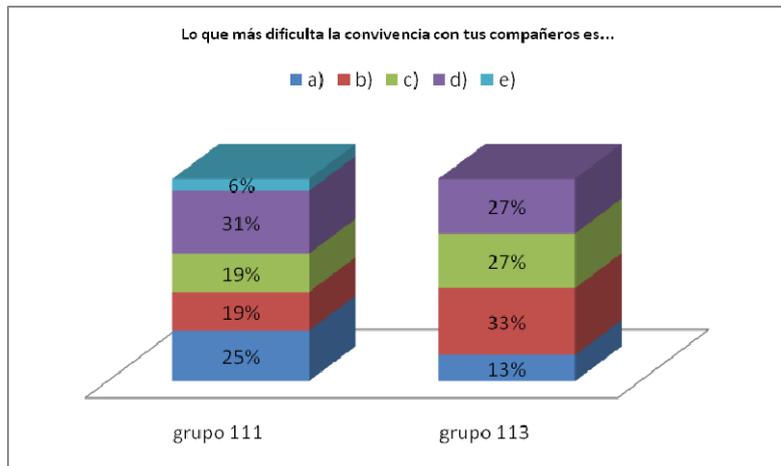


- a) Deberían reconocer a la planilla ganadora como su autoridad estudiantil aunque no se sientan representados.
- b) No deberían reconocer a la planilla ganadora como su autoridad estudiantil, si no se sienten representados.

**Gráfica 25**

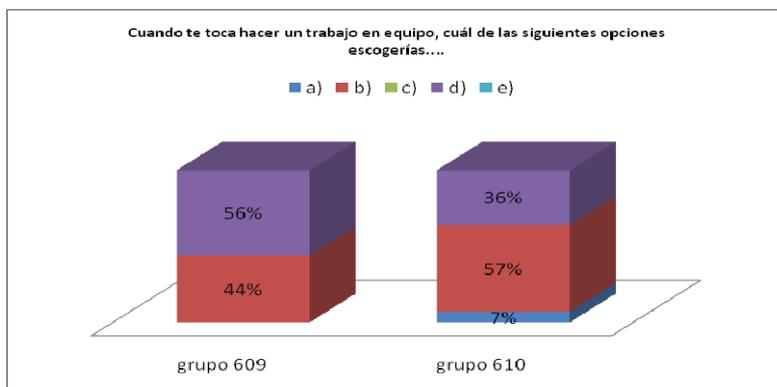


**Gráfica 26**

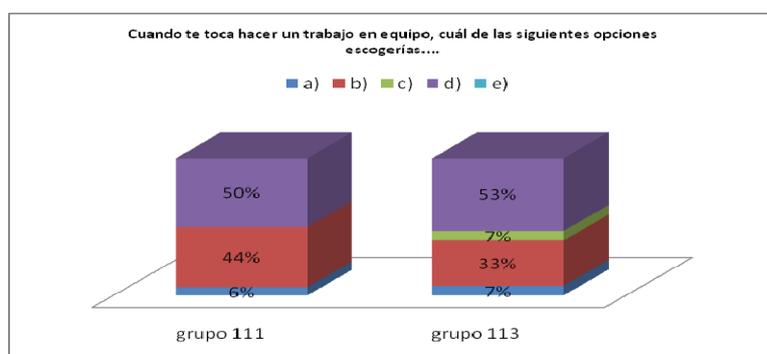


- a) Las burlas y las bromas.
- b) Las diferentes formas de ser y pensar.
- c) El desinterés por convivir.
- d) No hay dificultades.
- e) Otra.

### Gráfica 27

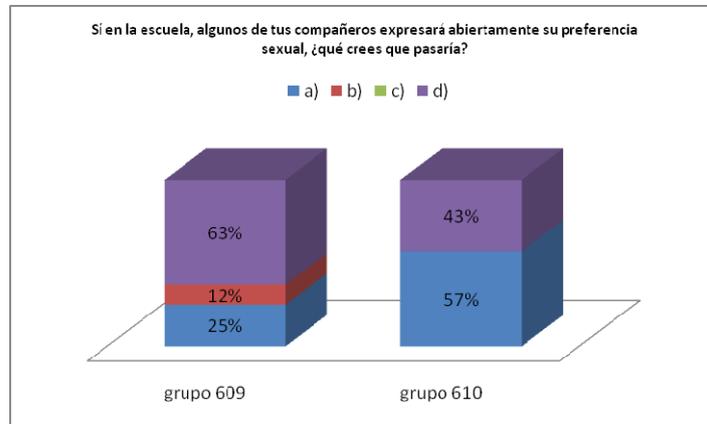


### Gráfica 28

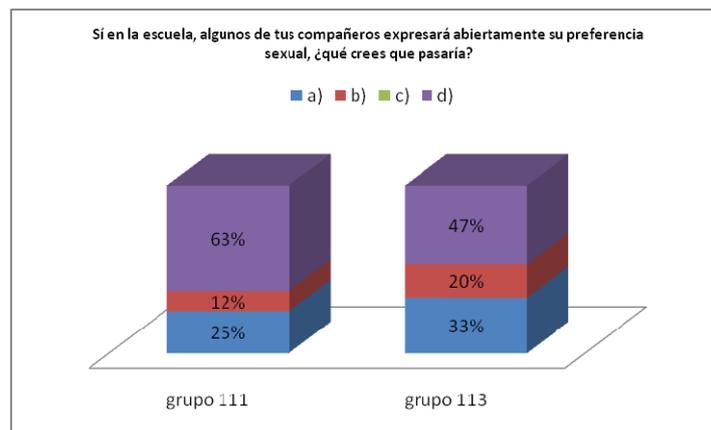


- a) Dejas que alguien dentro del grupo, organice todo y diga qué se tiene que hacer.
- b) Propones dividir el trabajo por partes y volverse a reunir para ir presentado sus avances.
- c) Dejas que los más “matados” realicen la mayoría del trabajo y tú solo aportas lo indispensable.
- d) Propones que todos emitan su opinión y se reúnan las veces que sean necesarias para concluir el trabajo.
- e) Otra.

**Gráfica 29**

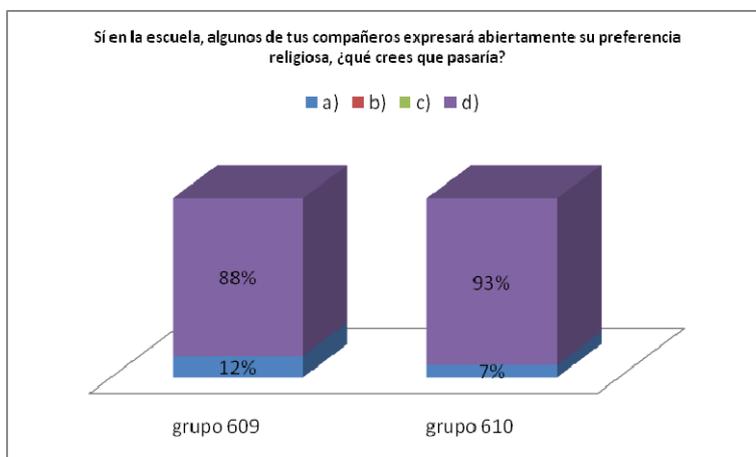


**Gráfica 30**

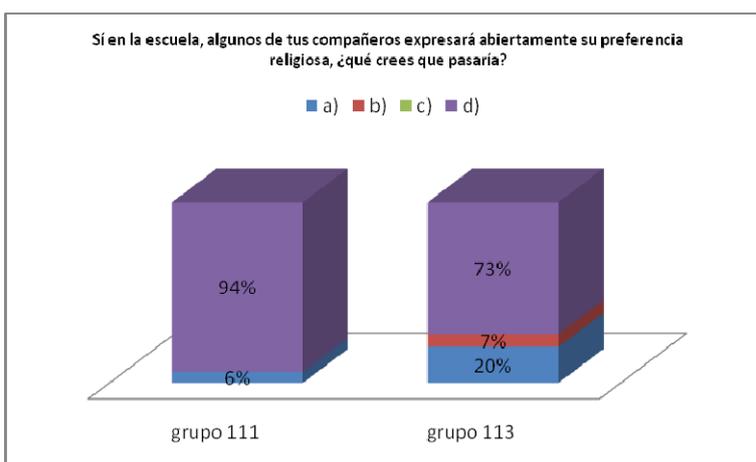


- a) Se burlarían de él.
- b) Sería agredido físicamente.
- c) Lo expulsarían de la escuela.
- d) No tendría dificultades.

**Gráfica 31**

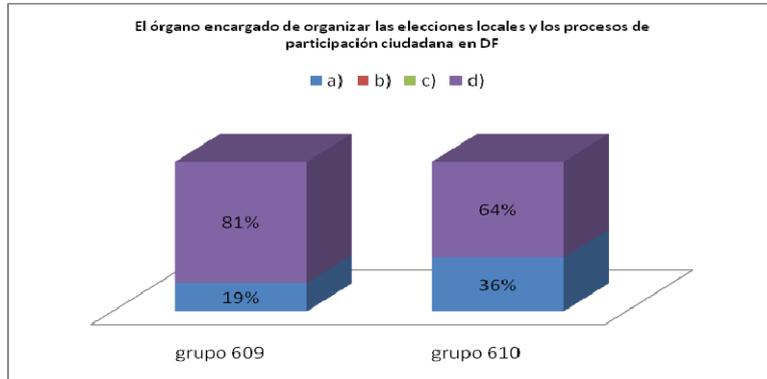


**Gráfica 32**

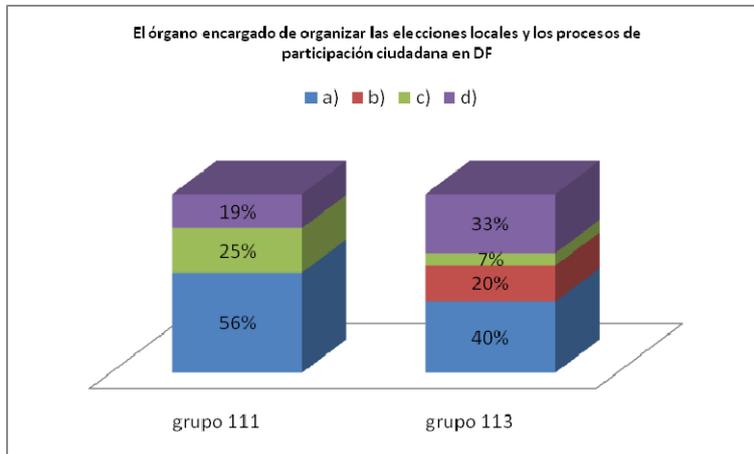


- a) Se burlarían de él.
- b) Sería agredido físicamente.
- c) Lo expulsarían de la escuela.
- d) No tendría dificultades.

**Gráfica 33**

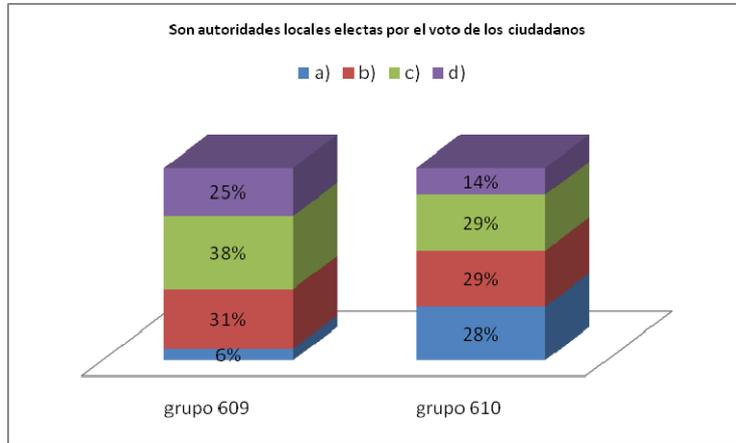


**Gráfica 34**

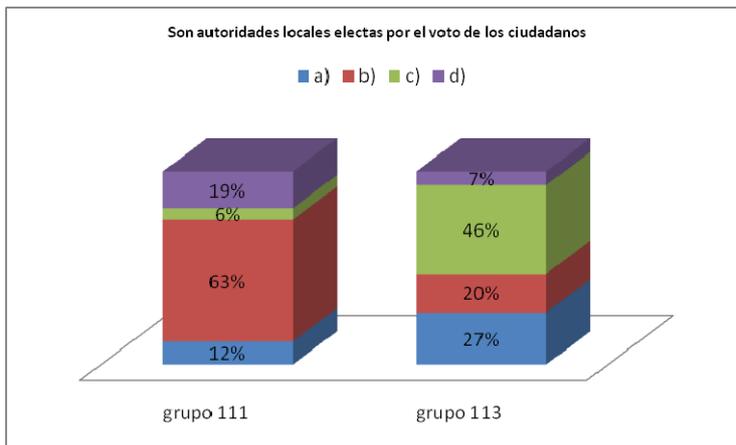


- a) El IFE.
- b) El Gobierno Federal.
- c) El Gobierno del Distrito Federal.
- d) El IEDF.

**Gráfica 35**

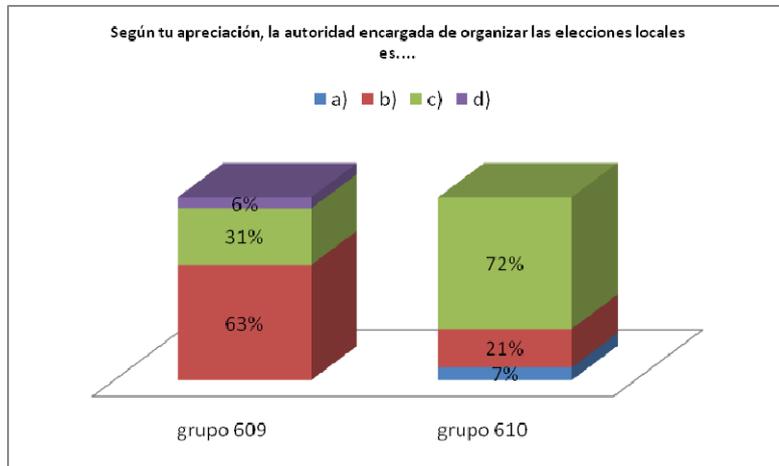


**Gráfica 36**

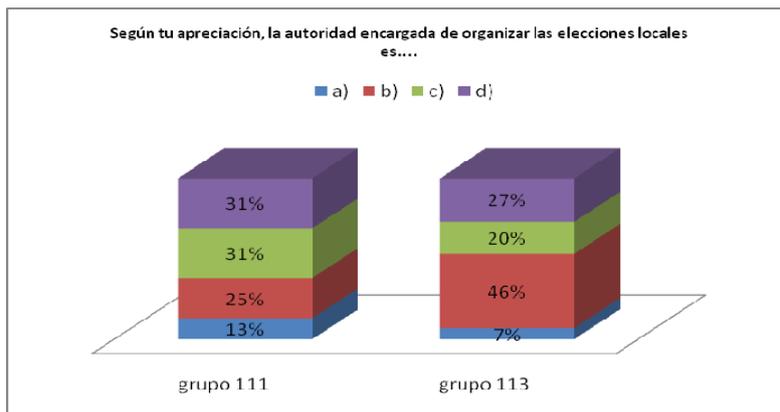


- a) Presidente de la República, Senadores y Diputados Federales.
- b) Presidente de la República, Jefe de Gobierno y Senadores.
- c) Jefe de Gobierno, Diputados a la Asamblea Legislativa, y Jefes Delegacionales.
- d) Jefes Delegacionales, Diputados Federales y Diputados a la Asamblea Legislativa.

**Gráfica 37**

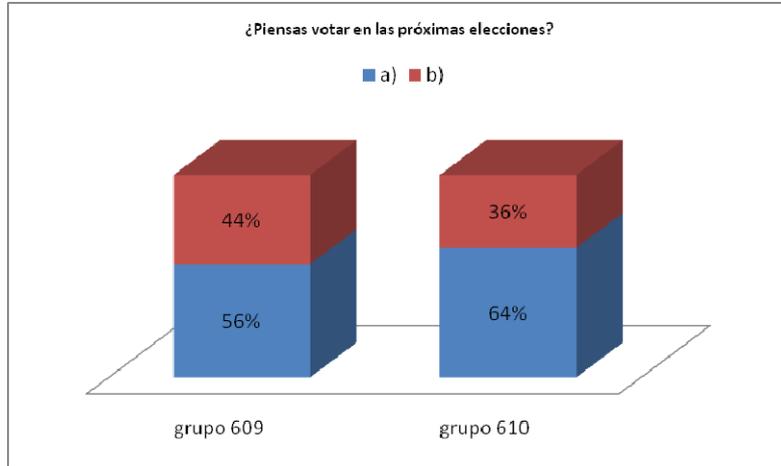


**Gráfica 38**

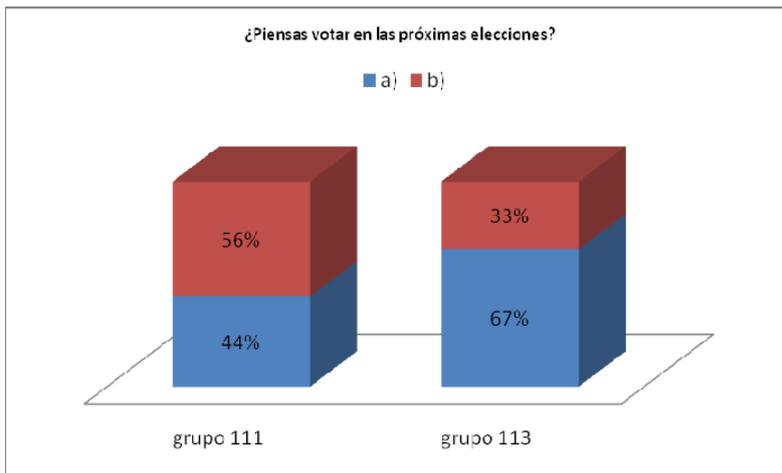


- a) Muy confiable.
- b) Confiable.
- c) Poco confiable.
- d) No es confiable.

**Gráfica 39**



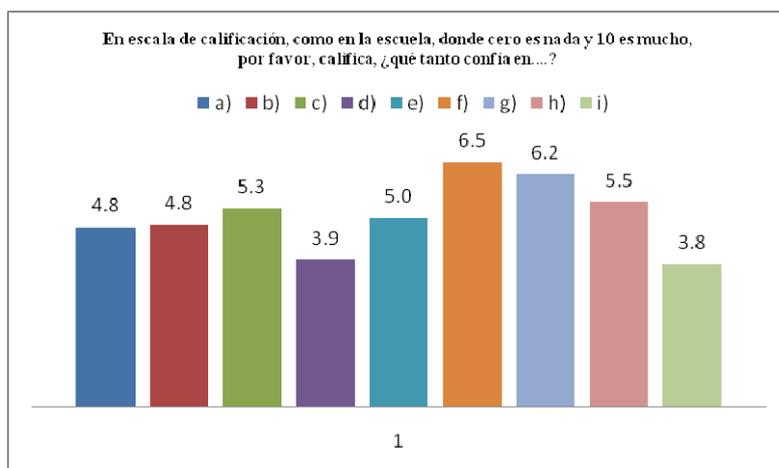
**Gráfica 40**



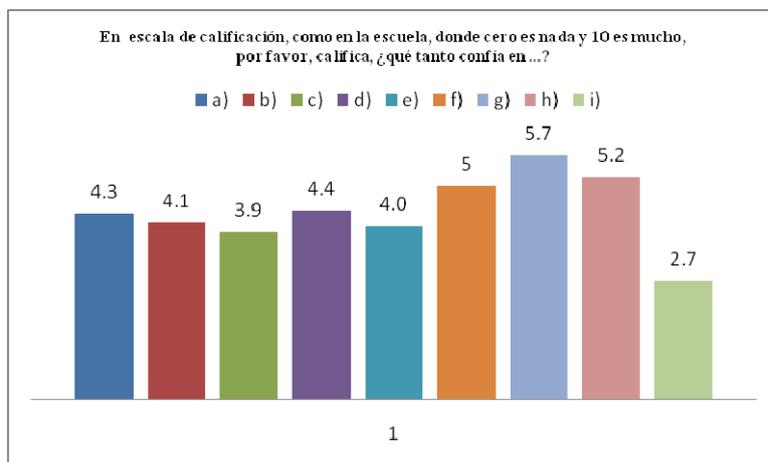
a) Sí.  
b) No.

### Gráfica 41

GRUPO 609



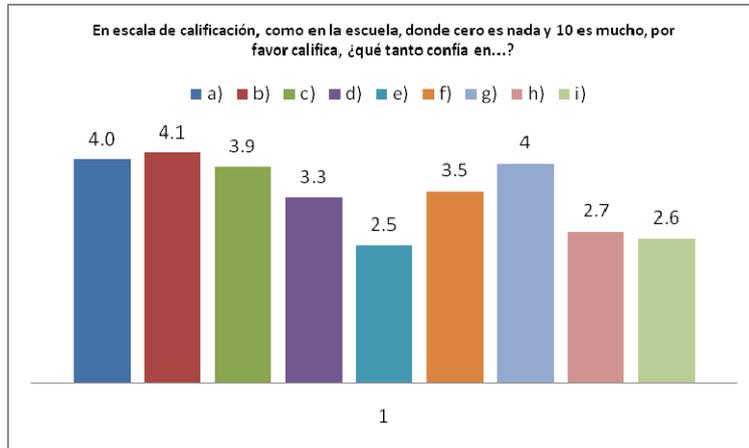
GRUPO 610



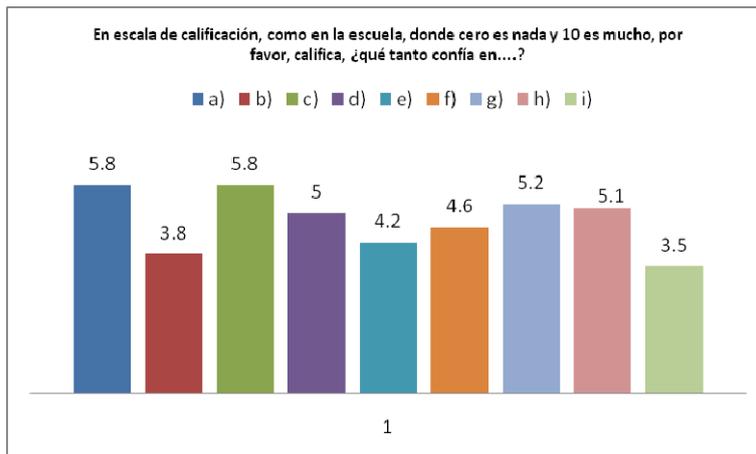
- a) Los medios de comunicación.
- b) El Congreso de la Unión
- c) El Jefe de Gobierno del Distrito Federal.
- d) El Presidente de la República.
- e) La Asamblea Legislativa.
- f) El IEDF.
- g) El IFE.
- h) Los Jefes Delegacionales.
- i) Los Partidos Políticos.

Gráfica 42

GRUPO 111



GRUPO 113



- a) Los medios de comunicación.
- b) El Congreso de la Unión
- c) El Jefe de Gobierno del Distrito Federal.
- d) El Presidente de la República.
- e) La Asamblea Legislativa.
- f) El IEDF.
- g) El IFE.
- h) Los Jefes Delegacionales.
- i) Los Partidos Políticos.

## BIBLIOGRAFÍA

Almond, Gabriel y Sidney Verba, *La Cultura Cívica. Estudio sobre la participación política y democrática en cinco naciones*, Madrid, Fundación de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, 1970.

Almond, Gabriel, *Una disciplina segmentada. Escuelas y corrientes en las ciencias políticas*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública – Fondo de Cultura Económica, 1999.

Apple, Michael W., *Ideología y currículo*, Madrid, Ediciones Akal, 1986.

Becerra, Ricardo, Salazar Pedro, y Woldenberg, José, *La mecánica del cambio político en México. Elecciones, partidos y reformas*, México, Cal y Arena, 2005.

Corina Fernández Alatorre, Ana y Lucía Rodríguez Mckeon, *Jóvenes y ciudadanía: Disposiciones para la Democracia. Informe final del análisis de resultados de la Consulta Juvenil 2002 “Exprésate 10/31”*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, 2003.

Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, *Educación Cívica y personalidad democrática. Educar para la convivencia con vivencia*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, diciembre de 2007.

-----, *Manual para la participación ciudadana de las mujeres*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, diciembre de 2007.

-----, *Proyecto Juvenil de Formación Ciudadana 2004: Hacia una participación cívica responsable*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, diciembre de 2003.

-----, *Proyecto Juvenil de Formación Ciudadana 2004: Hacia una participación cívica responsable. Informe final de actividades*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, febrero de 2005.

-----, *Estrategia didáctica y de operación 2005 con población juvenil*, Instituto Electoral del Distrito Federal, abril de 2005.

-----, *Manual de Formación Ciudadana de jóvenes*, Instituto Electoral del Distrito Federal, julio de 2007.

Dowse, Robert, E. y John A. Hughes, *Sociología política*, Madrid, Alianza Editorial, 1975.

Duverger, Maurice, *Sociología de la Política*, Madrid, Editorial Ariel, 1975.

Emmerich, Gustavo Ernesto (coord.), *Las elecciones en la ciudad de México, 1376 – 2005*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal – Universidad Autónoma Metropolitana, 2005.

Entwistle, Harold, *La educación política en una democracia*, Madrid, Narcea Ediciones, 1980.

Fernández Poncela, Anna M., *Cultura Política y jóvenes en el umbral del nuevo milenio*, México, Instituto Federal Electoral – Secretaría de Educación Pública – Instituto Mexicano de la Juventud, 2003.

-----, *Infancia, adolescencia y política en México*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal – Miguel Ángel Porrúa, 2005.

Guevara Niebla, Gilberto, *Democracia y educación*, México, Instituto Federal Electoral, Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, N° 16, 1998.

Gutiérrez, Roberto, *Cultura política y discriminación*, México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2005.

Krotz Esteban (coord.), *El estudio de la cultura política en México (perspectivas disciplinas y actores políticos)*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1996.

Lomnitz, Larissa Adler y Ana Melnick, *La cultura política chilena y los partidos de centro. Una explicación antropológica*, Chile, Fondo de Cultura Económica, 1998.

McLauchlan de Arregui, Patricia y Santiago Cueto (editores), *Educación ciudadana, democracia y participación*, Lima, USAID – Grade, 1998.

Merino, Mauricio (coord.), *La Ciencia Política en México*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes – Fondo de Cultura Económica, 1999.

Molinar Horcacas, Juan, *El tiempo de la legitimidad. Elecciones, autoritarismo y democracia en México*, México, Cal y Arena, 1991.

Nateras, Domínguez Alfredo (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana – Miguel Angel Porrúa, 2002.

Ornelas, Carlos (coord.), *Democracia y Educación Cívica*, México, Instituto Electoral Del Distrito Federal, Colección Sinergia, 2007.

Paín, Abraham, *Educación Informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.

Peschard, Jacqueline, *La Cultura política democrática*, México, Instituto Federal Electoral, Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, N° 2, 2001.

Pieck Gochicoa, Enrique, *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*, México, Colegio Mexiquense – UNICEF, 1996.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *La Democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas*. Buenos Aires, Aguilar – Altea – Taurus – Alfaguara, 2004.

Putnam, Robert D., *Para hacer que la democracia funcione. La experiencia italiana en descentralización administrativa*, Caracas, Editorial Galac, 1994.

Tapia, Érika, *Socialización política y educación cívica en los niños*, México, Instituto Electoral de Querétaro – Instituto Mora, 2003.

Touraine, Alain, *¿Qué es la democracia?*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

## **Leyes**

*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Secretaría de Gobernación, julio 2003.

*Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales*, México, DOF, 1990.

*Código Electoral del Distrito Federal*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, séptima reforma, 19 de octubre de 2005.

*Código Electoral del Distrito Federal*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal, octava reforma, 10 de enero de 2008.

## **Revistas**

Gordon R. Sara, “Confianza, capital social y desempeño en organizaciones” en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, México, FCPyS, año XLVII, núm. 193, enero – marzo de 2005, pp. 41 – 48.

“Conociendo a los ciudadanos mexicanos. Principales resultados. Tercera Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas”, *Este País*, revista mensual, número 185, suplemento especial, México, agosto de 2006.

### **Tesis**

Hernández García, María Aidé, *Cultura Política en México, 1993*, México, Tesis de Licenciatura, 1997.

### **Sitios de Internet**

Encuesta Nacional de Juventud, p. 28,

URL=[http://www.bies.planeacion.unam.mx/html/educacion/estudios/Enc\\_Juv06.pdf](http://www.bies.planeacion.unam.mx/html/educacion/estudios/Enc_Juv06.pdf), consultado el 5 de diciembre de 2007.

URL= <http://www.ieebc.org.mx/capacitacion.html>. Consultado el 12 de abril de 2008.

URL= <http://www.ieec.org.mx/index.php?id=capac12>, consultado el 10 de abril de 2008.

URL= [http://www.ieechihuahua.org.mx/documento.aspx?id\\_d=4386](http://www.ieechihuahua.org.mx/documento.aspx?id_d=4386). Consultado el 10 de abril de 2008.

URL= <http://www.ieecolima.org.mx/estudiantiles.htm>. Consultado el 10 de abril de 2008.

URL=

[http://www.ieedgo.org.mx/index.php?option=com\\_content&task=view&id=194&Itemid=106](http://www.ieedgo.org.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=194&Itemid=106). Consultado el 11 de abril de 2008.

URL= <http://www.iej.org.mx/capacitacion/triptico1.php>. Consultado el 10 de abril de 2008.

URL= <http://www.cee-nl.org.mx/>. Consultado el 10 de abril de 2008.

URL=<http://www.cee-sinaloa.org/cms/content.asp?company=175&proc=text&procid=EDUCACIONC>. Consultado el 10 de abril de 2008.

URL= <http://www.ceesonora.org.mx/participa.htm>. Consultado el 10 de abril de 2008.

URL= <http://www.iepcc.org.mx/index2.html>. Consultado el 11 de abril de 2008.

URL=[http://www.ieedgo.org.mx/index.php?option=com\\_content&task=view&id=194&Itemid=106](http://www.ieedgo.org.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=194&Itemid=106). Consultado el 11 de abril de 2008.

URL= [http://www.ieem.org.mx/cap\\_juegos.html](http://www.ieem.org.mx/cap_juegos.html). Consultado el 14 de abril de 2008.

URL= <http://www.ieepuebla.org.mx/index.php?Categoria=documentosconcursos>. Consultado el 14 de abril de 2008.

URL= <http://www.ieq.org.mx/contenido/donvoto/index.html>. Consultado el 14 de abril de 2008.

URL= <http://www.iegroo.org.mx/webcapa/principal.htm>. Consultado el 14 de abril de 2008.

URL= <http://www.ceegro.org.mx/>. Consultado el 15 de abril de 2008.