



FLACSO
MÉXICO

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA MÉXICO

Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos
Promoción XIII
2016-2018

Influencia de la gestión escolar en las actitudes hacia la participación política de los estudiantes de nivel medio superior: el caso del Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México.

Tesis para obtener el grado de Maestro en Gobierno y Asuntos Públicos

Presenta:

José Luis Villalpando Ortega

Directoras de tesis:

Dra. Ana Elizabeth Razo Pérez
Mtra. Laura Georgina Flores-Ivich

Lectores:

Mtro. Lorenzo Gómez Morín Fuentes
Dra. Giovanna Valenti Nigrini

Seminario de investigación: Procesos de Sociología Política: representación, gobernanza y control social.
Línea de investigación: Procesos políticos, representación y democracia.

Ciudad de México. Julio de 2018

Esta Maestría fue realizada gracias a una beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Resumen.

La presente investigación tiene el objetivo de mostrar la influencia de la gestión escolar con las actitudes hacia la participación política de los estudiantes de nivel medio superior, tomando el caso del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México. El argumento central es que la gestión escolar se asocia con actitudes favorables hacia la participación política de los estudiantes cuando promueve climas escolares propicios para el aprendizaje, estimula sanas relaciones entre sus miembros y posibilita la participación –como en debates, Consejos Escolares u organizaciones estudiantiles-.

Se aplicó una serie de encuestas en dos planteles del COLBACH (N = 769) para construir un modelo estadístico de ecuaciones estructurales, sustentado con una serie de entrevistas a docentes y directivos de los planteles. Los resultados muestran que la gestión escolar tiene relación significativa principalmente con los valores cívicos y en menor medida con las actitudes cívicas. Sin embargo, parece no haber evidencia que así suceda con las actitudes políticas. Los resultados de las entrevistas sugieren que las posibilidades de participación se reducen a actividades dentro del aula, sin suficiente reconocimiento institucional, aunado a un discurso contradictorio de los docentes respecto a las actitudes políticas de los estudiantes.

La investigación viene a reforzar los estudios sobre educación para la democracia vista desde las percepciones de los estudiantes, enfocándose en los procesos de socialización política que suceden al interior de las escuelas como efectivas comunidades democráticas.

Palabras clave: *Participación política, actitudes cívicas y políticas, valores cívicos, gestión escolar, gobernanza escolar, socialización política, educación media superior.*

Abstract

The research has the purpose of showing the influence of the school management with the attitudes toward the political participation of the high school students, taking the case of Colegio de Bachilleres in Mexico City. The central argument is that school management is associated with favorable attitudes toward political participation of student when it promotes school climates conducive to learning, stimulates good relationships among its members and possibilities of participation - as in debates, school councils or student organizations -.

It was applied a series of surveys in two schools of COLBACH (N = 769) to build a statistical model of structural equations, supported by a series of interviews with teachers and school managers. The results show that school management has a significant relationship mainly with civic values and civic attitudes. However, there seems to be no evidence that this is the case with political attitudes. The results of the interviews suggest that the possibilities of participation are reduced to the activities within the classroom without sufficient institutional recognition, together with a contradictory discourse of the teachers regarding the political attitudes of the students.

The research reinforces the studies on education for democracy seen from the perceptions of students, focusing on the processes of political socialization that take place within schools as effective democratic communities.

Key words: *Political participation, civic and political attitudes, civic values, school management, school governance, political socialization, high school level.*

A mi madre.

*A los directivos, docentes, estudiantes y trabajadores
de todo el sistema educativo en México,
que buscamos un país más democrático
y una ciudadanía más responsable y participativa.*

AGRADECIMIENTOS.

En primer lugar quiero agradecer a la Dra. Ana Razo y a la Mtra. Georgina Flores por aceptar con agrado la codirección de esta tesis, y por la apertura que siempre tuvieron para leer avances, realizar observaciones, hacer comentarios, resolver dudas, intercambiar ideas y motivarme a continuar con ímpetu en la investigación. El propósito de juntar visiones – la educación y la ciencia política- creo que se cumplió gracias a su enorme cercanía. Me siento afortunado de haber contado con su guía, apoyo y experiencia.

De manera particular agradezco a la Dra. Razo por su vinculación con el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México, así como a la Dirección General de esta institución por abrirme las puertas para realizar el trabajo de campo; a los docentes y directivos entrevistados, y sobre todo a los estudiantes que aceptaron apoyarme para llevar a cabo esta investigación.

Una investigación es un trabajo constante de revisión y replanteamiento. Agradezco al Mtro. Lorenzo Gómez y a la Dra. Giovanna Valenti por el seguimiento que dieron a la tesis como lectores. Las mejoras que se realizaron a esta investigación fueron en gran medida por sus valiosos comentarios. Así mismo, quiero reconocer el apoyo de la Dra. Gisela Zaremborg y de la Dra. Cecilia Bobes por el seguimiento dentro del seminario de Procesos de Sociología Política ya que buena parte de este estudio pudo realizarse gracias a sus consejos y recomendaciones.

También agradezco al Dr. Rodrigo Salazar de quien recibí valiosos consejos para desarrollar la investigación, y por su seguimiento constante como Coordinador de la Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos. Con él, quiero agradecer a todos los profesores que me impartieron clases a lo largo del posgrado. Gracias por compartirme su gusto por la academia y la investigación.

Así mismo, agradezco a los trabajadores de la FLACSO-México, a los miembros de Servicios Escolares y de la Biblioteca, del equipo de Tecnología, del equipo de Comunicación, del Comedor y del equipo de mantenimiento y limpieza, que hicieron de esta travesía una forma más grata de sentirse como en casa.

Agradezco a mis compañeros de la XIII Promoción de la Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos y del seminario en Sociología Política. De forma especial quiero agradecer a Pepe Chuy, Juan Pablo, Maia, Jessica, Luis Enrique, Tere y Nidia por su compañía a lo largo de estos dos años. Los momentos más estresantes se volvieron agradables con sus pláticas a la hora de la comida, con los

consejos en clases, con su ayuda a la hora de estudiar para los exámenes y con su valiosa colaboración y amistad.

Por último, más no menos importante, quiero agradecer a mi familia. A mi mamá, a mis hermanas Erika y Karina, y a Mario, por su incansable apoyo en los instantes más difíciles y por motivarme en todo momento. Me siento bendecido por contar con su cariño. Me dan fuerzas para caminar, seguir adelante y continuar aprendiendo.

Y al creador del universo, por jamás abandonarme.

Índice General.

I. Introducción.....	9
I.I. Planteamiento del problema y pregunta de investigación.....	9
I.II. Estado del arte.	11
I.III. Hipótesis, objetivos y esquema de la tesis.	15
I.IV. Esquema de la tesis.....	16
1. Marco teórico conceptual.....	17
1.1. Participación política.....	17
1.1.1. Actitudes hacia la participación política, valores e interés cívico.	20
1.1.2. ¿Cómo interactúan las actitudes con la participación política?.....	23
1.2. La Gestión Escolar.	26
1.2.1. Gestión educativa estratégica.	27
1.2.2. Gobernanza y educación.....	30
1.2.3. Dimensiones y características de la Gestión Escolar.....	32
1.3. La relación de la gestión escolar con las actitudes hacia la participación política de los estudiantes.	36
1.3.1. Dimensión organizacional: Clima Escolar.	37
1.3.2. Dimensión organizacional: Relación con la autoridad.....	39
1.3.3. Posibilidades de participación en la escuela.....	40
1.4. Consideraciones finales al marco teórico.	42
2. El Colegio de Bachilleres en el Sistema de Educación Media Superior.....	45
2.1. Breve desarrollo histórico del Sistema de Educación Media Superior en México.	46
2.1.1. Creación de la Subsecretaría de EMS.	47
2.1.2. Creación de la Reforma Integral de Educación Media Superior.	49
2.1.3. Reforma constitucional de 2011: Bachillerato obligatorio.....	51
2.1.4. El Nuevo Modelo Educativo de 2017.	52
2.1.5. Reflexiones en torno a las variables.	53
2.2. El Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México.	54
3. Metodología y presentación de resultados.....	59
3. 1. Breve exposición de los Modelos de Ecuaciones Estructurales.	59
3.2. Fase 1: Encuesta Piloto y Análisis Factorial Exploratorio.	62
3.3. Fase 2: Encuesta en el Colegio de Bachilleres.....	65
a) Estadística descriptiva.....	67
b) Análisis Factorial Confirmatorio.....	74
3.4. Análisis de senderos.....	78
3.5. Entrevistas a profesores y directivos.	84

II. Discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones de política.....	92
Conclusiones.	99
Recomendaciones de política pública.	102
Referencias bibliográficas.....	105
Anexos.	116

Índice de figuras, gráficas, tablas y diagramas.

FIGURAS

Figura 1.1. Gestión Educativa Estratégica.	28
Figura 1.2. Esquema teórico – conceptual.	43
Figura 2.1. Reforma Integral de Educación Media Superior, RIEMS 2008	50

GRÁFICAS

Gráfica 3.1. Planteles del Colegio de Bachilleres por matrícula y nivel socioeconómico de los estudiantes.	66
Gráfica 3.2. Participación política (%).....	68
Gráfica 3.3. Actitudes cívicas (%).....	68
Gráfica 3.4. Actitudes políticas (%).....	69
Gráfica 3.5. Valores cívicos (%).....	69
Gráfica 3.6. Confianza en las instituciones (%).....	70
Gráfica 3.7. Percepciones sobre las Posibilidades de participación (%).....	72
Gráfica 3.8. Percepción sobre el Clima Escolar (%).....	73
Gráfica 3.9. Relación con la autoridad (%).....	74

TABLAS

Tabla 2.1. Subsistemas de la Educación Media Superior en México.....	48
Tabla 3.1. Elección de planteles del COLBACH para estudio.....	67
Tabla 3.2. Modelos de Ecuaciones estructurales Gestión Escolar -> Actitudes hacia la participación política.....	82

DIAGRAMAS

Diagrama 3.1. AFC Participación política.	75
Diagrama 3.2. AFC Actitudes cívicas, actitudes políticas y valores cívicos.	75
Diagrama 3.3. AFC Confianza en las instituciones.	76
Diagrama 3.4. AFC Clima Escolar y Relación con la autoridad.....	77
Diagrama 3.5. AFC Posibilidades de participación.	77
Diagrama 3.6. Actitudes hacia la participación política.	78
Diagrama 3.7. Relación entre Clima Escolar y Relación con la autoridad con las actitudes hacia la participación política.	79
Diagrama 3.8. Relación entre Posibilidades de participación con actitudes hacia la participación política.	80
Diagrama 3.9. Efectos directos e indirectos.....	81

*Toda educación dada por un grupo
tiende a socializar a sus miembros,
pero la calidad y el valor de la socialización
depende de los hábitos y aspiraciones del grupo.
John Dewey, Democracia y educación. 1967.*

I. Introducción.

I.1. Planteamiento del problema y pregunta de investigación.

El desarrollo democrático de los países se nutre por las habilidades, conocimientos, valores y competencias cívicas de la población. De esta manera, la escuela se constituye como una institución clave para fortalecer la calidad democrática, consolidar la participación ciudadana y dar dirección a la vida pública. Como menciona Alain Touraine, definir la democracia como el medio institucional favorable a la formación y acción del sujeto no tendría sentido si el espíritu democrático no penetra en todos los aspectos de la vida social organizada, entre ellos el de la escuela (Touraine, 2000: 212).

En los distintos países de América Latina se han visto diversas experiencias sobre cómo la escuela ha emprendido la labor de reforzar las competencias cívicas o ciudadanas, principalmente por medio del curriculum en educación cívica (Schulz, et al., 2017; Tapia, 2014; Cox, 2014). Estos cambios se han expandido a otros niveles o grados (como en la educación media), con el interés de reforzar habilidades y actitudes por medio del involucramiento de los estudiantes en el entorno escolar y fomentar métodos para educar en la ciudadanía con prácticas de participación, debate, discusión y acción colectiva en la escuela (Cox, 2014: 11).

En el caso particular de México, las reformas curriculares a los programas de formación cívica y ética en educación básica durante 1999, 2006 y 2013, han ido acompañadas por el establecimiento de Consejos Escolares, Comités de Padres de Familia, de profesores, y de alumnos, y con ello de mecanismos participación para fortalecer la educación para la vida democrática (Tapia, 2014; Zurita, 2010). En educación media superior, las reformas de 2009 y 2013 incluyeron en los planes de estudio una serie de competencias cívicas para que los adolescentes egresen con una conciencia participativa en espacios públicos. Así mismo, desde 2017 el Instituto Nacional Electoral (INE) ha implementado la Estrategia Nacional de Cultura Cívica para el fortalecimiento de la cultura democrática en espacios públicos, como la escuela (INE, 2017).

Sin embargo, es recurrente la idea que la formación para la ciudadanía está desvinculada de la realidad de los estudiantes sin un impacto en sus actitudes hacia la participación política, en su comportamiento político y en la manera sobre cómo perciben la democracia (Landeros, 2017; Juárez, 2017; Flores-Crespo y Ramírez, 2015; Zurita, 2010; 2013). Así mismo, la escuela parece

no establecer suficientes posibilidades de participación, sobre todo para los estudiantes (Flores-Crespo y Ramírez, 2015; Zurita, 2013). Como menciona Tapia (2014), la formación cívica y ética distingue la descripción de contenidos sin resaltar el desarrollo de habilidades y actitudes democráticas (Tapia, 2014: 53).

Al respecto, y como se verá a detalle en el estado de la cuestión, se identifica un vacío de investigaciones que abordan el tema de la influencia de la escuela en el ejercicio de la ciudadanía en adolescentes que cursan el nivel medio superior (10mo – 12vo grado, bachilleratos o preparatorias), principalmente porque la literatura se ha concentrado en conocer qué sucede en el nivel básico del sistema educativo (Yuren, Ibarra y Escalante, 2016; Schulz, et al., 2017; Schulz, et al., 2009; Tapia, 2014; Zurita, 2013) o en el nivel superior (Yuren, Ibarra y Escalante, 2016).

Aunque diversas encuestas han registrado niveles de desafección política entre los jóvenes (Gómez-Tagle, et al., 2017; INE, 2015; IMJUVE, 2012) la ausencia de literatura ha dejado de lado cuestiones acerca de la construcción del concepto de ciudadanía en adolescentes en el nivel medio superior y de su rol político desde la comunidad escolar. Este vacío deja aspectos sin explicar sobre cómo el sistema educativo da continuidad a elementos de participación política y del ejercicio de ciudadanía en los estudiantes.

Además, los adolescentes de nivel medio superior representan una población vulnerable: cerca de 700 mil estudiantes deciden abandonar la escuela (entre 13% y 15% de los que ingresan), principalmente por causas económicas (ASF, 2015); sólo el 10.5% obtuvo en el último examen PLANEA 2017 un nivel satisfactorio en matemáticas y 37.9% en lengua y comunicación¹, y son comunes los problemas de alcoholismo, drogadicción y embarazos en adolescentes. Estos problemas producen una brecha de desigualdad con altos costos sobre las actitudes hacia la participación política, ya que el nivel educativo tiene una influencia en el ejercicio libre de derechos como la participación política y el compromiso democrático (Juárez, 2017; Schulz, et al., 2017; Jover, 2016).

Por consiguiente, considero que la formación cívica (para la ciudadanía o para la vida democrática) va más allá del aspecto curricular del sistema educativo: implica el reconocimiento institucional de sus miembros, la participación de la comunidad escolar, la toma de decisiones y la gestión escolar.

¹ Los resultados pueden consultarse en: planea.sep.gob.mx/ms/

La escuela se constituye como una organización con esquemas institucionales donde bajo procesos de socialización política, promueve y reproduce actitudes, valores y comportamientos de sus integrantes, entre ellos las actitudes hacia la participación política de los estudiantes. Estos esquemas institucionales dan posibilidades a sus miembros de participar en los procesos de toma de decisión, adecuan el clima escolar para beneficiar el aprendizaje de los estudiantes y mantienen sanas relaciones para tomar acuerdos y cumplir con su labor social. Dichas características implican analizar la escuela desde la Gestión Escolar.

Por tanto, el planteamiento del problema lleva a establecer la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo influye la gestión escolar en las actitudes hacia la participación política de los estudiantes de nivel medio superior en México?*

Antes de presentar con detalle el argumento central de la investigación y los objetivos del estudio, es necesario realizar una revisión sobre cómo la literatura ha abordado el tema de las actitudes hacia la participación política en adolescentes y su relación con la gestión escolar.

I.II. Estado del arte.

En la literatura sobre la relación entre escuela y actitudes hacia la participación política de los adolescentes se identifican en general 4 enfoques o corrientes de investigación que a continuación se presentan:

1.- Participación política juvenil: Gómez-Tagle coordinó una publicación del Colegio de México dedicada a estudiar la cultura política de los jóvenes, por medio del análisis de la Encuesta Nacional de Cultura Política Juvenil (Gómez-Tagle, et al., 2017). Esta encuesta está dirigida a explicar las dinámicas de la participación electoral, el abstencionismo de los jóvenes mexicanos, así como el proceso de configuración de identidades partidarias bajo el contexto de la elección presidencial de 2012.

Dentro de esta entrega, Vivero y Díaz Jiménez (2017) exponen cómo los jóvenes se documentan en temas políticos, los niveles de desafección con la política, la confianza en las instituciones, la eficacia y el conocimiento político. Concluyen que los jóvenes muestran bajos niveles de conocimiento político, de eficacia subjetiva y expresan que existe una débil experiencia asociativa entre los jóvenes (Vivero y Díaz Jiménez, 2017). Por otro lado, Aguilar (2014) ha concentrado su atención en conocer cómo los estudiantes universitarios desarrollan ciertas actitudes tendientes a

la participación política, su participación en elecciones, en partidos políticos, asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales, manifestaciones y protestas sociales.

No obstante, estos estudios solo explican de manera descriptiva indicadores y estadística sobre la cultura política juvenil sin profundizar en las causas que las preceden o en el contexto en el que se desenvuelven, como el entorno escolar. De hecho, buena parte de los estudios sobre participación política juvenil delimitan su atención en un rango de edad en el cual los individuos ya son mayores de edad.

En contraste, Miranda (2012) menciona que “los jóvenes latinoamericanos son el reflejo de las tensiones y oportunidades que se instalan entre los avances y restricciones de nuestras democracias”. Aunque Miranda no profundiza en características del entorno escolar, su análisis habla que el fracaso educativo también ha permeado en el desinterés de los jóvenes por la participación política, y que éstos se enfrentan a la escuela desde una dimensión política y cultural, aplazando poco a poco las *responsabilidades de los adultos*.

2.- Enfoque de Educación Cívica: El enfoque que ha desarrollado de manera más extensa el estudio de las actitudes democráticas y comportamientos cívicos de los estudiantes en la escuela al menos en las dos últimas décadas es el de la Educación Cívica. Autores como Cox, et al. (2014), Landeros (2017), Tapia (2014), Pontes, et al. (2017), Yuren, Ibarra y Escalante (2016), Zurita (2010) y el Estudio Internacional de Educación Cívica ICCS (Schulz, et al., 2017) han analizado qué características tienen los contenidos en formación ciudadana, el curriculum en cívica y ética, y las prioridades de los planes de estudio.

De acuerdo a Zurita (2010: 172) la Educación para la vida democrática (EVD) está definida como un conjunto de iniciativas designadas con diferentes nombres (educación para la democracia, formación ciudadana para la democracia, educación para la ciudadanía democrática, educación para valores democráticos, educación ciudadana, entre otros), y comprende un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que deberán tener los niños y jóvenes, es un medio esencial para asegurarles en un futuro próximo una incorporación y un desempeño satisfactorio en la vida productiva y política.

No obstante, con el análisis de seis currículos latinoamericanos en educación ciudadana, Cox, et al. (2014) presentan evidencia de la falta de prioridad para educar sobre los asuntos de la ciudad (y

de la política en su conjunto) y sugieren la necesidad de estudiar como tema de discusión la experiencia escolar. Por su parte, Tapia (2014), con el análisis del programa de jornadas cívicas infantiles menciona que los estudiantes destacan solo conceptualmente la valoración por la democracia, y la participación ciudadana la relacionan más con el voto que con el acceso a la información, la organización colectiva o la defensa de derechos. Este análisis da muestra de la tensión que existe entre el conocimiento cívico y la realidad cotidiana de los estudiantes (Tapia, 2014: 153).

3.- Participación social en la educación. El enfoque de participación social es uno de los campos en la educación más estudiados en México en gran medida impulsado por la urgencia de la mejora educativa y el fortalecimiento de la gestión escolar (Flores-Crespo y Ramírez, 2015; Arzola, 2014; Bazsdrech, 2010). La participación social de acuerdo a la Ley General de Educación en México es entendida como la promoción de la participación de la sociedad en actividades que fortalezcan y eleven la calidad de la educación y amplíen la cobertura de los servicios educativos.

Flores-Crespo y Ramírez (2015) han realizado una revisión a la literatura de la participación social en las escuelas mexicanas mostrando que la política de participación si ha permeado, discursivamente, a las escuelas y se le valora positivamente. Sin embargo, Zurita (2008) aclara que sentimientos de temor, desconfianza y rechazo a la participación prevalecen, generando una ambivalencia de los actores por el tema (Citado en Flores-Crespo y Ramírez, 2015: 79).

Por su parte, Zurita (2010) observa una desconexión entre participación social de los centros educativos y la labor de formación en valores de la escuela: desde la óptica de la educación en valores se dejan fuera a docentes, directivos y padres de familia y desde el lado de la participación social no se considera a los alumnos. Para dar explicación a esta contradicción, Zurita (2013) mediante un estudio exploratorio con la Encuesta Nacional de la Participación Social en la Educación Básica 2000 – 2006 y con escuelas de Chiapas y la Ciudad de México, muestra cuáles son las oportunidades de participación de los estudiantes en educación básica secundaria. Las conclusiones del estudio no son alentadoras ya que argumenta que la situación predominante en las escuelas secundarias mexicanas es la obstaculización disfrazada de las oportunidades del alumnado para colaborar o bien, el impulso de la parte de los adultos pero buscando asegurar el control, la obediencia y la sumisión de las y los adolescentes que a ellas acuden diariamente (Zurita, 2013).

El aporte que deja este cuerpo de literatura es interesante ya que, como lo deja ver principalmente Flores-Crespo y Ramírez (2015), conceptos como gestión escolar, gobernanza, democracia, rendición de cuentas, participación ciudadana y social, y calidad en la educación se entremezclan sin dar claridad sobre qué aspecto es primordial o cómo interactúan entre sí. Por ello, considero útil tomar el concepto de Gestión Escolar de tal manera de dimensionar cómo aspectos –entre ellos, la participación social- involucra a los miembros de la comunidad, reconociendo a los estudiantes como pieza clave e incentivando sus actitudes hacia la participación política.

4.- Socialización política en la escuela. La literatura sobre socialización política incluye elementos de organización escolar, de participación social y de educación cívica permitiendo reflexionar sobre la construcción de actitudes participativas de los estudiantes. El análisis de Tapia (2016) en primarias, señala que una cultura democrática no se forja en lo abstracto, es producto de un proceso de socialización política formal e informal: no sólo en un sentido curricular, sino como parte de las *prácticas cotidianas* de los individuos (Tapia, 2016: 13).

Estudios realizados en Estados Unidos (Voight y Torney-Purta, 2013; Karakos, 2016), en Chile (Gangas, 2013; Silva y Martínez, 2013), en Brasil (Silva y Tarcísio, 2013) e incluso en Nigeria (Mulwa, Kimosop y Kasivu, 2015) sobre la participación de los estudiantes en sus entornos escolares alientan a mirar la organización escolar como generador de actitudes declaradas de los estudiantes. Estas investigaciones dan explicaciones sobre las realidades que viven los jóvenes, sobre cómo aprecian los climas escolares y de qué manera participan de la democracia desde la escuela por medio de sociedades de alumnos.

Por ejemplo, Gangas (2013) midió el impacto que tiene la reforma educacional en la formación ciudadana de los adolescentes de enseñanza media y presentó mediante un modelo probabilístico, las actitudes hacia la democracia que generan a partir de esquemas educativos. Gangas hace crítica del curriculum, ya que argumenta, este genera grandes grados de desafección hacia la participación política (Gangas, 2013: 7). Los resultados de esta investigación son interesantes ya que a pesar de contar con centros de alumnos, los estudiantes se sienten poco llamados a participar en la política. Gangas argumenta que cuando se incluye la variable organización escolar en centros de alumnos, se vuelve más importante la práctica democrática para incentivar la participación.

Por último, se encuentra el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS por sus siglas en inglés), aplicado por la Asociación Internacional para el Logro Educativo en 23 países,

entre ellos México en 2009 y 2016. El ICCS tiene el objetivo de conocer cuál es el impacto de la formación cívica en los conocimientos y actitudes ciudadanas de los estudiantes de 8vo grado (14 – 15 años, aproximadamente) y las acciones curriculares y extracurriculares de los alumnos para la participación ciudadana. Además, mide las percepciones de los adolescentes sobre las actividades cívicas dentro de la escuela tales como la participación en debates, discusiones, manifestaciones, acciones de apoyo a la comunidad, elecciones, participación en sociedades de alumnos y participación futura de los estudiantes.² El estudio muestra que en general, México posee resultados por debajo de la media, lo que implica que los estudiantes reconocen principios democráticos a nivel individual mas no demuestran familiaridad con los procesos de organización social y participación política (Schulz, et al., 2017).

Aunque el ICCS toma en cuenta a la población de estudiantes de nivel secundaria, los resultados del estudio dan pie a preguntarse sobre la realidad de la población de adolescentes en nivel medio superior, respecto a sus actitudes hacia la participación política y conocer cuáles son las percepciones de los estudiantes hacia el bachillerato.

I.III. Hipótesis, objetivos y esquema de la tesis.

El argumento central de esta investigación es que, la gestión escolar con climas propicios para el aprendizaje y mejores relaciones entre sus miembros está asociada a actitudes favorables hacia la participación política de los estudiantes, ya que en espacios abiertos y de colaboración se fortalecen aspectos como la solidaridad, la confianza interpersonal, el respeto mutuo, la tolerancia y un sentido ético y responsable.

De la misma forma, la gestión escolar que incluye prácticas tendientes a la participación de sus miembros al interior del aula y de la escuela (discusiones, debates, elecciones, Consejos Escolares, sociedades de alumnos) está asociada a actitudes favorables hacia la participación política de los estudiantes porque se incentiva la colaboración, el trabajo mutuo, la toma de decisiones, el conocimiento cívico, la expresión de ideas y con ello, el sentimiento de apego a la comunidad para encausar acciones colectivas.

² El estudio considera participación esperada en el futuro como una medición de las siguientes actividades políticas declaradas por los estudiantes a realizar cuando sean ciudadanos: ayudar a un candidato o partido durante una campaña electoral, afiliarse a un partido político, afiliarse a un sindicato y ser candidato en elecciones locales.

Por tanto, el objetivo principal de esta investigación es explicar qué dimensiones de la gestión escolar se asocian con actitudes hacia la participación política de los estudiantes de nivel medio superior. Además, se establecen los siguientes objetivos secundarios:

- Conocer las actividades donde los adolescentes en edad escolar participan en política, así como sus actitudes políticas y valores cívicos.
- Crear un instrumento estadísticamente confiable que mida las actitudes hacia la participación política y las percepciones hacia la gestión escolar de los estudiantes para establecer con un modelo estadístico, el nivel de asociación entre estas variables.
- Explorar en qué medida la escuela se conforma como un agente de socialización política para los adolescentes cercanos a la mayoría de edad.
- Elaborar recomendaciones de política pública para que el sistema educativo impulse mejoras en los procesos de gestión escolar tendientes a la formación ciudadana de los estudiantes de nivel media superior.

I.IV. Esquema de la tesis

La investigación comprende en total 4 capítulos. El primero de ellos tiene el objetivo de realizar una discusión teórica sobre los conceptos y variables claves de la tesis, tal como participación política, actitudes y gestión escolar. Dado que el estudio se centra en el nivel medio superior, y que en el caso mexicano este sector posee una gran variedad de subsistemas, el segundo capítulo presentará elementos del sistema educativo en bachillerato y de forma específica del Colegio de Bachilleres.

El tercer capítulo se divide en dos apartados: uno metodológico, con el fin de presentar las técnicas y herramientas estadísticas usadas, y otro de presentación de resultados. Este trabajo se inscribe como una investigación de corte más cuantitativo pero se recurre al uso de entrevistas para soportar los datos, hallazgos y descubrimientos estadísticos. Finalmente en el último capítulo se realiza una discusión sobre las hipótesis planteadas, a la luz de los resultados obtenidos, y se plantean conclusiones respecto a la pregunta de investigación. Ya que esta tesis se enmarca dentro de la Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos, la finalidad de la investigación es proveer de recomendaciones política pública para mejorar los procesos en torno a la formación ciudadana al interior de los centros educativos, y en específico, del Colegio de Bachilleres.

1. Marco teórico conceptual.

El presente capítulo tiene el propósito de establecer las definiciones a los conceptos que enmarcan las hipótesis de esta investigación. Para lo cual, el capítulo se divide en 3 bloques: el primero de ellos establece un recorrido teórico sobre el concepto de participación política. Ya que la investigación no solo considera conocer de qué manera los adolescentes participan en política sino conocer sus actitudes, el primer bloque también establece la definición de actitudes y cómo interactúan con la participación política.

El segundo bloque realiza una discusión entre el concepto de gestión escolar a la luz de dos enfoques complementarios: la gestión estratégica y la gobernanza. Dicha distinción permite diferenciar las dimensiones y características de la gestión escolar con las que influye en las actitudes hacia la participación política: el clima escolar, las relaciones con la autoridad y las posibilidades de participación. En este sentido, el tercer bloque realiza una discusión teórica sobre los procesos de socialización política al interior de la escuela. Una vez establecidas las dimensiones de la gestión, el objetivo es mostrar cómo la teoría establece esta relación con las actitudes hacia la participación política de los estudiantes y sustentar el argumento principal de esta investigación.

1.1. Participación política.

El estudio pionero de Almond y Verba (1970) que retrata en cinco naciones la forma sobre cómo las actitudes y los valores determinan los rasgos de comportamiento político bajo ciertos contextos políticos y sociales estableció una tradición clásica para el estudio de la participación política.

Bajo este enfoque clásico, la participación política es definida como una serie de actividades voluntarias que están directamente relacionadas con los ámbitos públicos, con la política, el gobierno y el Estado (van Deth, 2016; Verba y Nie; 1972; Almond y Verba, 1970). Estas actividades son usadas por los ciudadanos para influenciar los procesos de toma de decisión y expresar sus preferencias e intereses, y van desde emitir el sufragio en las elecciones hasta ser militantes en partidos políticos, participar en manifestaciones, reuniones sectoriales o sindicatos, contribuir a una asociación política, discutir sucesos políticos, presionar a representantes del Congreso, participar en boicots con fines políticos, e incluso ser parte de guerrillas (van Deth, 2016; Ekman y Amna, 2012; Michels, 2011; Toto, 2000).

Dentro de esta corriente tradicional, la participación política está íntimamente unida al concepto de ciudadanía y de democracia, ya que por medio de estas actividades los individuos tienen la posibilidad de intervenir en las decisiones públicas y fortalecer de una manera democrática la función del gobierno, sus procesos y resultados. Asimismo, desarrolla habilidades y virtudes cívicas -lo que Michels (2011) llama función educativa-, pues convierte a los individuos en seres más competentes para la toma de decisiones legítimas, crea un sentimiento de compromiso y responsabilidad por lo público y en definitiva fortalece la democracia (Michels, 2011; Galston, 2001).

Sin embargo, las innovaciones democráticas que se han desarrollado en las últimas décadas alrededor del mundo (referéndum, consultas populares, foros consultivos o presupuestos participativos) presentan una variedad más amplia de participación (Michels, 2011). Estos cambios implican incluir otra serie de repertorios que permita unirlos a las transformaciones políticas del siglo XXI. Stoker (2017) y Bakker y de Vreese (2011) sugieren partir de una noción más amplia de participación política y no limitarse a las formas institucionales y tradicionales, pues estas actividades poseen dimensiones cambiantes con el tiempo y las circunstancias.

Esta nueva integración–ampliación del concepto de participación política incluye actividades como la participación en organizaciones no gubernamentales (como las asociaciones medioambientales, pro-migrantes o para la prevención del VIH/SIDA, entre otras), la integración en colectivos de otra índole fuera de la esfera política (como las artísticas o deportivas), la firma de peticiones, las actividades pacifistas, los voluntariados o grupos de caridad, las actividades vía Internet, el consumo de noticias y la participación en debates sobre asuntos de la comunidad. La literatura ha conceptualizado este nuevo repertorio de actividades con distintos nombres, como participación política no tradicional, no institucional, no convencional (Sorribas y Brussino, 2017; van Deth, 2016; Teorell, et al., 2007; Verba y Nie, 1972), participación cívica (Sorribas y Brussino, 2017; Tejera, 2017; Jeong, 2013; Voight y Torney-Purta, 2013) o compromiso cívico (Schulz, et al., 2017; Varela, Martínez y Cumsille, 2015; Voight y Torney-Purta, 2013; Ekman y Amna, 2012).

La literatura ha desarrollado modelos y tipologías para operacionalizar la definición de participación política y distinguir los modos de participación, pues no es lo mismo que los individuos demuestren una presencia a estar activos, participar o contribuir (Sani, 2011). Torcal et, al. (2006) crearon una tipología usando dos dimensiones: los canales de expresión (representativos

y extra-representativos), y los mecanismos de influencia (individual activa y anónima). Estas dimensiones sugieren cinco diferentes niveles de participación política: el voto, la actividad partidaria, la participación de consumo, la actividad de protesta y el contacto. Esta misma tipología fue retomada por Amna y Zetterberg (2010) para indicar que el hecho de abstenerse de votar no necesariamente refiere a un ciudadano políticamente apático, pero argumentan que esta tipología introduce de forma muy forzada otras actividades como la participación en organizaciones civiles o en defensa de los derechos humanos.

Esta discusión nos sitúa en una definición ampliada de participación política y diferenciada a partir de sus niveles. La reflexión es oportuna ya que esta investigación tiene como uno de sus objetivos, describir y analizar la participación política en los adolescentes. Mirar la participación política juvenil de forma tradicional reduce la óptica y puede llevar a conclusiones erróneas. Bajo la *lucha* en la que están con “el mundo de los adultos”, los jóvenes buscan otras maneras de comprometerse en los procesos políticos. Pueden generar un tipo de desencanto por la imposición de vías (Miranda, 2012) pero no necesariamente reflejan menores capacidades o interés por la participación política, pues los adolescentes buscan la forma de participar en otros ámbitos (PNUD, 2013; Voight y Torney-Purta, 2013; Bakker y de Vreese, 2011; Amna y Zettenberg, 2010). Tal como dice Acosta y Garcés, los jóvenes no se alejan de la política, sino de las formas tradicionales de ejercerla (2011: 17).

Esto implica para los fines analíticos de la investigación considerar la participación política como un concepto *paraguas* (Huntington y Nelson, 1976) *que incluya tanto formas autónomas como formas movilizadas de participación y que distinga entre niveles, alcances e intensidades con el objetivo de influir la toma de decisiones gubernamentales*. En síntesis y bajo esta definición se pueden distinguir dos grupos: (1) aquellas actividades por medio de organizaciones que tienen un nivel de influencia directo con el sistema político (como la participación en partidos políticos) o por medio de asociaciones que en sus dinámicas se experimentan actitudes y valores hacia la participación (tales como los grupos artísticos, deportivos o urbanos); y (2) aquellas actividades individuales sin la necesidad de formar parte de una organización (como en colectas o marchas) o las actividades individuales anónimas (como las acciones en Internet o incluso, las protestas ilegales).

Considerando este listado más amplio de actividades cabe pensar que no todos los individuos, y en especial los jóvenes, participan de la misma forma y con los mismos recursos. ¿Cómo eligen las personas en qué participar y cómo intervenir en las decisiones? Las oportunidades de participación de los individuos, y en específico de los jóvenes, dependen de los contextos políticos, socioeconómicos y culturales donde las normas sociales en muchas partes del mundo resultan en múltiples formas de interacción (PNUD, 2013). Además, al tratarse de participación política en adolescentes no podemos hacer alusión a todos los mecanismos, por ejemplo las actividades electorales.

Sanborn (2015) y Amna y Zettenberg (2010) a diferencia de Verba y Nie (1972) y de Huntington y Nelson (1976), consideran revisar la interacción con las actitudes, los valores, la disposición y la confianza de los individuos para establecer cuáles son las fuentes de la participación política. Los individuos no sólo deciden participar en las decisiones políticas cuando existen condiciones institucionales o recursos a su alcance; requieren de motivación e interés por hacerlo; de creer que tienen las habilidades para influir en la toma de decisión.

1.1.1. Actitudes hacia la participación política, valores e interés cívico.

Para explicar qué son las actitudes y cómo interactúan con la participación política³, la investigación usará el enfoque de psicología social y política que investiga los patrones de influencia sobre los individuos y en sus actos políticos. La psicología política ha emergido como un importante campo para explicar aspectos del comportamiento político y establecer líneas generales para predecir comportamientos bajo distintos contextos (Cottam, et al., 2016). Utilizar este enfoque será además pertinente para conectarlo con los procesos de socialización política en la escuela y cómo influyen sobre las actitudes y comportamiento de los estudiantes.

En términos generales, *una actitud es una evaluación hacia un objeto* (Cottam, et al., 2016). De acuerdo a la definición clásica de la psicología política, una actitud es una disposición para actuar construida alrededor de objetos específicos. Las actitudes son activadas como estímulos hacia un comportamiento y existen como tendencias genéricas e internamente consistentes de la

³ Como se verá a lo largo del capítulo, diversos estudios dentro de la literatura sobre psicología política utilizan el concepto de comportamiento político para explicar aquellas acciones que realizan los individuos en contextos políticos y sociales, impulsados por sus actitudes y sus procesos cognitivos. Para los fines de esta investigación se utilizará de forma similar este término con el de participación política sin dejar de lado las diferencias teóricas que conlleva.

personalidad (Allport, 1929: 221). Es un estado mental que dispone al sujeto a dar una respuesta hacia distintos objetos o situaciones, caracterizado por un agrado o desagrado (*like o dislike*) (Regan y Fazio, 1977: 29). De acuerdo a Bonet, Martín y Montero (2006), el objeto de una actitud puede ser específico (una determinada ley, por ejemplo), o abstracto (la política), concentrarse en una persona (el presidente, los maestros), un grupo de personas (los compañeros de clase), una institución (la escuela) o una actividad (manifestación pública).

Tourangeau, Rasinki y D'Andrade (1991) consideran que para una mejor conceptualización de las actitudes, estas deben concebirse como un conjunto de redes interrelacionadas de emociones, sentimientos, conceptos, imágenes y creencias alojadas en la memoria a largo plazo y relacionadas a un objeto y construidas por la experiencia personal. Con la evaluación emitida del sujeto se puede medir el grado de agrado-desagrado hacía el objeto en cuestión. De esta manera, se pueden tener diferentes evaluaciones del mismo objeto o actitudes hacia objetos diferentes, dependiendo del contexto señalado (Ajzen, 2001). Esto implica que las actitudes están menos arraigadas que otras construcciones mentales –como los valores- y por tanto, pueden cambiar con el paso del tiempo (Schulz, et al., 2010; Ajzen, 2001).

Los valores son creencias que pertenecen a los estados finales deseables, trascienden situaciones específicas, guían el comportamiento y están ordenados por importancia relativa (Schwartz, 1992: 4). Los valores están más enraizados, representan otras creencias más amplias y más importantes y ayudan a los individuos a priorizar, emitir juicios y resolver contradicciones, siendo más constantes a lo largo del tiempo. (Schulz, et al., 2010: 27). De esta forma, los valores se refieren a elementos normativos o más abstractos, tales como la tolerancia, el respeto, la libertad o la equidad, *y son de especial interés para detectar las creencias que subyacen a las actitudes* (Cottam, et al., 2016; Tourangeau, Rasinki y D'Andrade, 1991).

Por otro lado, el concepto de actitud también se diferencia del concepto de cognición o conocimiento. El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana –ICCS- (Schulz, et al., 2010; 2017) muestra la distinción entre comportamiento afectivo (referido a las actitudes, los valores) y los dominios cognitivos (conocimiento, razonamiento y análisis). El conocimiento, y en específico, el conocimiento cívico/político se refiere a la información cívica y ciudadana aprendida, que se utilizan cuando los individuos se comprometen en tareas cognitivas más complejas y para dar sentido a su mundo cívico (Schulz, et al., 2017: 43).

Esto es producto de procesos diferentes al interior de la mente de los individuos. El conocimiento requiere de procesos cognitivos como la memoria para identificar o reconocer conceptos y definiciones. Las actitudes son estímulos activados por una pregunta, una imagen o un discurso y están más apoyadas por emociones. Si bien el conocimiento político puede jugar un papel clave, en general las personas están más desinformadas sobre cuestiones políticas, y por lo tanto tienen menos probabilidades de tener sistematizadas las creencias de forma coherente sobre la política, más cuando se trata de elementos abstractos como el sistema político o la nación (Stoker, 2017; Dalton, 2000; Tourangeau, et al., 1991).

Por eso, cuando se investigan las actitudes y el comportamiento de los individuos, la motivación es requerida de forma prioritaria para recuperar una respuesta evaluativa implícita, porque a fin de cuentas, los valores, la identidad y las actitudes tienen un fuerte componente emocional (Cottam, et al., 2016). Sólo las creencias importantes son susceptibles de ser activadas de forma espontánea: esto es conocido como el modelo de expectativa-valor de Ajzen (2012, 2001).

Las investigaciones desde la psicología política han utilizado técnicas de análisis multivariado para identificar por medio de distintos ítems, enunciados o preguntas la composición y consistencia de las actitudes políticas, como el análisis factorial (Lloret-Segura, et al., 2014). De los trabajos pioneros se encuentra el de Allport (1929) que al aplicar un cuestionario sobre actitudes políticas a estudiantes de psicología identificó una tipología de individuos radicales y conservadores, con el argumento que las actitudes muestran una tendencia a impregnar la personalidad entera. Por tanto, una opinión simboliza una actitud (Allport, 1929: 225).

Tourangeau, et al. (1991) también utilizaron el análisis factorial para identificar la estructura subyacente de creencias en torno al aborto y al bienestar. Aplicando un cuestionario con enunciados acerca del aborto organizados en clusters (religión, políticas, ideología, consecuencias del aborto, control natal y derechos de mujeres), identificaron en los habitantes de Nueva York que las creencias sobre un objeto están organizadas alrededor de tópicos específicos, y se requiere de enunciados que emocionen al sujeto para activar la creencia y recuperar la respuesta necesitada: un *like* o un *dislike*.

Por último, Bonet, Martín y Montero (2006), utilizando la encuesta sobre Ciudadanía, Implicación y Democracia en España identificaron tres dimensiones para clasificar las actitudes políticas de los

españoles: actitudes hacia las instituciones, hacia la política y hacia la democracia. En esta clasificación se incluyen elementos como la confianza de los individuos con las instituciones, la satisfacción con la democracia y la eficacia interna de los ciudadanos, entendida como la percepción sobre sí mismos que tienen los individuos para participar en el proceso político.

Con el uso de estos ejemplos se pueden señalar un gran listado de actitudes políticas, dependiendo del contexto, del objeto o de las emociones o valores que se quieren activar. En general, para los fines de esta investigación se identifican *actitudes cívicas* (las relacionadas con las leyes, la corrupción, el medio ambiente o alguna disposición para expresar intereses a la comunidad), *valores cívicos* (aceptación de un gobierno democrático, la responsabilidad ciudadana, la tolerancia a grupos o a minorías como hacia las mujeres, las personas con alguna discapacidad o a los homosexuales), *confianza interpersonal* (a las instituciones políticas, a la autoridad o a las personas en general) y *actitudes políticas* (el interés político, la eficacia interna de los ciudadanos o la disposición a la participación política).

1.1.2. ¿Cómo interactúan las actitudes con la participación política?

Cottam, et al., ilustran con un ejemplo muy oportuno la forma en cómo las actitudes y los procesos mentales interactúan con el entorno para implicar un determinado comportamiento:

Tú eres un estudiante de *educación media superior*⁴. Sabes que el contexto se divide entre profesores y estudiantes. Sabes, sin pensar, quién es el profesor y quién es un estudiante. Sabes lo que se supone que debes hacer como estudiante y sabes lo que tu profesor debe hacer. Si un estudiante camina al podio de su clase y comienza a dar una conferencia, lo considerarías muy extraño, pasaría por alto la clase y no tomarías notas. Si el profesor, por otro lado, toma el podio y dice exactamente lo mismo que el alumno dice, le prestarías atención y tomarías notas. Están los procesos cognitivos en operación (Cottam, et al., 2016: 11-12).

Lo que muestra el ejemplo es que a partir del ambiente en el que se desenvuelve, el individuo está predisposto para actuar. Puesto que ha construido una actitud hacia la situación, el individuo conforma un comportamiento determinado. Esta idea está bien incluida en la literatura de la psicología política al decir que las actitudes son predictores del comportamiento, y para nuestro caso, de la participación política (Cottam, et al., 2016; Ajzen, 2001; Dalton, 2000). De hecho, entre más consistentes y claras sean las actitudes a través del tiempo, son un mejor predictor del

⁴ El ejemplo original utiliza “educación superior”.

comportamiento. Por eso el ejemplo de la escuela resulta sencillo explicar, ya que se trata de una actitud fuerte dispuesta desde los primeros años de edad.

Pero, ¿cómo podemos observar la relación entre actitudes y el comportamiento político del individuo?, y en específico, ¿cómo podemos determinar que ciertas actitudes políticas recaerán en actividades participativas de los ciudadanos? Regan y Fazio (1977) señalan que en general, los individuos buscan consistencia entre lo que piensan y hacen, una forma de dar coherencia a su comportamiento. Muestran que existe una fuerte correlación entre las actitudes políticas con diversas formas de participación política y las actitudes hacia el racismo o el nacionalismo con formar parte de asociaciones de este tipo.

Por otro lado, Foschi y Lauriola (2014) presentan por medio de un modelo de ecuaciones estructurales que las actitudes, agrupadas en variables latentes como interés político, eficacia interna, extraversión y experiencia política, son buen predictor de la participación política al estar correlacionadas. Sin embargo, no todas las actitudes interactúan de la misma forma. Por ejemplo, la relación de la extroversión y la experiencia política con la participación política es marginal en comparación con el interés político, y aún mayor cuando este es mediado por la eficacia interna y la socialización política. Estos descubrimientos apoyan el modelo de expectativa-valor de Ajzen (2001; 2012) comentado anteriormente, pues son las actitudes activadas por el enunciado de un cuestionario las que tienen mayor consistencia con la acción del sujeto. Por ello, Regan y Fazio (1977) sugieren enfocar la mirada no sólo en la relación consistente de las actitudes con la participación política, sino prestar atención a *cuando* una actitud es predictor del comportamiento.

Los adolescentes están situados en un proceso de definición de identidad que lleva a reconsiderar constantemente sus valores, actitudes y comportamientos. Resulta aún más importante destacar que en general, los adolescentes replantean las formas de participar en la comunidad y en sus contextos cercanos por la “*lucha*” generada con el mundo de los adultos (Miranda, 2012) y su interés en participar por las vías formales no siempre es la esperada. Lo anterior está lejos de decir que los adolescentes no formen actitudes hacia la participación política o que necesariamente exista

disonancia⁵ en la relación actitud-comportamiento. Quiere decir que el comportamiento de los adolescentes está en *estado latente*.

El concepto de ciudadano en reserva (*stand-by citizen*) es desarrollado por Erik Amna (2010) para indicar que los individuos no necesariamente tienen que estar implicados en actividades políticas para mostrar afección a la política. Son formas latentes o potenciales de participación que condicionan su comportamiento, tomando en cuenta sus actitudes o su interés. Los ciudadanos de reserva están caracterizados por una cierta cantidad de interés político y motivación, que solo ocasionalmente es transformada en una acción manifiesta cuando perciben que es necesario, o como se señalaba anteriormente, cuando los recursos y el contexto están a disposición. Mostrar las formas latentes de participación política por medio de las actitudes permite explicar las diversas formas de participación en diferentes grupos de la sociedad, como los jóvenes (Ekman y Amna, 2012; Amna, 2010; Amna y Zettenberg, 2010).

Las formas latentes de participación política muchas veces se *activan* con la interacción en grupos y comunidades. Los grupos demandan lealtad, conformidad y obediencia y son estos factores psicológicos que pueden mantener cohesionados los valores o las actitudes (Cottam, et al., 2016). Es en los grupos donde los individuos se relacionan con los diferentes roles sociales y con ello, adquieren confianza, interés, identidad, y la creencia de ser importantes en los procesos de toma de decisión (eficacia interna y externa). Como se vio, son estos elementos los que conforman las actitudes, dando lugar a pensar que son los procesos de socialización política los que hacen el enlace entre las creencias y la participación. De hecho, como lo mostraron Fuschi y Lauriola (2014) las actitudes políticas empujan a los individuos a incluirse en espacios de socialización política e integrarse como elementos de estos grupos. A su vez, las organizaciones son efectivos mediadores para mostrar comportamientos participativos que en un momento dado refuerzan las actitudes y toda una red entretejida de valores y conocimientos, con la personalidad y las emociones del sujeto.

La escuela se configura como un agente de socialización política en donde estamos incluidos desde tempranas edades. Pero es en la adolescencia donde la institución escolar adquiere una relevancia para la formación de actitudes hacia la participación política, por el rol que pueden adquirir los

⁵ La psicología política admite la existencia de disonancia entendida como un estado aversivo que resulta cuando el comportamiento es inconsistente con las actitudes. La disonancia crea una tensión psicológica que las personas suelen evitar al prestar atención sólo a cierta información (Cottam, et. al., 2016:51; Festinger, 1962).

jóvenes de cara a asumirse como ciudadanos legalmente constituidos y por la autonomía que se va gestando en los individuos (Schulz, 2017; Voight y Torney-Purta, 2013; Miranda, 2012; Flanagan, et al., 2010). Esta investigación considera oportuno tomar a la escuela como *Gestión Escolar*, bajo los enfoques de la gestión estratégica y gobernanza, donde la participación de sus miembros se convierte en una característica fundamental para mejorar los procesos de aprendizaje, la toma de decisiones y el desarrollo de competencias ciudadanas. En la siguiente sección se desarrollarán ambos enfoques para posteriormente presentar la relación que guarda la gestión escolar con las actitudes hacia la participación política de los estudiantes.

1.2. La Gestión Escolar.

La Gestión Escolar refiere al conjunto de procesos, acciones y actividades realizadas por la comunidad escolar (directivos, cuerpo docente, padres de familia, estudiantes y personal administrativo de apoyo) con el fin de generar ambientes y espacios adecuados para el aprendizaje y responder a las demandas sociales que implica a la organización escolar: la enseñanza. Es el ámbito de la cultura organizacional conformada por la comunidad, las normas, las instancias de decisión y los factores que están relacionados con la forma de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de sus objetivos, la formación de identidad como colectivo, la estructura del ambiente para un adecuado aprendizaje y los nexos que genera con la comunidad donde se ubica (Pérez, 2014; SEP, 2010; UNESCO, 2000).

Esta forma de considerar a la escuela parte de una renovación por comprender la administración escolar, anclada en procesos verticales, rígidos y rutinarios, con falta de autonomía de los miembros de la comunidad, con estructuras jerárquicas, desacopladas, tareas aisladas y fragmentadas, y por tanto con pocas posibilidades para desarrollar innovaciones alrededor de la enseñanza. La administración escolar desarrolló baja calidad en los aprendizajes de los estudiantes y resultados poco alentadores, pues al estar bajo una cultura burocrática fácilmente se perdía el sentido de lo pedagógico al grado de relegar las discusiones educativas (Acevedo y Valenti, 2015; Pérez, 2014; Aguerrondo y Xifra, 2006; Darling-Hammond, 2001; UNESCO, 2000).

La gestión escolar puede entenderse a partir de dos enfoques complementarios: por un lado, desde la perspectiva de la administración, la gestión estratégica configura una mirada de la organización escolar basada en la planificación estratégica, la definición de objetivos, misión, visión y metas

que sean reconocidas y llevadas a cabo por los miembros de la escuela. Por otro lado, el enfoque de la gobernanza incluye el análisis acerca del logro de las metas de forma eficiente, eficaz y con calidad, con la interacción y participación de los miembros de la comunidad escolar y la posibilidad de crear redes para la innovación. En los siguientes apartados se explicarán con mayor profundidad estas dos perspectivas para posteriormente, examinar las dimensiones y características de la gestión escolar.

1.2.1. Gestión educativa estratégica.

Desde la teoría de las organizaciones, la gestión representa por crear una visión amplia de las posibilidades de la organización⁶ para resolver alguna situación o para alcanzar un fin; es la acción principal de la administración y se establece como eslabón entre la planificación y el logro de los objetivos (SEP, 2010: 55). Dentro de las organizaciones escolares, estos objetivos están determinados por el ámbito pedagógico, lo que implica hablar de gestión educativa estratégica.

La gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, caracterizado por una gestión basada en la escuela (GBE) para cumplir los mandatos sociales (Del Castillo y Azuma, 2011; UNESCO, 2000). De acuerdo a UNESCO (2000), la gestión educativa se caracteriza por centrarse en lo pedagógico, desarrollar habilidades para tratar con lo complejo, priorizar el trabajo en equipo, estar abierto al aprendizaje y a la innovación, trabajar con asesoramiento y orientación profesionalizante, basarse en una cultura organizacional cohesionada por una visión de futuro y realizar intervenciones sistemáticas y estratégicas.

Así mismo, la gestión implica la definición de objetivos en un marco de planeación estratégica. La planeación, y posterior toma de decisiones e implementación de las acciones, podrían darse de forma híbrida (*top-down y bottom-up*)⁷ para que los miembros de la organización establezcan

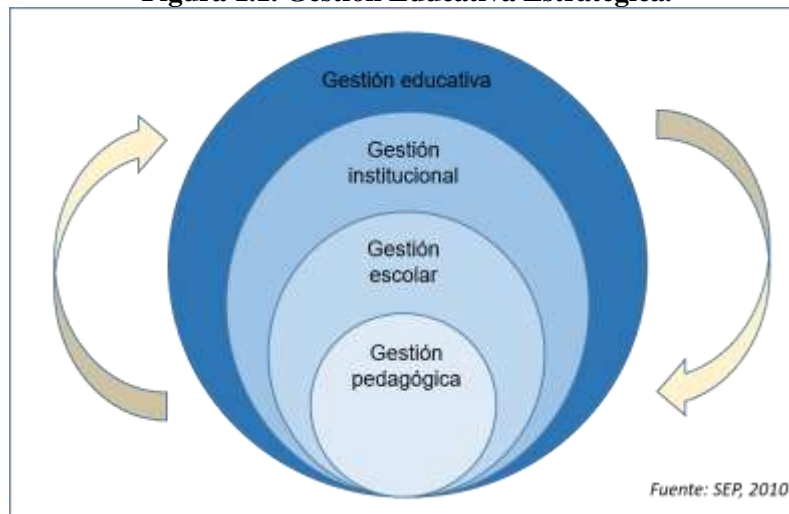
⁶ Las organizaciones son constructos sociales donde las acciones de los actores y grupos adquieren sentido; donde los recursos se movilizan y se aplican; donde las políticas se generan y luego se aplican; donde las reglas, leyes y normas operan en la práctica; donde los marcos de interacción y de regulación dan sentido y cierto nivel de certidumbre para la interpretación de las personas; (...) donde existe un contexto propio, redes, valores, símbolos, normas y actores que generan sentido y la interpretación de la acción (Arellano, 2013: 13 - 14).

⁷ El enfoque top-down explica que las decisiones son creadas por un actor gubernamental central asegurando mayor control jerárquico de las unidades administrativas; por su parte el enfoque bottom-up emerge como una crítica de la escuela top-down argumentando que es necesaria la participación e involucramiento de los agentes de menor nivel en la organización, como los burócratas de calle, quienes entregan los beneficios gubernamentales (por ejemplo, los

mejores relaciones entre ellos. Por consiguiente, se fortalece el trabajo colaborativo, se comparte información eficazmente y se concretan innovaciones, bajo un proceso directivo o de liderazgo que mantenga el orden y motive a sus miembros a través de incentivos para la consecución de sus metas. (Acevedo y Valenti, 2015; SEP, 2010; Del Castillo y Azuma, 2009; Aguerro y Xifra, 2006; Darling-Hammond, 2001; UNESCO, 2000)

Antes de continuar se debe hacer una aclaración: los conceptos de gestión escolar y gestión educativa parecen ser similares; sin embargo, lo distingue el nivel donde se aplica dentro de la estructura del sistema educativo. De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (2010) la gestión educativa se clasifica en tres subconjuntos o niveles de actuación, a partir del ámbito de su quehacer y de los niveles de concreción en el sistema (figura 1.1).

Figura 1.1. Gestión Educativa Estratégica.



El nivel macro, la gestión institucional, se entiende como la manera en que cada organización traduce lo establecido en las políticas. Refiere a los subsistemas y a la forma en que agregan al contexto general sus particularidades y se vincula con las formas de dirección y los mecanismos para lograr los objetivos planteados en el sector educativo (SEP, 2010: 58 – 59). Como veremos en el siguiente capítulo, la diversidad de subsistemas en el sistema de educación media superior en México tiene una influencia sobre cómo se establecen los objetivos en los centros escolares.

docentes). La teoría híbrida intenta superar los debates polarizados entre estos enfoques, al mostrar que en la realidad suceden ambos elementos: la formación de las políticas desde la cabeza y la implementación desde las bases. El enfoque híbrido da pie a reflexionar sobre distintos instrumentos, tipos y niveles de implementación, así como en la formación de coaliciones promotoras y redes de políticas (Pülzl y Oliver, 2007)

El nivel meso está caracterizado por la gestión desarrollada al interior de las escuelas, la gestión escolar. Es el área donde el clima organizacional permea a la comunidad escolar, permite conformar espacios de decisión, establecer objetivos comunes y un ambiente propicio para el aprendizaje (SEP, 2010; UNESCO, 2000). Por último, se encuentra el nivel micro, el del aula. Aquí, la gestión pedagógica concretiza la gestión educativa por medio de las acciones que realiza el docente con la interacción de los alumnos y los padres de familia, basado en el curriculum y su respectiva evaluación.

Cabe destacar que esta investigación se enfoca en el nivel meso, de la gestión escolar, bajo el supuesto que la gestión educativa y sus características en el sistema permean sobre la organización escolar. Por medio de la interacción que juegan las decisiones, conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los actores de la comunidad se configuran los objetivos, metas, la misión y visión de la escuela. Es ver a la gestión desde su dimensión micropolítica (Pérez, 2014).

El enfoque de la gestión estratégica provee al análisis de los centros escolares el interés por la organización de sus recursos, tanto pedagógicos, materiales, humanos, de tiempo y espacio. No obstante, como detalla Antúnez (s/f) y Del Castillo y Azuma (2011), el problema crucial es que el sistema educativo y en específico, las escuelas, son de las pocas organizaciones que deben de responder a muchas expectativas, complicando la atención de sus objetivos. La importancia de una estructura adecuada y de climas escolares propicios para el aprendizaje, son decisivos para atender las demandas sociales en términos de eficiencia y calidad.

En los procesos de planeación y definición de objetivos estratégicos juega un papel clave el liderazgo de los tomadores de decisión. Desde el contenido político-ideológico del sistema educativo (Aguerrondo y Xifra, 2006) hasta la orientación y guía de los directivos en los centros escolares, el liderazgo se distingue por marcar las pautas de acción en los miembros de la comunidad, el cual tiene repercusiones directas en el trabajo colaborativo, el clima escolar y la toma de decisiones: características claves de la gestión escolar. Dichas elementos son complementados por el enfoque de gobernanza, que permite entenderla desde una mirada más amplia y enfocarlo en la influencia que ejerce sobre las actitudes hacia la participación política de los estudiantes.

1.2.2. Gobernanza y educación.

La gobernanza surgió como un recurso teórico durante la década de los 90's para designar la labor del gobierno que estaba en constante cambio ante nuevas propuestas sobre cómo gobernar. Este enfoque establece un nuevo proceso de gobierno, un cambio en las normas establecidas y un nuevo método con el que se gobierna la sociedad (Rhodes, 2005: 100). De acuerdo a Kooiman (2005) la gobernanza parte de la idea que los fenómenos sociopolíticos enfrentados por los gobiernos se sitúan en contextos de diversidad, con sociedades dinámicas y complejas. A medida que las creencias en conflicto, las tradiciones en competencia y los dilemas del gobierno causan prácticas diversas, cobran importancia los procesos *bottom-up* en la definición e implementación de las políticas. Se reconocen las redes de actores que colaboran con la implementación para resolver los problemas, la importancia de los burócratas de calle y de las coaliciones promotoras, bajo un modelo participativo de democracia, interesados no sólo en la definición de políticas, sino en su transformación, implementación y probable redefinición (Rhodes, 2015; Pülzl y Treib, 2007).

Esta nueva concepción de la función de gobernar impacta en las relaciones sociopolíticas y en la manera sobre cómo los ciudadanos consideran aquello que le corresponde a la institución gubernamental. El gobierno deja de ser el centro de la dirección de la sociedad, al momento que numerosas entidades públicas y actores privados, gubernamentalmente independientes, participan en la elaboración y ejecución de las políticas públicas (Aguilar, 2010; Rhodes, 2010). El Estado no se retira; cambia su rol al abrirse a las comunidades de toma de decisión para que, con estos nuevos actores no gubernamentales, como el mercado, la sociedad organizada, los grupos voluntarios, o los centros escolares, participen más sustancialmente en los procesos de política pública, de una forma autodirigida y auto-organizada (Rhodes, 2015; Porras, 2012).

La necesidad de un nuevo proceso directivo de la sociedad más que a la reproducción del proceso directivo estructurado implica tener organizaciones más descentralizadas, horizontales, interdependientes, interactivas, participativas, consensuales y hasta en forma de red (Aguilar, 2010). Estas características de *democratización* en la toma de decisiones permiten que los ámbitos locales cobren relevancia en la definición de políticas. La gobernanza local es vista como el escenario ideal para el logro de objetivos específicos que sean alcanzados con eficiencia, eficacia y calidad, debido a las ventajas que ofrece la proximidad con el ciudadano en un espacio acotado

(Del Castillo y Azuma, 2011)⁸. En el plano educativo, la búsqueda de mejorar la calidad, mediante procesos más transparentes, plurales, autónomos y responsables ha llevado a definir a la educación como un espacio de gobierno escolar democrático (Feu, et al., 2017; Schulz, 2017; Feu, et al., 2016; Mintrom, 2009; Antúnez, s/f).

Feu, et al. (2016), crearon una propuesta teórica para el análisis de las prácticas democráticas en las escuelas, y sugieren utilizar el término gobernanza entendido como:

...una forma de convivencia social en la que sus miembros (por ejemplo, la comunidad educativa) son libres e iguales y las relaciones sociales se establecen de acuerdo a mecanismos contractuales. Es una forma de organización en la que las decisiones colectivas son adoptadas por los agentes que integran la comunidad educativa mediante diferentes mecanismos de participación que garantizan la voz, opinión e intereses de todos los sectores. (...) Gestiona las relaciones de poder que se establecen y vehiculan entre los agentes educativos del centro (Feu, et al., 2016: 454 - 455).

Si bien los autores distan de la definición clásica de gobernanza generada por Rhodes, se pueden identificar características que permanecen de la visión tradicional: la participación de los actores involucrados, la creación de redes y la horizontalidad en la toma de decisiones. De hecho, su propuesta teórica señala diversos elementos útiles para esta investigación.

Por un lado, definen al gobierno escolar como los procesos relacionados con la toma de decisiones entre los diferentes agentes de la comunidad educativa en términos tanto de la dimensión interpersonal como de la búsqueda del interés común o colectivo (Feu, et al., 2017). Esto sugiere la creación de redes que permitan establecer medidas de trabajo colaborativo entre miembros de las escuelas con la comunidad y el Estado, la innovación en las prácticas escolares y un liderazgo distribuido (Torfing y Díaz-Gibson, 2016; Acevedo y Valenti, 2015) caracterizadas por la interdependencia, la coordinación y la pluralidad de sus miembros (Del Castillo y Azuma, 2011). Por otro lado, Feu, et al., (2017) presentan cuatro indicadores para medir la gobernanza como una dimensión de las dinámicas internas de las escuelas: (1) la existencia de mecanismos de participación en la toma de decisiones, (2) la existencia de los miembros de la comunidad educativa llamados a participar, (3) los criterios sobre las cuestiones susceptibles de ser acordadas democráticamente y (4) la calidad de la participación.

⁸ Para una descripción más detallada del proceso de gobernanza educativa en espacios en México, y tomando como actor de relevancia a los supervisores locales, véase Del Castillo y Azuma, 2011.

Para fines de esta investigación se concluye que la gobernanza en la educación es un nuevo proceso para ejecutar las políticas en entornos locales basado en la participación de los miembros de la comunidad con la posibilidad de establecer redes para el trabajo colaborativo, la innovación y la toma de decisiones con un liderazgo distribuido. El enfoque de gobernanza permite ampliar la mirada de la gestión escolar, no sólo enfocando el logro de los objetivos organizacionales, sino dando importancia al rol que juegan los actores en ambientes democráticos. Complementa la visión que la gestión estratégica aporta a la gestión escolar para darle un sentido social basado en la participación y la colaboración. Además, permite pensar que los estudiantes, como miembros de la comunidad, son actores relevantes para la toma de decisiones en sus contextos escolares, conscientes de la relación que guardan con sus pares, los profesores, directivos y padres de familia.

1.2.3. Dimensiones y características de la Gestión Escolar.

Los enfoques de gestión estratégica y de gobernanza son complementarios para establecer una definición más robusta de gestión escolar y dimensionar sus elementos. Bajo estos dos enfoques se mira a la organización escolar de forma vertical y horizontal, se toman en cuenta elementos como la planeación institucional, las relaciones entre sus miembros y la participación en la toma de decisiones y se puede pensar en la escuela no sólo como organización, sino como comunidad.

Por consiguiente, la gestión escolar *empodera* a los actores participantes (director, docentes, padres de familia y alumnos), y les otorgan el poder de decisión sobre algunas cuestiones pedagógicas, de personal, de manejo de recursos financieros u organizacionales (Pérez, 2014; Del Castillo y Azuma, 2011). De tal forma, esta investigación entenderá por gestión escolar como *los procesos técnicos, pedagógicos y organizacionales para alcanzar objetivos educativos con la participación efectiva de los miembros de la comunidad escolar, bajo un liderazgo efectivo y un clima de colaboración que promueva actitudes y valores adecuados para el aprendizaje.*

No hay un consenso en la literatura para establecer las diferentes dimensiones a las que se refiere la gestión escolar. Por un lado, el enfoque de la gestión estratégica sugiere señalar como dimensiones la pedagógica (centrada en la definición de objetivos alrededor de la educación), la dimensión organizacional (relacionada con el liderazgo efectivo, la planeación estratégica y la participación de sus miembros) y el clima escolar que resulta como un pegamento entre las dimensiones pedagógicas y organizacionales. Por su parte, el enfoque de la gobernanza sugiere

enfocarse en la dimensión de participación (por el rol que juegan las relaciones para la innovación y la creación de redes) y la dimensión organizacional (dirigido a la relevancia que tiene el trabajo colaborativo y la toma de decisiones). No obstante, los enfoques desarrollados y la definición conceptual propuesta, permiten identificar tres dimensiones con características comunes e interrelacionadas:

A.- La dimensión pedagógica – curricular refiere principalmente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el tipo de conocimiento que distribuye la escuela y las decisiones técnico-pedagógicas que los docentes toman alrededor de los objetivos y contenidos formativos de la experiencia escolar (SEP, 2010; Aguerro y Xifra, 2006; Darling-Hammond, 2001). Es la dimensión más visible de la escuela, ya que contiene el curriculum formal entendido como la visión de la sociedad que tiene sobre sí misma y que procura transmitir a la nueva generación, de la vida en común, sus nociones y valores constitutivos, inserto en la historia “local” (o nacional) (Cox, et al., 2014).

Si bien esta investigación no se centra en el análisis de la dimensión pedagógica - curricular de la educación ciudadana, diversos estudios han sido desarrollados con el fin de mostrar la relevancia que tiene un curriculum formal en la formación de actitudes hacia la participación política. El trabajo pionero de Jonh Langton y Kent Jennings (1968) muestra que un curriculum en cívica puede generar efectos en los estudiantes tales como la sofisticación del conocimiento político, el interés hacia la política, la politización de los individuos, modificar el rol político por medio del discurso, la eficacia política, la competencia y tolerancia cívica (Langton y Jennings, 1968). De forma paralela, Pontes, Henn y Griffiths (2017) y Galston (2001) muestran que el conocimiento cívico ayuda a los estudiantes a entender la democracia, el gobierno y los derechos; a comprender los intereses de otros como propios, incrementar la consistencia de los intereses; permite juzgar la vida política, promover valores democráticos y la participación política y entender mejor los temas públicos.

No obstante, en general estos estudios señalan que existe un desacoplamiento entre los contenidos curriculares y las actitudes cívicas que perfila en los estudiantes, especialmente en el caso latinoamericano (Schultz, 2017; Cox, et, al., 2014; Reimers y Cárdenas, 2010). Además, para el nivel medio superior, hay una carencia de contenidos curriculares en torno a la formación ciudadana, lo cual da pie a dejar la reflexión para posteriores investigaciones, sin dejar de notar la importancia que posee esta dimensión.

B.- La dimensión organizacional considera los medios por los cuales los integrantes de la escuela se interrelacionan. En ella están presente los valores y las actitudes que prevalecen en los actores escolares como sustentos para que la organización escolar tome decisiones (SEP, 2010: 72). En esta dimensión, características como el clima escolar, el liderazgo efectivo de los directivos, los procesos de planeación institucional y toma de decisión compartida, los mecanismos de autoevaluación, la formación de equipos de trabajo y redes escolares, y el funcionamiento de los distintos Consejos Escolares, están interrelacionadas entre sí (SEP, 2010; Latapí, 2003; Darling-Hammond, 2001; Antúnez, s/f).

En general, la literatura sobre gestión escolar presenta al clima organizacional como una característica central de la escuela, ya que moldea el trabajo que realizan los distintos grupos y equipos. El clima escolar se refiere a las interacciones de las personas que forman la comunidad educativa bajo un ambiente propicio, junto con las representaciones sociales que ellas producen y reproducen (Vizcaíno, 2015). Un clima escolar orientado a la promoción del aprendizaje supone la existencia de la comunicación, cooperación, intercambio, integración y de valores como el respeto, la tolerancia y la confianza entre los actores integrantes de la comunidad escolar (SEP, 2010: 73).

Con un clima escolar adecuado, los procesos de planificación escolar y la toma de decisiones se llevan de una manera consensuada, colaborativa y basados en ambientes de confianza para un mayor aprendizaje de los estudiantes, bajo un liderazgo efectivo (Torffing y Díaz,-Gibson, 2016; Vizcaíno, 2015; Aguerrondo y Xifra, 2006). De ahí que la labor de los directivos por formar esquemas de cooperación y ambientes propicios sean claves para los procesos de enseñanza – aprendizaje. Los directivos son pieza clave para planear, coordinar, gestionar, orientar, administrar y lograr las metas educativas (Arzola, Loya y González, 2016; Antúnez, s/f).

Así mismo, con la planeación institucional se fortalecen los Consejos Escolares, los Comités Académicos y órganos de representación que incentiva a sus miembros a ser creativos e innovar en prácticas educativas, encuentran motivación para la calidad educativa, se comparten decisiones e información, y permite la formación de redes escolares insertadas en contextos cambiantes (SEP, 2010; Darling-Hammond, 2001; UNESCO, 2000).

C.- La dimensión de participación hace referencia al involucramiento de los padres de familia y otros miembros de la comunidad en la gestión escolar, como los municipios o las organizaciones

civiles relacionadas con la educación. Fortalece la autonomía de las escuelas, la rendición de cuentas y la democracia al interior de los centros escolares, y empodera a sus miembros con su en los procesos de decisión (Perales y Escobedo, 2016; Flores-Crespo y Ramírez, 2015; Santizo, 2010; Bazdresch, 2010; SEP, 2010; Zurita, 2010).

La participación se conforma como una dimensión de la gestión escolar al generar un diálogo constructivo y corresponsable. Favorece la organización de los planteles para que su labor sea más pertinente, forma mayores niveles de información del quehacer educativo e impulsa el interés familiar y comunitario en el desempeño escolar (Perales y Escobedo, 2016: 72). Como coinciden Flores-Crespo y Ramírez (2015), Zurita (2010; 2013) y Bazdresch (2010), la participación en las escuelas no sólo mejora los procesos de gestión sino que fortalece los procesos de convivencia democrática y la labor de los ciudadanos en sus comunidades, siendo un mecanismo para la *vida democrática* (Zurita, 2010).

Es importante diferenciar la participación *en general* de la participación *social*. Bazdresch (2010) establece que los conceptos se distinguen por quién tiene la iniciativa de las acciones, siendo la participación social aquella organización libre y voluntaria frente al gobierno para obtener fines en torno a la educación. No obstante, buena parte de la literatura sobre gestión escolar, relaciona participación social sólo con el involucramiento de los padres de familia o los gobiernos municipales. Esto implica no tomar en consideración la labor de los estudiantes dentro de los centros educativos (Flores-Crespo y Ramírez, 2015).

Por esta razón, la dimensión de participación se considerará en un sentido más amplio, lo que más adelante se le llamará posibilidades de participación, reconociendo la oportunidad de los alumnos por organizarse ya sea en formas tradicionales (como las Sociedades de Alumnos o pertenecer al Consejo Escolar), o en mecanismos más informales, tales como los colectivos de estudiantes o los grupos artísticos o deportivos (Zurita, 2013) acciones que puedan intervenir en las decisiones de la gestión escolar.

Estas tres dimensiones que surgen de dos enfoques complementarios traen dos importantes elementos analíticos de esta investigación: por un lado intenta ordenar todo aquello que sucede al interior de las escuelas: los vínculos que se generan entre estudiantes, profesores y directivos al interior de las aulas o en los espacios comunes, las diferentes formas e instrumentos para la toma

de decisiones y la manera de lograr los objetivos pedagógicos. Por otro lado, y como resultado de lo anterior, permite reflexionar sobre las implicaciones actitudinales de sus miembros –entre ellos los estudiantes-; ya que si se piensa a la organización escolar como comunidad, el sentido de colaboración cobra sentido. No obstante, es necesario recalcar que se tratan de elementos teóricos que permiten mirar la realidad: la propuesta dimensiona principalmente las distintas características de la escuela con las cuales se conforman actitudes y comportamientos de los estudiantes. En el siguiente apartado se mostrará cómo la literatura establece esta asociación.

1.3. La relación de la gestión escolar con las actitudes hacia la participación política de los estudiantes.

El aporte de esta investigación es exponer cómo interactúan las dimensiones y características de la gestión escolar sobre las actitudes hacia la participación política de los estudiantes que un momento determinado los podría llevar a actuar en actividades políticas o cívicas. La escuela es un agente de socialización política, no sólo porque la educación está íntimamente ligada con la situación social de la colectividad (Bazdresch, 2010: 185), sino porque el mismo proceso de convivir, educa (Dewey, 1967: 14).

Los trabajos de Pierre Bourdieu (1981) desde la sociología y John Dewey (1967) desde la pedagogía, son pioneros en mostrar la función social de la escuela y cómo ésta configura una serie de elementos actitudinales y de comportamiento en los estudiantes. La escuela reproduce dentro de sus aulas los patrones de clase y las relaciones de poder que existen en la sociedad. Otros autores desde la filosofía de la educación, como Paulo Freire (2015) y Juan Delval (2012) han expuesto argumentos a favor de construir una escuela para la democracia y la formación de ciudadanos competentes.

Esta tradición ha sido recuperada por diversos estudios con el objetivo de mostrar evidencia empírica sobre lo que acontece al interior de las escuelas bajo contextos cambiantes del entorno escolar. Los trabajos principalmente de Ehman (1969, 1980), Torney-Purta (2002), Torney-Purta et al. (2004), Voight y Torney-Purta (2013), Schultz, et al. (2009; 2016), Feu et, al (2016), Feu, et al. (2017), Flanagan, et al. (2010), Syversten, et al. (2009), Syversten, et al. (2011) y Silva y Martínez (2013) muestran el rol de las escuelas para la convivencia democrática, el compromiso cívico, las actitudes y valores cívicos y la participación política de los estudiantes, tomando en

cuenta las relaciones que guardan los integrantes de la comunidad escolar, el ambiente escolar y las posibilidades de participar en la toma de decisiones.

Con el objetivo de mostrar los efectos de la escuela en las actitudes cívicas de los estudiantes, Lee Ehman (1980) dimensiona la relación que existe entre éstas y la institución escolar. Los atributos que establece en el nivel de escuela son: (i) participación en el gobierno escolar y en otras actividades organizadas, (ii) las interacciones entre iguales, (iii) los atributos de la organización escolar que son motivo de preocupación, y (iv) las variables contextuales de la escuela. No obstante, a diferencia de la propuesta de Ehman, considero que las relaciones entre los estudiantes y la autoridad es un elemento que no sólo se genera al interior de las aulas, sino en una dimensión más general de la organización escolar, en el entendido que esta última permea las interacciones dentro del salón de clases y retoma las relaciones con la dirección, bajo el elemento del liderazgo efectivo (Arzola, et al., 2016). Por tanto la dimensión organizacional de la gestión se verá desde dos perspectivas: como clima escolar y como relaciones con la autoridad.

La discusión que a continuación se realiza sustenta la pregunta de investigación e hipótesis; si la gestión escolar fomenta climas escolares adecuados para el aprendizaje, promueve relaciones con la autoridad basadas en el respeto y la cooperación, y atienden las posibilidades de participación para los estudiantes, es posible que estos adquieran actitudes para involucrarse en sus contextos educativos y fomentar valores cívicos y actitudes hacia la participación política.

1.3.1. Dimensión organizacional: Clima Escolar.

El clima de trabajo que desempeñan las escuelas no solo incentivan una mejor gestión, sino que forma en sus integrantes actitudes sobre el grupo y el entorno. La atmosfera generada al interior de las escuelas producto de las relaciones que guardan sus miembros, tiene efectos directos sobre la confianza que poseen los estudiantes hacia otros individuos, incluso fuera del contexto escolar (Schulz, et al., 2017; Flanagan, et al., 2010).

Sobre la relación clima escolar y actitudes se identifican dos perspectivas: una que el clima de la escuela es predictor de actitudes positivas a la participación política (Voight y Torney-Purta, 2013; Silva y Martínez, 2013; Flanagan, et al., 2010; Syversten et al., 2009; Ehman, 1969), y otra donde

aquellos estudiantes que se declaran más participativos fomentan un mejor clima escolar (Karakos, 2016).

Sobre la primer línea, el trabajo pionero de Lee Ehman (1980, 1969) muestra que el clima al interior de los salones de clase impacta en las actitudes de estudiantes de preparatoria en Estados Unidos; los estudiantes generan mayor sentido del deber ciudadano, mayor nivel de participación y mayor eficacia cívica a medida que el clima de la clase se vuelve más abierto (Ehman, 1969: 576). Bajo la misma perspectiva, Flanagan et al. (2010) comentan que las escuelas forman en sus miembros características de confianza para lograr las metas, sobre todo cuando estas son inclusivas y poseen un sentido de responsabilidad. Identifican cinco componentes al respecto: (1) Benevolencia o confianza en los demás, (2) honestidad o ser fiel a la palabra de uno y aceptar responsabilidad por las acciones de uno; (3) confiabilidad o previsibilidad en el sentido de ser contado por el bien del grupo; (4) competencia o la capacidad de hacer el trabajo; y (5) apertura o transparencia al compartir información relevante para el bien de la comunidad escolar (Flanagan, et al., 2010: 309 - 310).

La convivencia de los estudiantes con sus pares en un clima de apertura, tolerancia, respeto y confianza, no solo tiene fuertes implicaciones en su rendimiento académico, o hacia el logro de una eficiente gestión escolar por medio del trabajo colaborativo y la solución de conflictos, sino que los motiva a establecer mejores relaciones con su comunidad y a poseer un sentido ético y responsable (Vizcaino, 2015; Silva y Martínez, 2013; Voight y Torney-Purta, 2013; Syversten, et al., 2009). Pero sobretodo les infunde un sentido de pertenencia a la institución escolar ya que en virtud de pertenecer a una comunidad se identifican con otros miembros. El clima escolar desarrolla en los estudiantes una disposición para confiar en los demás y produce un sentido de inserción un ente social más amplio, a lo largo de experiencias repetidas de inclusión social y formación de identidades grupales (Flanagan, et al., 2010).

Sobre la segunda tendencia (los estudiantes participativos son quienes fomentan un mejor clima escolar), Karakos, et al. (2016) reportan en un estudio realizado al sur de Estados Unidos que los estudiantes en secundaria (*middle school*, grados 5 – 8) tienden a más probabilidades de experimentar una relación positiva entre alumno y maestro, aceptación y creencia en la imparcialidad de las reglas escolares y un clima escolar democrático, independientemente de los niveles individuales de participación cívica. Muestran que los estudiantes con mayor actividad

cívica son los que comparten una percepción de que los maestros se preocupan por los estudiantes, que las reglas son justas y que los estudiantes tienen voz y eficacia con respecto a cómo aprenden. Esto quiere decir que un grupo de individuos puede cambiar el escenario de sus pares a través de una influencia “radiante” a través de las interacciones interpersonales que influyen en las personas clave en la escuela (Karakos, et al., 2016: 175 – 177).

Estas dos tendencias sitúan a la investigación en un dilema: ¿el clima escolar es predictor de actitudes hacia la participación política, o son las actitudes las que generan un mejor clima escolar? Si bien Karakos y colaboradores mencionan que sus descubrimientos no son conclusivos y se requieren de mayores estudios empíricos, considero a la par de Syversten, et al. (2009) que en ambientes donde se sienten parte, los jóvenes aprenden un sentido de obligación con el grupo y de preocupación con sus compañeros lo que los inclina incluso, a disuadirlos de participar en conductas peligrosas (como el *bullying*). El clima escolar distribuye y se alimenta de adolescentes que se sienten parte de su escuela, siendo sus actitudes influenciadas por lo que ven a su alrededor (Ehman, 1969). Además, ambas perspectivas coinciden en que la experiencia de participación al interior de las escuelas y las adecuadas relaciones que guardan con sus maestros y directivos permite experimentar beneficios individuales, lo que les permite influenciar a sus compañeros y fortalecer sus actitudes cívicas.

1.3.2. Dimensión organizacional: Relación con la autoridad

En la adolescencia se configuran los roles que los individuos guardan hacia la autoridad, y en la escuela juega un papel muy importante la relación que tenga el estudiante con los profesores y con los directivos, con el fin no sólo de establecer marcos disciplinarios⁹ que mejoren la calidad de los aprendizajes, sino que se conviva en espacios de confianza y cooperación.

Flanagan, et al., (2010) establecen que cuando las autoridades escolares forman mecanismos para la apertura de opiniones, practican la confianza en las aulas y crean climas democráticos para el aprendizaje, ayuda a que los estudiantes jueguen un rol en los procesos de toma de decisión. El rol de la autoridad activa actitudes latentes a la participación, ya que los jóvenes construyen su

⁹ Dewey (1967) advierte evitar cuidadosamente el vocablo “*control*” en los procesos sociales de la escuela, ya que la institución escolar busca más la guía y la dirección del estudiante, que la coacción o compulsión. Cuando al estudiante se le trata más como objeto de control social, tiende a eliminar el sentido social que procede a participar en una actividad de responsabilidad y valor comunes (Dewey, 1967: 49)

concepto de autoridad política a partir de las experiencias con las autoridades adultas que ejercen poder sobre sus vidas en la escuela (Flanagan, et al. 2010: 212 – 213). Estos mismos autores muestran que existe una asociación positiva entre ambientes abiertos promovidos por los profesores y actitudes como tolerancia, responsabilidad, patriotismo y cooperación en los estudiantes.

No obstante, muchas veces las reglas disciplinarias de la escuela, molestan y frustran a los estudiantes, no son claras y se reducen al castigo, pidiendo a los alumnos más obediencia que participación (Miranda, 2012). Ehman (1980) destaca que cuando los profesores orientan su relación hacia la obediencia y evitar las confrontaciones, el efecto en la creencia de los estudiantes es una menos participativa (Ehman, 1980: 104).

La responsabilidad que tiene la escuela de *empoderar a los estudiantes* (Silva y Martínez, 2013) puede verse obstaculizada por el desempeño académico de los adolescentes, por los horarios rígidos en clase y por las medidas disciplinarias que generan las autoridades. La percepción de los estudiantes de una “escuela democrática” es sustituida por una institución autoritaria y jerárquica, obstaculizando la posibilidad de innovación y creatividad de los alumnos (Miranda, 2012). Sin la dedicación, y el involucramiento de los profesores las escuelas no podrían implementar efectivamente curriculum e instrucción, preservando la estructura jerárquica de la escuela y formando un nulo sentido de comunidad (Lucey y Hill-Clarke, 2008). Además, las relaciones positivas que generan las autoridades escolares fortalecen su credibilidad ante los estudiantes (Flanagan, et al., 2010; Ehman, 1980).

1.3.3. Posibilidades de participación en la escuela.

Los estudiantes pueden sentirse identificados con la institución escolar y mejorar su rendimiento académico al participar en el proceso de elaboración del curriculum, en decisiones de aula y también en el gobierno del centro (Darling – Hammond, 2001).

Así como en el análisis del clima escolar, el trabajo de Ehman (1980) sugiere que la participación dentro de las escuelas puede provenir de aquellos estudiantes con actitudes favorables a la participación política o bien, que es la escuela quien forma estas actitudes a través de los mecanismos de participación. Bajo la misma perspectiva, Karakos et al. (2016) presentan que hay evidencia de estudiantes que por medio de una estrategia de organización juvenil, cambian las

políticas disciplinarias severas o las instalaciones escolares, protestan por la colocación de desechos peligrosos en sus escuelas y educan a su comunidad sobre la criminalización excesiva de la juventud local.

No obstante, los análisis de Voight y Torney-Purta (2013) referente a los resultados en Estados Unidos del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (Schultz, et al., 2009), muestran que cuando los estudiantes participan en comités, órganos de representación o *student council*, presentan mayores niveles de conocimiento cívico, actitudes participativas, valores democráticos y disposición a participar en las elecciones, soportando el argumento expuesto por Ehman.

Estas actividades pueden ser encausadas mejor cuando las escuelas promueven las sociedades de alumnos, ya que los estudiantes elegidos como representantes, se dan cuenta que las expectativas se han puesto en ellos, no por sus maestros y padres, sino por sus amigos y compañeros de clase, de tal manera que los consejos escolares, las sociedades de alumnos o las organizaciones estudiantiles pueden alentar a los estudiantes a ganar confianza y responsabilidad (Mulwa, et al., 2015; Trafford y Griffiths, 2004). De hecho, en un estudio realizado en secundarias de Kenya, Mulwa, et al. (2015) presentan que la mayoría de los estudiantes (93.9%) consideran importante participar en la toma de decisiones de sus escuelas.

Otros estudios muestran que los centros de alumnos en Chile o los gremios estudiantiles en Brasil se presentan como un espacio educativo más allá del aula, enfocados directamente al hacer, y responde a las necesidades de los adolescentes, lo que ha llevado a pensar en el interés de los estudiantes por las actividades participativas fortaleciendo la autoeficacia de los alumnos (Silva y Tarsicio, 2013; Silva y Martínez, 2013). Sin embargo, como lo destacan Cornejo, González y Caldichoury (2007) muchas veces aunque existan las oportunidades para la organización estudiantil, este derecho no se respeta por las autoridades escolares porque son los alumnos los menos informados acerca de la educación que están recibiendo.

Aunque no siempre las escuelas se muestran abiertas a que los estudiantes colaboren en las decisiones del aula o del centro escolar, sobre todo en países de Latinoamérica (Schulz, et al., 2017; Flores-Crespo y Ramírez, 2015; Zurita, 2013; Reimers y Cárdenas, 2010), se pueden establecer otros mecanismos de participación que fomenten confianza y solidaridad entre los estudiantes,

mejoren las relaciones con sus profesores y activen actitudes y valores cívicos. Actividades como debates, discusiones, simuladores o ejercicios de juego de roles mantienen acciones ricas en oportunidades para la discusión sobre temas controvertidos o sobre las necesidades de la comunidad en un ambiente de respeto y tolerancia, y permite a los profesores estar en contacto directo con los temas de coyuntura (Schulz, et al, 2017, Voight y Torney-Purta, 2013; McIntosh y Youniss, 2010). Sin embargo, es un reto para las escuelas establecer mecanismos de apertura a las ideas en ambientes de confianza y tolerancia, ya que puede tener efectos contrarios hacia la participación tanto al interior de las escuelas como afuera de ellas, pues en general los adolescentes se limitan a expresar sus opiniones por miedo a ser criticados (Torney-Purta, 2002).

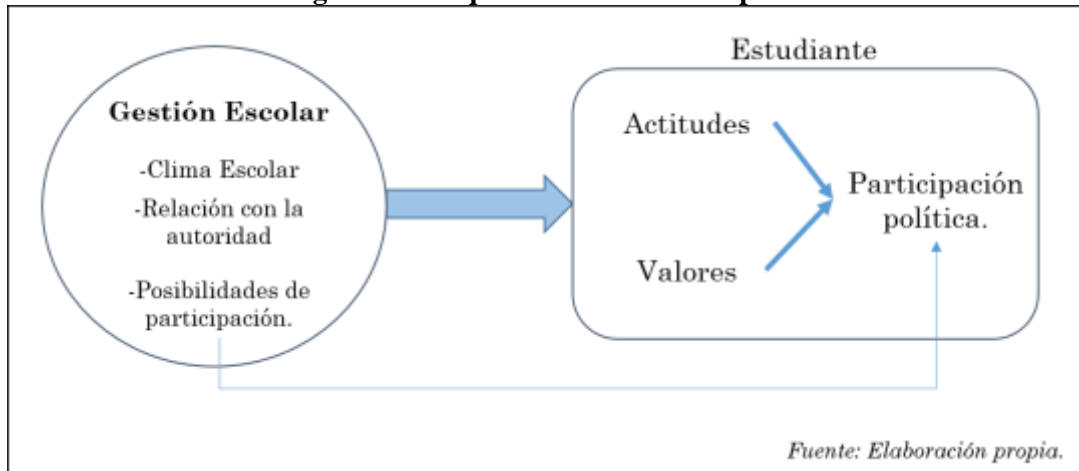
Así mismo, alentados para que los estudiantes participen, los profesores de los centros escolares pueden trabajar en colaboración, mejorando además el clima de la escuela. Darling-Hammond (2001) en un estudio realizado en escuelas de Estados Unidos los profesores que integran grupos de trabajo y redes de colaboración establecen vínculos más estrechos con los estudiantes. Este cambio de paradigma ha hecho posible que los alumnos compartan cosas y aprendan unos de otros, en lugar de que solo sea el profesor quien enseña. El trabajo prolongado de los profesores con los estudiantes durante periodos de tiempo largos ayuda a establecer alianzas entre profesores y estudiantes que son muy provechosas. (Darling-Hammond, 2001: 216 - 217). El trabajo colaborativo de los profesores puede mejorar no solo el clima de la escuela, sino la relación que tienen estudiantes con su autoridad.

Por último, cabe destacar la hipótesis que plantea Ehman (1980) al preguntarse si la participación dentro de los centros escolares impacta directamente en el comportamiento participativo de los estudiantes fuera de las escuelas. Esta discusión resulta relevante ya que se espera que los estudiantes tomen acciones concretas que impacten en su comunidad, ya sea por vías tradicionales o por formas no convencionales, contemplando a su vez la interacción que juegan sus actitudes y valores cívicos.

1.4. Consideraciones finales al marco teórico.

La figura 1.2 ilustra de forma gráfica y resumida la interacción de las dimensiones y características de la gestión escolar con las actitudes hacia la participación política de los estudiantes.

Figura 1.2. Esquema teórico – conceptual.



Debo hacer notar que tanto el clima escolar, las relaciones con la autoridad, así como las posibilidades de participación están interrelacionadas entre sí, complementándose una y otra, pues se está haciendo referencia a un concepto mayor que las engloba: la gestión escolar. De esta forma, cabe preguntarse en qué medida y de qué forma las características citadas impactan en la confianza interpersonal de los estudiantes, en sus valores cívicos como la tolerancia, el respeto y la responsabilidad y con las actitudes favorables para participar en su comunidad o país, dentro de un proceso de socialización política que se vive al interior de la escuela.

Para finalizar este apartado teórico, es importante recalcar que existen elementos contextuales que intervienen en la relación entre la gestión escolar y las actitudes de los estudiantes, las cuales se considerarán dentro del instrumento. Por ejemplo, diversos estudios (Schulz, et al., 2017; Voight y Torney – Purta, 2013) muestran que en general las mujeres forman actitudes más favorables hacia la participación cívica en comparación con los varones; al igual que adolescentes provenientes de estratos socioeconómicos altos.

Por otro lado, la población escolar (la cantidad de estudiantes y maestros) influye en cómo se organiza la escuela (Antúnez, s/f), ya que entre más grande sea el entorno escolar más dificultoso es para las autoridades llevar la gestión. Esto va de la mano con el grado escolar, la edad y el tiempo que han llevado los estudiantes en la misma escuela, pues como se ha destacado, estas características impactan en el sentido de pertenencia y confianza a la organización escolar, lo que puede contribuir a mejorar el clima escolar, las relaciones con sus pares y con la autoridad.

En síntesis, el recorrido teórico sugiere que en la gestión escolar, definida a partir de los enfoques de gestión estratégica y gobernanza educativa, se identifican dimensiones y características que interactúan en los procesos formativos de los estudiantes conformando actitudes hacia la participación política. Los aportes de esta investigación nos podrían llevar a identificar las coincidencias –o contradicciones- entre los objetivos y valoraciones del sistema educativo en torno a la formación de estas actitudes y observar de cerca cómo las interacciones y los marcos en los que se desenvuelven los actores escolares, fortalecen capacidades actitudinales, valores, confianza y reconocimiento institucional.

2. El Colegio de Bachilleres en el Sistema de Educación Media Superior.

En el capítulo anterior se mostró cómo la literatura establece la interacción entre la gestión escolar y las actitudes hacia la participación política. El interés de tomar al nivel medio superior para analizar empíricamente dicha relación, se basa principalmente por el rol que juega la escuela en los adolescentes durante la etapa previa a la adquisición plena de derechos civiles y políticos, así como por la necesidad de conocer la continuidad que otorga el sistema educativo a elementos de participación política. Por tanto, el objetivo de este apartado es realizar un recorrido histórico de la conformación del sistema de educación media superior en México haciendo énfasis sobre las variables de interés, así como mostrar sus características administrativas y curriculares para contextualizar la elección del caso de estudio en este trabajo: El Colegio de Bachilleres (COLBACH).

De acuerdo a la Secretaria de Educación Pública (2017a), la Educación Media Superior (EMS) - conocidos como Bachilleratos o Preparatorias- tiene el objetivo de otorgar a los jóvenes, habilidades mínimas necesarias para el empleo, la capacitación y acceso a niveles educativos superiores. Es un espacio para formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y, de forma más amplia, en la vida, y donde los jóvenes adquieren actitudes y valores que tienen un impacto positivo en su comunidad y en la sociedad (SEP, 2017a: 45).

Sin embargo, el Sistema de Educación Media Superior, tiene la característica de ser complejo al grado de estar desarticulado; posee una pluralidad de actores con múltiples atribuciones, y presenta altos índices de rezago educativo, abandono y bajo rendimiento escolar (Fonseca, 2016; Tuirán y Hernández, 2016; ASF, 2015; Lorenzo y Zaragoza, 2014; León y Villalobos, 2009; Gutiérrez, 2009). Hay al menos 36 opciones de bachillerato en todo el país bajo 7 diversos controles administrativos (centralizados y descentralizados del gobierno federal, centralizados y descentralizados de las entidades federativas, autónomas, privadas y subsidiadas) y 3 perfiles pedagógicos (Bachillerato general, tecnológico y técnico – profesional), sin contar que las instituciones privadas y autónomas de las entidades federativas tienen características particulares entre sí.

Cada institución tiene un marco normativo propio y opera al menos, un plan de estudios distinto. La falta de compatibilidad entre opciones y la no coordinación entre instancias constituyen rasgos

característicos de este tipo educativo (ASF, 2015; INEE, 2011). Además, el bachillerato en México es acaso el sistema que menos se conoce dentro de la Educación Pública, por la escasa cantidad de investigación en comparación con los otros niveles educativos (Fonseca, 2016). El interés por su estudio no fue sino resultado de una serie de reformas y reestructuraciones (principalmente en 2008 y 2013, como se verá más adelante). Esta desarticulación provoca muchas confusiones en torno al sistema, obstaculiza el estudio de las unidades que lo conforman y dificulta el análisis empírico.

El capítulo se divide en dos apartados: el primero es un breve desarrollo histórico del sistema de educación media superior; se hace énfasis en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y en el Nuevo Modelo Educativo que vuelve oportuno el problema de investigación: la atención a la gestión escolar y el desarrollo de actitudes hacia la participación política de los estudiantes. El segundo bloque se enfoca en desarrollar la selección del caso de estudio, subrayando las características que interesan a los objetivos de esta investigación.

2.1. Breve desarrollo histórico del Sistema de Educación Media Superior en México.

Los antecedentes del Bachillerato en México se remontan a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) creada en 1867. Desde entonces, el bachillerato quedó supeditada administrativamente a la Subsecretaría de Educación Superior lo que creó en ella escasa y desarticulada planeación entre el curriculum de educación básica y educación superior (ASF, 2015; Gutiérrez, 2009; León y Villalobos, 2009). Durante el desarrollo del siglo XX los objetivos del bachillerato estuvieron entre la formación social y humanista, y la formación científica y técnica. La necesidad de conectar los estudios de nivel medio superior con el mundo laboral o con la educación superior motivó al gobierno a crear una serie de subsistemas que permitiera cumplir con la demanda y ampliar la cobertura. Así mismo, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), con la creación del Centro de Ciencias y Humanidades y de los centros vocacionales, respectivamente, abonaron a ampliar la oferta de nivel medio superior, dentro de variadas propuestas curriculares.

Durante los sexenios de Luis Echeverría (1970 – 1976), José López Portillo (1976 – 1982) y Miguel de la Madrid (1982 – 1988), el bachillerato consolidó una visión centrada en la formación técnica y tecnológica con una visión “modernista” (Gutiérrez, 2009). Los objetivos del Bachillerato se concentraron en la formación de individuos capaces de insertarse en el mundo laboral, que contribuyeran a los procesos de industrialización y productividad, y ampliaran sus oportunidades

de movilidad social. Se impulsó la creación de centros de bachillerato de corte técnico – tecnológico que permitiera a los jóvenes insertarse con mayor facilidad en el mundo laboral, tales como los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTEs), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y el Colegio de Bachilleres (COLBACH).

Posteriormente, el Programa para la Modernización Educativa 1990 – 1994 estableció un proceso de descentralización educativa al reconocer que el esquema centralizado en la Federación se había agotado (ASF, 2015). En medio de este nuevo paradigma, en 1994 se promulgó la nueva Ley General de Educación que vino a conformar el sistema de educación media superior tal como lo conocemos hoy. Las reformas impulsadas por el presidente Carlos Salinas de Gortari en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) fomentaron entre otras cosas el federalismo en la educación mediante la descentralización a los institutos estatales. Estas medidas permearon en la educación media superior y se impulsó la consolidación de subsistemas, principalmente en las entidades federativas, así como los bachilleratos privados.

Después de esta fecha, hay cuatro eventos importantes en la conformación del sistema de educación media superior: I. La creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior; II. La creación de la Reforma Integral de Educación Media Superior; III. La reforma constitucional de 2011; y IV. El nuevo modelo educativo de 2017. A continuación se revisarán estos cuatro momentos y se hará énfasis sobre la pertinencia de su revisión en torno al problema de investigación.

2.1.1. Creación de la Subsecretaría de EMS.

El 22 de enero de 2005 entró en vigor el nuevo Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública y la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) se separó de la Subsecretaría de Educación Superior. A su creación, en la SEMS quedaron adscritas la Direcciones General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM), de Bachillerato (DGB), de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y de Educación Secundaria Técnica (DGEST). Los centros de Bachillerato de estos subsistemas son hasta la actualidad entidades centralizadas de la federación.

La creación de la subsecretaría permitió el desarrollo de políticas que fueran focalizadas para la atención de los jóvenes antes de iniciar sus estudios superiores o ingresar en el mundo laboral, problematizar aspectos claves propios de los adolescentes en esta etapa de formación, como la continuación de los estudios y reducir la deserción, aumentar el rendimiento académico y fortalecer el sistema educativo (ASF, 2015; INEE, 2011; Gutiérrez, 2009; León y Villalobos, 2009).

Sin embargo, la ampliación del sistema por medio de los nuevos centros de educación media configuró un conglomerado de instituciones con distintas características entre sí y con diversas ofertas para los jóvenes. Se conformó como resultado de un largo proceso en el cual los gobiernos en turno intentaban resolver la demanda de este servicio educativo y vincularlo con las necesidades de formación (ASF, 2015: 26). La tabla 2.1 muestra de manera resumida la conformación del bachillerato en México, divididos en tres aspectos: el control administrativo al que están adscritos, el catálogo de subsistemas y el perfil curricular que ofrecen.

Tabla 2.1. Subsistemas de la Educación Media Superior en México.

<i>Control Administrativo</i>	<i>Opciones / Subsistema</i>	<i>Perfil curricular</i>	
Centralizadas del Gobierno Federal	DGETI	Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS) Centros de Bachillerato Tecnológico y de Servicios (CBTIS)	Bachillerato tecnológico
	DGTA	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)	
		Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF)	
	DGE CYTM	Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (Cetmar)	
		Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales (CETAC)	
	DGB	Centro de Estudios de Bachillerato (CEB)	
		Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas (Tijuana, BC)	
	IPN	Colegio de Estudios Tecnológicos (CET)	
		Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT)	
	Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)		
Bachilleratos de la SEDENA, SEMAR, SAGARPA, PGR, ISSSTE			
Descentralizadas del Gobierno Federal	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en CDMX y Oaxaca	Bachillerato Técnico - Profesional	

	CETI (Guadalajara, Jal)	Bachillerato tecnológico
	Colegio de Bachilleres (COLBACH) CDMX	Bachillerato General
Centralizadas de las entidades federativas	Telebachilleratos	Bachillerato tecnológico
	Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)	
	Bachillerato Integral Comunitario	
	Centro de Estudios Tecnológicos	
	Institutos estatales de Bellas Artes	
	Otros programas de los gobiernos estatales	Bachillerato general / Bachillerato tecnológico
Descentralizadas de las entidades federativas	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE)	Bachillerato tecnológico
	Colegios de Bachilleres (COBACH)	Bachillerato General
	Colegio Nacional de Educación profesional Técnica (CONALEP)	Bachillerato técnico - profesional
	Otros programas de los gobiernos estatales	Bachillerato tecnológico / Bachillerato General
Autónomas	Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)	Bachillerato General / Bachillerato Tecnológico
	Escuela Nacional Preparatoria (ENP)	
	Escuelas Vocacionales (IPN)	
	Bachilleratos de las universidades autónomas	
Privadas	Privadas	BG / BT
Subsidiados	Preparatorias Federales por Cooperación (Prefecos)	Bachillerato Tecnológico
	Telebachilleratos por Cooperación	

Fuente: Elaboración propia con base en ASF, 2015; INEE, 2011.

Precisamente la dispersión de opciones del sistema de educación media superior empujó al Gobierno federal a buscar una manera de reducir las diferencias entre los subsistemas y homologar los contenidos curriculares, sin que estos perdieran autonomía. La Reforma Integral de Educación Media Superior tuvo estos objetivos.

2.1.2. Creación de la Reforma Integral de Educación Media Superior.

La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) fue emprendida en 2008, con el objetivo de reestructurar el sistema basado en un modelo educativo por competencias¹⁰, a través de

¹⁰ El Acuerdo 442 de la SEMS define las competencias como la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Este modelo educativo reordena y enriquece los planes y programas de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos (SEMS, 2008).

tres principios: Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas de nivel medio superior; pertinencia y relevancia de los planes de estudio; y facilitar el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas. Así mismo, la Reforma se desarrolló por medio de cuatro ejes: I. La conformación del Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, II. Definición y regulación de las modalidades de oferta con base al nuevo Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), III. Mejora de los procesos de gestión, tales como la profesionalización docente, la mejora a las instalaciones, la generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos y la flexibilidad para el tránsito entre subsistemas y escuelas de la EMS, y IV. La certificación de instituciones por medio del SNB (SEMS, 2008a). La figura 2.1 resume estos elementos de la reforma.

Figura 2.1. Reforma Integral de Educación Media Superior, RIEMS 2008

<u>Principios</u>		<u>Ejes</u>	
I.	Reconocimiento universal de modalidades y subsistemas.	I.	Conformación del Marco Curricular Común con base en competencias.
II.	Pertinencia y relevancia a los planes de estudio.	II.	Creación del Sistema Nacional de Bachillerato.
III.	Facilitar el tránsito entre modalidades a estudiantes.	III.	Mejora de los procesos de gestión.
		IV.	La certificación de instituciones por medio del Sistema Nacional de Bachillerato.

Fuente: SEMS, 2008a

Además, la Reforma enmarcó objetivos comunes al bachillerato en México como un espacio para la formación de personas, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida, sin perder la posibilidad de ejercer los derechos y obligaciones como ciudadanos, con base en conocimientos, actitudes y valores que tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país (ASF, 2015: 19)

Los objetivos comunes se reflejaron en el Marco Curricular Común que estableció un plan de estudios por competencias genéricas, disciplinares y profesionales. De acuerdo al Acuerdo Secretarial 444 (SEMS, 2008b), las competencias genéricas articulan y dan identidad a la educación media superior; constituyen el perfil del egresado dentro del Sistema Nacional de

Bachillerato y son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, independientemente del subsistema; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean.

De forma específica, la novena competencia genérica "*Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo*", atribuye a los estudiantes privilegiar el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos, tomar decisiones a fin de contribuir al desarrollo democrático de la sociedad, conocer sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, reconocer el valor de la participación como herramienta para ejercerlos, actuar de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad, y mantenerse informados (SEMS, 2008b).

Por otro lado, las competencias disciplinares procuran expresar las capacidades que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del plan y programas de estudio que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato, y se dividen de acuerdo a campos disciplinares. Las competencias disciplinares básicas del área de ciencias sociales están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, y enfatizan la formación de estudiantes con una perspectiva plural y democrática para asumir una actitud responsable hacia los demás (SEMS, 2008a).

La presentación de las competencias y de los objetivos de la reforma en torno a la formación de actitudes hacia la participación política de los estudiantes permite enmarcarla como un eje prioritario en este análisis, ya que constituye la dimensión pedagógico – curricular constante en el sistema. Esto implica que se puedan incluir al presente análisis cualquiera de los distintos subsistemas de educación media superior. Por otro lado, no debemos dejar de lado que la búsqueda de mejoras a los procesos de gestión escolar forma parte de los ejes de la reforma, abonando al interés de esta investigación.

2.1.3. Reforma constitucional de 2011: Bachillerato obligatorio.

El tercer evento importante por mencionar es el rango de obligatorio que logró el bachillerato gracias a la reforma constitucional al artículo 3ero de 2011.

De acuerdo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, esta modificación constitucional implicó entre otras cosas que el Estado generalice el acceso a este nivel educativo, asegure que todos los jóvenes se mantengan estudiando hasta concluirlo y logren desarrollar las competencias. Además, asume para los jóvenes mayor responsabilidad en su educación, reduce la reproducción de desigualdades sociales e impulsa la consecución de políticas públicas que articulen educación con mundo del trabajo (INEE, 2011: 19 - 20). Al hacerlo obligatorio, el bachillerato se adecuó al marco jurídico constitucional para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas y propiciar condiciones de participación de los actores escolares bajo el liderazgo del director (ASF, 2015).

2.1.4. El Nuevo Modelo Educativo de 2017.

Por último, a raíz de la Reforma Educativa de 2013, en 2017 la Secretaría de Educación Pública presentó el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Media Superior.

Si bien el marco curricular común y el Sistema Nacional de Bachillerato se mantuvieron dentro de la reforma, hay algunos elementos importantes a considerar alrededor del problema de estudio. El Nuevo Modelo Educativo presenta cuatro funciones del Bachillerato para concretar la relevancia social de la educación en los jóvenes, y que su experiencia en las aulas sea pertinente: (1) la culminación del ciclo de educación obligatoria, (2) la formación propedéutica a la Educación Superior, (3) la preparación para ingresar al mundo del trabajo y (4) la formación de una ciudadanía competente. Sobre esta última función, el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017a) en su apartado “Los mexicanos que queremos formar”, considera al egresado de la EMS como un individuo que se conoce y se respeta a sí mismo y que se orienta y actúa a partir de valores, a decir:

- Reconoce como iguales en dignidad y en derechos a todos los seres humanos;
- sabe trabajar en equipo y tiene capacidad de liderazgo;
- en la solución de conflictos privilegia el diálogo, la razón y la negociación;
- se comporta éticamente y convive de manera armónica;
- conoce y respeta la ley;
- defiende el Estado de derecho, la democracia y los derechos humanos;
- promueve la igualdad de género;
- valora la diversidad étnica, cultural y lingüística de nuestro país y del mundo;
- cuida el medio ambiente;
- participa de manera responsable en la vida pública y
- hace aportaciones al desarrollo sostenible de su comunidad, su país y el mundo.

2.1.5. Reflexiones en torno a las variables.

Este recorrido permite realizar algunas reflexiones sobre el problema de investigación de esta tesis. Por un lado, las finalidades de la educación media superior han transitado entre ser una institución propedéutica a la educación superior y ser formadora de habilidades para insertarse en el mundo laboral. La reflexión es necesaria ya que estos objetivos de la escuela modifican la manera en cómo la adquisición y formación de actitudes hacia la participación política se lleva a cabo dentro de las instituciones escolares.

Si bien la discusión sobre los objetivos de la educación media superior no forma parte de esta investigación, su reflexión implica contextualizar el entorno donde se investiga. Además, permite considerar características del sistema en los instrumentos de análisis que puedan influir en la formación de actitudes hacia la participación, tales como el enfoque técnico de algunos subsistemas.

Es importante señalar que independientemente de los fines que tome el subsistema, las competencias genéricas y disciplinares del marco curricular común, y la visión del nuevo modelo educativo, apuntan a la formación de una ciudadanía responsable donde la participación política es un elemento clave. Dado que el mercado laboral tiende crecientemente a requerir habilidades generales que permitan al trabajador aprender y adaptarse a las nuevas tecnologías, cobra importancia la idea de que la educación media constituye en sí mismo un ciclo formativo, cuyo principal cometido es preparar a los jóvenes a ser ciudadanos activos, participativos y productivos y que aprendan a vivir en sociedad (INEE, 2011). La revisión anterior implica que cualquier subsistema –independientemente de su adscripción administrativa y perfil curricular- posee objetivos de formación ciudadana enmarcados en el marco curricular común, y necesarios por ampliarlos en la población juvenil, a raíz del rango de obligatorio que se concretó en 2011.

Por otro lado, y bajo este mismo contexto, la reforma de 2008 y el nuevo modelo educativo, muestran como reto del bachillerato promover una gestión democrática que permita a los jóvenes contar con espacios de participación real para la toma de decisiones de la vida escolar. Se prevé que las organizaciones escolares establezcan prácticas de planeación participativa, que su comunidad experimente relaciones y comportamientos basados en el respeto mutuo, resuelvan los problemas de operación básicos bajo el liderazgo del director y fijen estrategias para conducir la

organización de los centros escolares a fin de promover en los estudiantes el perfil de egreso (ASF, 2015).

No obstante, la diversidad en los subsistemas ha creado complejidad en los distintos tipos de gestión escolar. No está claro en qué medida los centros escolares orientan su organización y funcionamiento mediante un proceso de planeación estratégica participativa, y a la fecha, no se ha garantizado que la Secretaría de Educación Pública emita instrumentos normativos suficientes para promover la autonomía de gestión de los planteles de nivel medio superior (ASF, 2015).

Por tanto, es imprescindible delimitar el caso de estudio para detallar el contexto donde se observará la influencia de la escuela sobre las actitudes hacia la participación política de los estudiantes a fin de observar la relación que guarda con los procesos de gestión escolar. Como veremos en el siguiente apartado, la propuesta del Colegio de Bachilleres (COLBACH) surge porque, entre otras características, es un Bachillerato General descentralizado de la Federación que concentra el mayor número de estudiantes en la Ciudad de México y que ha promovido en los últimos años acciones de mejora en la gobernanza y de gestión escolar.

2.2. El Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México.

El Colegio de Bachilleres (COLBACH) fue creado por Decreto del presidente Luis Echeverría el 26 de septiembre de 1973 e inició sus actividades en febrero de 1974. El COLBACH se creó con la intención de ampliar la oferta de bachillerato a los jóvenes del Valle de México en modalidades escolarizada y abierta, ofrecer una formación general a los egresados de secundaria, además de prepararlos para continuar con estudios superiores y capacitarlos para incorporarse en las actividades socialmente productivas (SEP, 2017a). Se configura como una institución descentralizada del Gobierno Federal (con personalidad jurídica y patrimonio propio), con sede en la Ciudad de México. Actualmente, la modalidad escolarizada del COLBACH cuenta con 20 planteles en la Ciudad de México y en el Estado de México, y actualmente atiende a más de 95 mil estudiantes en turnos matutino y vespertino, siendo el subsistema de Bachillerato General que recibe el mayor número de alumnos en la Zona Metropolitana del Valle de México.

El COLBACH es un Bachillerato General; es decir, prepara al estudiante en todas las áreas del conocimiento para que pueda cursar estudios de tipo superior, es propedéutico y tiene tres componentes:

- El componente básico se refiere al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes mínimos que todo estudiante del subsistema debe adquirir, consistente en 31 asignaturas, en las cuales se incluyen en el área de ciencias sociales las asignaturas de Historia de México, Ciencias Sociales y Estructura socioeconómica de México.
- El componente propedéutico profundiza en cuatro grupos: químico-biológico, físico-matemático, económico-administrativo, y humanidades y ciencias sociales.
- El componente de formación para el trabajo se organiza en módulos y tiene el enfoque de Educación Basada en Normas de Competencia Laboral (INEE, 2011; ASF 2015).

De acuerdo al Programa de Desarrollo Institucional 2013 – 2018 (COLBACH, 2013), el objetivo general, la misión y visión del COLBACH presenta relevancia con la variable dependiente, fortaleciendo su elección como caso de estudio. Estos elementos estratégicos se enmarcan a continuación:

Objetivo general: Nuestros alumnos egresan con una formación académica integral, de calidad, con motivación e interés por aprender, con adopción de los valores universales que les permitan una adecuada inserción en la sociedad y un buen desempeño en sus actividades académicas o laborales.

Misión: Formar ciudadanos competentes para realizar actividades propias de su momento y condición científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pertenecientes a las ciencias naturales, las ciencias sociales y a las humanidades.

Visión: Ser una institución educativa con liderazgo académico y prestigio social, con estudiantes de excelencia, comprometidos consigo mismos y con su sociedad; en instalaciones bien equipadas, seguras y estéticas, con procesos administrativos eficientes que favorezcan la formación de bachilleres competentes para la vida.

Como se observa, el objetivo del COLBACH incluye elementos tanto propedéuticos como de formación para el mundo del trabajo común en los subsistemas de la EMS¹¹. No obstante, es de

¹¹ Los Centros de Ciencias y Humanidades CCH de la Universidad Nacional Autónoma de México, conforme a lo señalado en el Acuerdo 442 de la SEMS, es el único subsistema que se presenta como bachillerato general solamente propedéutico y por su capacidad de autonomía, decidió no formar parte de la RIEMS.

destacar que la misión enmarca la formación ciudadana como un eje trascendente, así como la formación de actitudes relacionadas a la condición social y política. Por otro lado, la visión de la institución implica el desarrollo de una eficiente gestión escolar que bajo las hipótesis de trabajo, podrían lograr la misión institucional, por medio del fomento de actitudes hacia la participación política de los estudiantes.

A la par con los elementos estratégicos de la organización, el Programa de Desarrollo Institucional presenta el desarrollo de cuatro objetivos a partir de un diagnóstico realizado en 2012 sobre los retos de la educación media superior y de la institución:

1. Lograr trayectorias educativas completas con flexibilidad
2. Elevar la calidad con equidad en los aprendizajes
3. Fomentar ambientes de aprendizaje sanos, seguros y creativos
4. Alcanzar una gestión eficaz y mejorar la gobernanza

Este último objetivo de mejora a la gobernanza ha llevado a la dirección del COLBACH a realizar diversas acciones que vienen a concretizar la pertinencia del análisis como caso de estudio. Estas acciones principalmente han sido la reorientación de la estrategia hacia un modelo de gestión escolar horizontal y participativo, donde se brinde a los alumnos condiciones para aprender y mantenerse en la escuela, lograr la conexión de las necesidades específicas de los planteles con las acciones que pueden emprenderse desde las áreas centrales, así como la creación de Consejos Académicos Escolares, el acompañamiento de estudiantes a través de tutorías y la orientación, y el involucramiento de los padres de familia en actividades para combatir la violencia y fomentar la equidad de género (Ortega, 2016a, 2016b).

El COLBACH posee dos tipos de Consejos Educativos Escolares: El Consejo Ejecutivo Escolar y 20 Consejos Operativos Escolares, uno por Plantel. Estos últimos, son órganos de vigilancia de los derechos y obligaciones de los alumnos en los planteles y tienen el objetivo de apoyar a los alumnos. Los estudiantes de quinto o sexto semestre y con un promedio mayor a nueve, pueden fungir como representantes, uno por turno (COLBACH, 2011). Sin embargo, el proceso de elección no está claro en el marco normativo de la institución; los Lineamientos de Operación de los Consejos Escolares solo hacen mención que los demás miembros del Consejo (director, subdirector y representante académico) deben dar su aval de la integración del estudiante al Consejo.

Desde otra perspectiva, y con la finalidad de conocer los resultados en torno al rendimiento académico, el COLBACH desarrolló dos estudios a la comunidad escolar sobre el impacto del ajuste curricular en estudiantes y sobre el clima y cultura organizacional. Respecto a la mejora de las prácticas docentes, los estudiantes mencionan haber experimentado mayor promoción de su participación por parte de profesores y directivos, los tomaban más en cuenta para los procesos de evaluación, mencionan haber trabajado más en equipo para resolver tareas o trabajos escolares y participar en actividades deportivas y artísticas en la escuela. Además mencionan sentirse apoyados por los profesores, los asesores y los directivos.

Así mismo, en la encuesta sobre clima y cultura organizacional (COLBACH, 2015) los administrativos y docentes de la institución mencionan haber participado en la mejora de la organización, la promoción de la participación por parte de altos mandos y participar en los cambios innovadores del área de trabajo. Los trabajadores señalan que la organización escolar promueve acciones para eliminar las prácticas discriminatorias, se identifican con la institución y los valores del COLBACH y la autoridad escolar reconoce sus logros.

Dichos elementos al interior del COLBACH revelan mecanismos de gestión innovadores que buscan el logro de los cuatro objetivos planteados en su Programa de Desarrollo Institucional. La pertinencia de tomar este caso de estudio es preguntarse si estos cambios hacia una gestión escolar estratégica donde la promoción de la participación de sus miembros es clave en la organización escolar, tienen relación con las actitudes hacia la participación política en los estudiantes de la institución.

Otra característica del COLBACH referente al refuerzo de la gobernanza es el involucramiento de instituciones académicas como la UNAM, el IPN y la Asociación Mexicana de Ciencias, de asociaciones civiles para evitar adicciones en adolescentes y la vinculación con el Banco Interamericano de Desarrollo, el Gobierno de la Ciudad de México, del Instituto de la Juventud, de la Secretaría de Educación Pública, por medio del programa ConstruyeT, dentro de los procesos participativos de los estudiantes en diversas actividades para mejorar los aprendizajes (Ortega, 2016a; 2016b).

De forma particular, el programa ConstruyeT tiene el objetivo de mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de los adolescentes (SEP, 2017b). Este programa estuvo acompañado en su diseño por el Programa de las Naciones Unidas para el

Desarrollo (PNUD) para reforzar habilidades como el autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma de decisiones y perseverancia. Se compone a lo largo de 12 lecciones trabajadas en el semestre por los docentes del plantel con la guía de un “tutor ConstruyeT” (SEP, 2017b). De acuerdo al Documento informativo del Programa, las lecciones y actividades están basadas en un material didáctico¹², además que el programa otorga responsabilidades a los directivos y a los tutores ConstruyeT para su implementación.

Por último, es de destacar que los estudiantes del COLBACH han mostrado actitudes hacia la participación política en sucesos de coyuntura en nuestro país. Por ejemplo, a raíz de los eventos ocurridos en Ayotzinapa, Guerrero, el 26 y 27 de septiembre de 2014, la Asamblea Interuniversitaria para exigir la aparición de los 43 normalistas tuvo la participación de estudiantes del COLBACH y diversos planteles se sumaron al “Paro Estudiantil por Ayotzinapa” (Animal Político, 20 de noviembre de 2014), acción respaldada por catedráticos y trabajadores (El Universal, 5 de noviembre de 2014). Incluso, ante la escalada de movilización estudiantil, la directora general mostró apoyo a la formación de los jóvenes en contextos de libertad y democracia (MVS Noticias, 22 de diciembre de 2014).

En resumen, contamos con elementos tanto pedagógicos – curriculares, como de gestión escolar, así como evidencia de actitudes participativas de la comunidad escolar, para elegir al COLBACH como caso de estudio. Que sea un bachillerato general descentralizado de la federación con la mayor cobertura en la Ciudad de México posibilita mayor incidencia en la formulación de recomendaciones de política pública en la materia, y resulta ser un elemento que no contamos en instituciones autónomas y privadas. Además, en el marco del nuevo modelo educativo, es relevante considerar los efectos de la escuela sobre las actitudes hacia la participación política de los estudiantes como uno de los objetivos pedagógicos que se ha propuesto la educación media superior a nivel federal. No obstante, es importante subrayar que la propuesta de esta investigación no se limita a dicho subsistema, sino que se invita a ampliarlo con estudios posteriores.

¹² El material se puede consultar en: <http://www.construye-t.org.mx/lecciones>

3. Metodología y presentación de resultados.

El siguiente capítulo presenta la metodología que siguió esta investigación para conocer la relación que existe entre la gestión escolar y las actitudes hacia la participación política en estudiantes, así como los resultados extraídos de los instrumentos aplicados y trabajados por medio de un modelo de ecuaciones estructurales.

El capítulo se organiza de la siguiente manera: el primer bloque familiarizará al lector en términos generales, con las técnicas estadísticas utilizadas, con los modelos de ecuaciones estructurales, el análisis factorial y el análisis de senderos. Posteriormente se explican las dos fases para el levantamiento de los datos: la aplicación de una encuesta piloto y la aplicación de la encuesta en el Colegio de Bachilleres. El cuarto apartado presenta los resultados del análisis de senderos, una técnica estadística utilizada para medir la relación entre constructos o factores. Finalmente se añade en el último apartado los principales hallazgos a raíz de las entrevistas realizadas para sustentar los resultados cuantitativos de la investigación.

3.1. Breve exposición de los Modelos de Ecuaciones Estructurales.

Los Modelos de Ecuaciones Estructurales (Structural Equation Model – SEM, por sus siglas en inglés) son una técnica estadísticas multivariante que combina otras técnicas como la regresión múltiple, el análisis factorial y el análisis de senderos, que surge y se desarrolla en diversas disciplinas como las ciencias biomédicas y en las ciencias sociales, especialmente en la psicometría (Bollen, 2011; Schreiber, et al., 2006).

De acuerdo a Escobedo, et al. (2016) los SEM se caracterizan por dos elementos principales: la posibilidad de representar las variables por medio de conceptos no observados, teniendo en cuenta un error de medida en el proceso de estimación y la evaluación de las relaciones de dependencia entre las variables. Por ser visto como una combinación de análisis factorial y la regresión múltiple, el interés de los SEM está puesto a menudo en “constructos teóricos”, representados por factores latentes (Bollen, 2011; Hox y Bachger, 2002).

El Análisis Factorial es una técnica estadística que identifica la estructura subyacente de una serie de variables observables o variables manifiestas, tales como los ítems de un cuestionario. Conforman a partir de la matriz de covarianzas una serie de variables no observables o variables latentes. Recurrir a este tipo de técnicas es muy usual cuando las variables de interés no necesariamente

pueden ser medidos por una entidad medible simple, lo que implica el detallado sostén teórico – conceptual para definir lo que cada variable latente desea medir (Lloret-Segura, et al., 2014; Bollen, 2011; Grajales, 2000). Existen dos tipos de análisis factorial: el exploratorio (AFE) y el confirmatorio (AFC).

El principal objetivo del AFE es explorar el conjunto de variables latentes o factores comunes que explican las respuestas a los ítems de un test (Lloret-Segura, et al., 2014: 1151). Con el fin de determinar el número de factores necesarios para representar los datos se recurre a examinar el porcentaje total de la varianza explicada por cada uno de ellos identificado como Eigenvalue, cuyo valor debe ser superior a 1. Así mismo se recurre a examinar la carga factorial de cada variable manifiesta que se define como un coeficiente para expresar el peso de la variable con respecto al constructo en términos de su correlación.

De acuerdo a Lloret-Segura, et al., (2014: 1153) el AFE parte del supuesto de que las variables observables son indicadores de cierto número de factores o variables latentes comunes; no obstante, por muy cuidadosa que sea la selección de los ítems, es imposible que sean medidas perfectas del factor común correspondiente, lo que implica considerar un error de medición. Por tanto, la representación algebraica quedaría:

$$\begin{aligned} X_1 &= \alpha_1 + \beta_{1(1)}F_1 + \dots + \beta_{1(i)}F_i + \varepsilon_1 \\ X_2 &= \alpha_2 + \beta_{2(1)}F_1 + \dots + \beta_{2(i)}F_i + \varepsilon_2 \\ X_n &= \alpha_n + \beta_{n(1)}F_1 + \dots + \beta_{n(i)}F_i + \varepsilon_n^{13} \end{aligned}$$

En contraste, el AFC permite corregir o corroborar, en caso de haberlas, las deficiencias del AFE (Escobedo, et al., 2016: 19) permitiendo al investigador definir, a partir de un marco teórico, cuántos factores espera, qué factores están relacionados entre sí y qué ítems están relacionados con cada factor. De este modo, el AFC analiza la estructura hipotetizada poniendo a prueba si el modelo se ajusta adecuadamente a los datos (Lloret-Segura, et al., 2014: 1154-1155). De acuerdo a Escobedo, et al., (2016: 19), en el AFC es necesario observar las cargas factoriales que permitan establecer la correlación entre las variables y los factores; entre más se acerquen a uno mayor será dicha correlación. Una regla empírica en el AFC establece que las cargas deben ser mayores a .7;

¹³ Donde X_j , F_i y ε_j contienen la puntuación de una persona en ítem X_j , el factor común F_i , y el factor específico ε_j o error, i : número de factores comunes, j : número de ítems, F : factor común, $\beta_{j(i)}$ peso del factor común i ésimo asociado a la j ésima variable observada o ítem, ε_j : factor único o error y α : el intercepto en la ecuación de medición. (Lloret-Segura, et. al., 2014: 1152; Bollen, 2011: 363)

sin embargo, estos deben tomarse a criterio del investigador. Tanto el AFE como el AFC buscan evaluar la validez y confiabilidad de cada ítem optimizando la construcción de instrumentos de medición (Escobedo, et al., 2016). Ambos serán utilizados en esta investigación.

Una vez establecido el número de los factores, variables latentes o constructos, y la covarianza de los ítems, los SEM permiten relacionar estas variables, por medio del análisis de senderos (*path analysis*). En este análisis se cuenta, como en una regresión, con una serie de variables exógenas o independientes y variables endógenas o dependientes, siendo las primeras las que afectan a las segundas, y se obtienen múltiples interrelaciones entre factores y covariación entre ellas. Para mostrar gráficamente el modelo, se recurre a los diagramas de senderos donde los factores son unidos por flechas, especificando los coeficientes de asociación y su respectivo error de estimación. Por cada factor, las variables manifiestas se construyen con sus respectivos errores de medición y covarianzas entre factores.

Además de las posibles covarianzas entre variables y de las relaciones unidimensionales o efectos directos de las variables, los SEM poseen la característica de establecer efectos indirectos, por medio de una o más variables latentes mediadoras. Al respecto, como señalan diversos autores (Bollen, 2011; Ruíz, et al., 2010; Cupani, 2006; Schreiber, et al., 2006), la investigación por SEM debe ser cuidadosa de evitar la confusión entre relaciones y causas entre variables. Aunque en los SEM y en el análisis de senderos se estudia una teoría causal que deriva en los posibles efectos y sus respectivos tamaños, no necesariamente prueban causalidad entre factores, pues los SEM son estudios de tipo correlacional.

Por último, queda por mencionar algunos de los indicadores que utilizan los SEM para medir el ajuste de los modelos. La literatura señala principalmente seis indicadores: (1) El Índice de Bondad de Ajuste (CFI) que evalúa si el modelo debe ser ajustado; mientras más cercano a uno es un mejor ajuste; (2) el Índice no Normalizado de Ajuste o Índice Tucker-Lewis (TLI), considera los grados de libertad del modelo propuesto, lo que se recomienda valores superiores a 0.9; y (3) el Error de Aproximación Cuadrático Medio (RMSEA) y (4) el Error Cuadrático Medio Estandarizado (SRMR), que representa el ajuste anticipado con el valor total de la población y no con el de la muestra, recomendando valores menores a 0.05 pues indica un error de aproximación menor del modelo con la realidad. También se encuentra (5) el valor chi-cuadrado, que al no ser significativo, quiere decir que no se puede rechazar la hipótesis que existe un modelo mejor ajustado al que se

presenta. Sin embargo, este valor es sensible al tamaño de la muestra. Por último, (6) el Coeficiente de determinación (CD) que representa un índice global del modelo, tal como una R^2 . Valores cercanos a 1 representan un mejor ajuste general.

Los SEM resultan muy oportunos para establecer la asociación entre variables de forma cuantitativa que difícilmente pueden ser observadas como actitudes, valores, y percepciones sobre la gestión escolar, sino es a través de cuestionarios como sugiere esta tesis. Además, y como veremos en los siguientes apartados de este capítulo, al basar la investigación en una serie de encuestas aplicadas a estudiantes, se considera el supuesto de error de medición y estimación para fortalecer la confiabilidad y validez de los constructos y de los instrumentos de medición. Si bien se consideran los SEM como técnicas para investigación de tipo confirmatorio, es común su uso en investigaciones exploratorias, como el presente estudio. Por tanto, tal y como se destacó en este apartado, la metodología de esta investigación sigue una serie de 3 fases: construcción del instrumento a través de un AFE, confirmación de los resultados por una AFC y el establecimiento de un análisis de senderos para conocer la asociación entre las variables construidas.

3.2. Fase 1: Encuesta Piloto y Análisis Factorial Exploratorio.

Participantes.

La muestra estuvo integrada por 223 estudiantes, 90 hombres (40.36%) y 133 mujeres (59.64%) en edades entre los 15 y los 18 años (promedio de 16.57 años) pertenecientes a 4 escuelas de Educación Media Superior, de los cuales 139 participantes (62.3%) son estudiantes de la Preparatoria de la Universidad Iberoamericana (Prepa-Ibero) en la Ciudad de México, 19 (8.5%) del Instituto Brenner y 9 (4%) del Colegio Vasco de Quiroga, ambos en la ciudad de Aguascalientes, Ags., y 28 (12.5%) del Colegio Ángel Anguiano en Encarnación de Díaz, Jalisco. El resto (28 estudiantes, 12.5%) no indicó la preparatoria donde estudian. Del total, 72 participantes (32.73%) son estudiantes de nuevo ingreso, 9 estudiantes (4.03%) llevan un semestre en la institución, 12 (13.18%) un año y 113 (51.36%) dos años como mínimo.

Instrumento

Se aplicó una encuesta para medir participación política y actitudes hacia la participación entre el 13 de septiembre y 19 de octubre de 2017. Una parte de los estudiantes de la Prepa-Ibero (51

alumnos) la respondieron el día 13 de septiembre en sus aulas de forma física, mientras que el resto de los participantes la contestaron vía online.

La encuesta consta de 96 preguntas divididas en dos grandes bloques: el primero de ellos – de 61 items- son preguntas relacionadas a la participación política medidas en respuestas binarias (sí – no) y a las actitudes hacia la participación, divididas en elementos de disposición y valores, medidas en respuestas tipo Likert de 4 puntos para evaluar el nivel de acuerdo con la afirmación mostrada. Se incluyeron 15 preguntas sobre la confianza interpersonal con respuestas de 3 puntos. Los 31 items restantes estuvieron dirigidos a medir el nivel de acuerdo en respuestas tipo Likert de 4 puntos con afirmaciones en torno a la gestión escolar, el clima escolar, las medidas disciplinarias y las posibilidades de participación en la escuela. El instrumento incluyó cuatro preguntas más para conocer el sexo, el semestre, la escuela y la edad de los participantes.

En las preguntas sobre participación política con respuesta binaria, se solicitó en el instrumento que los participantes indicaran si habían formado parte de las organizaciones mostradas, así como si en el último año habían realizado una serie de acciones relacionadas a la participación política (1 para Sí y 0 para No). Por su parte, en las preguntas con respuestas tipo Likert de cuatro puntos se pidió a los participantes que indicaran si están muy de acuerdo (4), de acuerdo (3), en desacuerdo (2) o muy en desacuerdo (1) con las afirmaciones presentadas. Por último, en el apartado de confianza interpersonal, se pidió a los participantes indicaran que tanto confiaban en las personas u organizaciones mostradas, si mucho (3), poco (2) o nada (1).

Procedimiento

Los participantes de la Prepa-Ibero fueron localizados en sus aulas el día 13 de septiembre con previo consentimiento de la dirección de la Institución y de la oficina del Programa “Escuela Participativa”. El resto de los participantes recibieron en sus correos por parte de sus profesores en el área de ciencias sociales la liga para acceder al cuestionario¹⁴. Se destacó el anonimato y confidencialidad de las respuestas, así como la exclusividad para fines académicos.

¹⁴ Enlace de la encuesta online: <https://www.onlineencuesta.com/s/671e7ce>

Resultados

Para esta primera fase se aplicó a las respuestas un análisis factorial exploratorio (AFE). El tratamiento de los datos se realizó por medio del programa estadístico Stata 14.2 SE. Para determinar la estructura factorial se utilizó el procedimiento de máxima verosimilitud (Maximum Likelihood, ML) y se eliminaron los ítems que obtuvieron una carga factorial inferior a .4. Una vez realizado este procedimiento, se utilizó el procedimiento de rotación ortogonal Varimax - Kaiser para conseguir la mayor simplicidad e interpretación de los resultados, y de normalizar los resultados para cada factor. Posteriormente se realizó la prueba de consistencia estadística Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y se extrajo el alfa de Cronbach para conocer en qué medida cada factor mide al constructo. El anexo 1 muestra los resultados de esta primera fase exploratoria en los ítems sobre participación política y actitudes hacia la participación de los estudiantes de educación media superior.

Del total de ítems propuestos en el cuestionario piloto, 30 de las preguntas no permanecen después de aplicar los procedimientos mencionados, quedando en esta sección una serie de 16 preguntas. De las variables sobre participación se identifican dos constructos. El primero de ellos explica 51.4% a la variable y refiere a la participación política de corte contestatario. El segundo constructo explica 48.5% y refiere a actividades cívicas relacionadas con la participación en organizaciones del cuidado al medio ambiente y de protección animal. Ambas variables latentes poseen un KMO de .62 y un alfa de Cronbach de .58, lo que refiere a una consistencia regular.

La variable sobre actitudes hacia la participación contó de tres constructos: el factor de ítems sobre actitudes cívicas que explica 40.42%, de disposición a la participación política con una proporción de explicación del 33.24% y de valores cívicos con una explicación del 26.34%. Estos constructos tienen una consistencia media ya que poseen un KMO de .699 y un alfa de Cronbach de .633.

Así mismo, el procedimiento se aplicó a los ítems asociados a la gestión escolar, obteniendo que de las 31 preguntas de la encuesta piloto, 22 ítems permanecieron en el AFE. Se encontraron 3 constructos: el primero referido al clima escolar con una explicación del 35.72%, el segundo conformado por ítems relacionados a las posibilidades de participación en la escuela y al trabajo colaborativo con una explicación de 38.68%. Finalmente el último constructo se conformó por tres ítems relacionados a la solución de conflictos mismos que explican 25.6% a la variable latente de

gestión escolar. Tanto el alfa de Cronbach como el KMO son estadísticamente significativos, lo que explica una alta consistencia interna de los constructos.

3.3. Fase 2: Encuesta en el Colegio de Bachilleres.

Participantes

La muestra estuvo integrada por 769 estudiantes, 319 hombres (43%) y 424 mujeres (57%)¹⁵, en edades entre los 14 y 25 años (media de 16.8 años) pertenecientes a los planteles 2 “Cien Metros” (440 estudiantes, 57.2%) y 20 “Del Valle” (329 estudiantes, 42.8%) del Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México. Del total, el 19.1% (146 estudiantes) indicaron estar en segundo semestre, 39.2% (300) de cuarto semestre y 41.3% (316) de sexto semestre. Representa una muestra no probabilística.

Instrumento

Se aplicó la nueva encuesta manteniendo los ítems satisfactorios estadísticamente a partir del AFE para medir actitudes hacia la participación política y percepciones de los estudiantes hacia la gestión escolar los días 13 y 15 de febrero en los planteles Cien Metros y Del Valle, respectivamente. La encuesta se les entregó en sus aulas de forma física a los estudiantes de los turnos matutinos.

El formato de la encuesta y los tipos de respuesta se mantuvieron a partir de la prueba piloto. Sólo se redujo el número de ítems constando en total por 67 preguntas divididas por los mismos tres bloques: 30 preguntas relacionadas a participación política, confianza y actitudes, 22 preguntas sobre gestión escolar y 15 preguntas de control sobre dimensiones sociodemográficas y socioeconómicas. La encuesta puede consultarse en el anexo 4.

Procedimiento

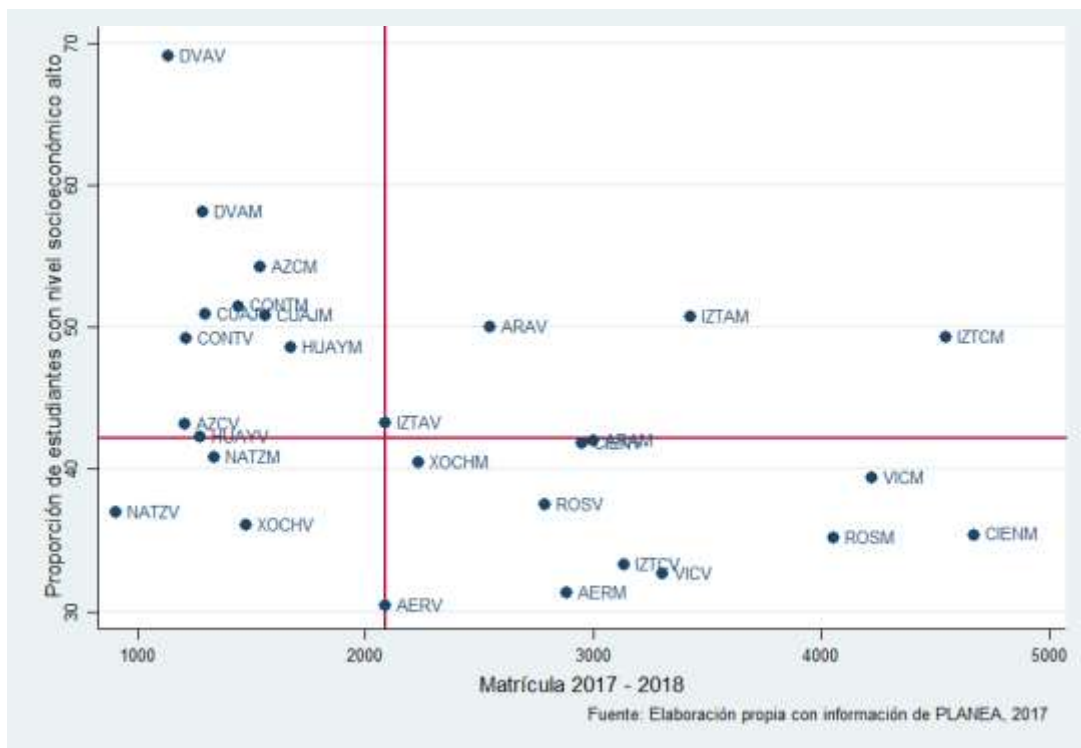
Elección de los planteles: se tomaron los casos extremos con base en dos variables: la proporción total de los estudiantes por su nivel socioeconómico de acuerdo a información de la prueba

¹⁵ 26 estudiantes no indicaron su sexo.

PLANEA 2017, divididos en dos rangos –alto y bajo–, así como la población de cada plantel. La gráfica 3.1 muestra la dispersión de los planteles de acuerdo a dichas variables¹⁶.

Estas variables tienen un elemento teórico a considerar, ya que se comportan como *proxys* a las variables de interés: por un lado, el tamaño del plantel es un factor de importancia en la gestión escolar ya que influye en su organización, la coordinación y en las posibilidades de participación de sus miembros (Antúnez, s/f). Por su parte, el nivel socioeconómico puede influir en la formación de actitudes hacia la participación política por medio del capital cultural de los estudiantes (Bourdieu, 1981; Gayo 2013).

Gráfica 3.1. Planteles del Colegio de Bachilleres por matrícula y nivel socioeconómico de los estudiantes.



Cabe destacar que al tratarse de un estudio exploratorio, se busca la maximización de la variación sin perder de vista que dicha selección resulta de una muestra más grande de casos encontrados en el fondo del análisis, y proporciona una imagen más representativa de la población (Seawright y

¹⁶ En la gráfica 2.1 no se incluyeron los planteles de Tláhuac, Milpa Alta ni Culhuacán “Lázaro Cárdenas” ya que al día de la elaboración del capítulo permanecían cerradas a causa del sismo ocurrido el 19 de septiembre de 2017 en la Ciudad de México. El listado completo de los planteles se encuentra en el Anexo 2.

Gerring, 2008), de tal forma que se obtenga una exploración de las posibles causas de las actitudes hacia la participación política con respecto a la gestión escolar.

La tabla 3.1 muestra la matrícula y la proporción del nivel socioeconómico alto de los estudiantes de los planteles seleccionados para esta investigación (Plantel 20 Del Valle “Matías Romero” y Plantel 2 Cien Metros “Elisa Acuña Rossetti”). En ella se agrega la proporción de estudiantes por docente, así como el promedio y la mediana de cada variable, con el fin de ilustrar la variación que existen entre los casos extremos.

Tabla 3.1. Elección de planteles del COLBACH para estudio

Plantel	Matrícula 2017 – 2018	Número de docentes	Proporción estudiantes / docentes	% de estudiantes con nivel socioeconómico alto
Plantel 20, Del Valle	2,391	145	16.5	63.6
Plantel 2, Cien Metros	7,908	295	26.8	38.6
<i>Media</i>	4,678.4	212	22	43.7
<i>Mediana</i>	3,870	184	21	42.2

Fuente: Elaboración propia con información de PLANEA, 2017. Todos los datos incluyen ambos turnos, matutino y vespertino.

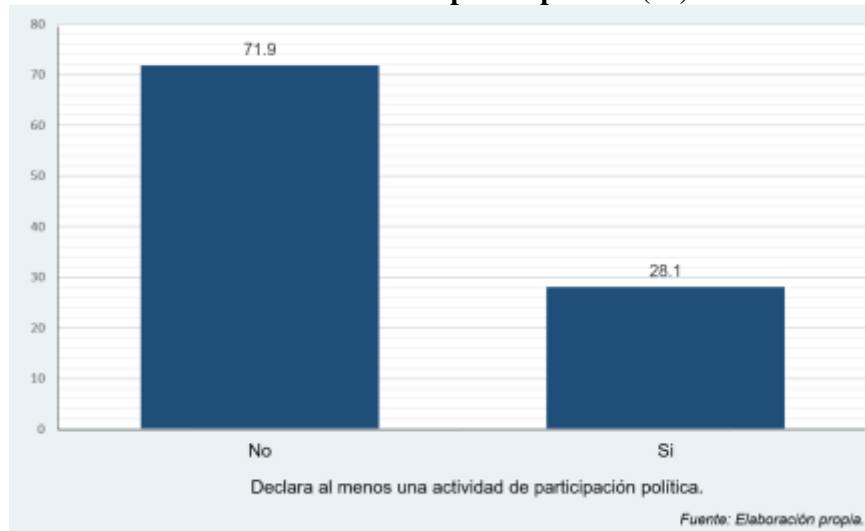
Aplicación de la encuesta: Los participantes de los dos planteles del Colegio de Bachilleres fueron localizados en sus aulas los días 13 y 15 de febrero con previo consentimiento de la Dirección General del COLBACH y de las direcciones de los planteles. Cada dirección seleccionó los grupos a los que se aplicaría el instrumento y los horarios de aplicación, mismos que estuvieron entre las 9 de la mañana y la 1 de la tarde. Se destacó el anonimato y confidencialidad de las respuestas, así como la exclusividad para fines académicos.

Resultados

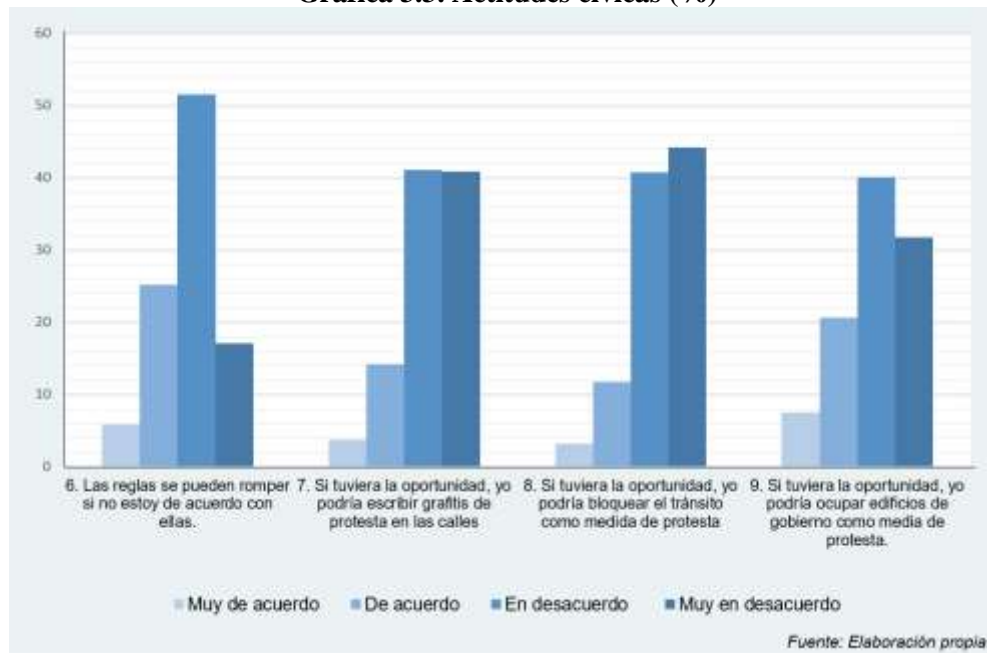
a) Estadística descriptiva

Un primer elemento que se destaca de los resultados es que en su mayoría los estudiantes del COLBACH (71.9%) no declaran participar en actividades políticas (gráfica 3.2). Del total de encuestados, el 28% (215 estudiantes) mencionó haber realizado al menos una acción sobre participación política, en su mayoría formar parte de asociaciones de protección animal (11.3%) y formar parte de grupos urbanos (13.2%).

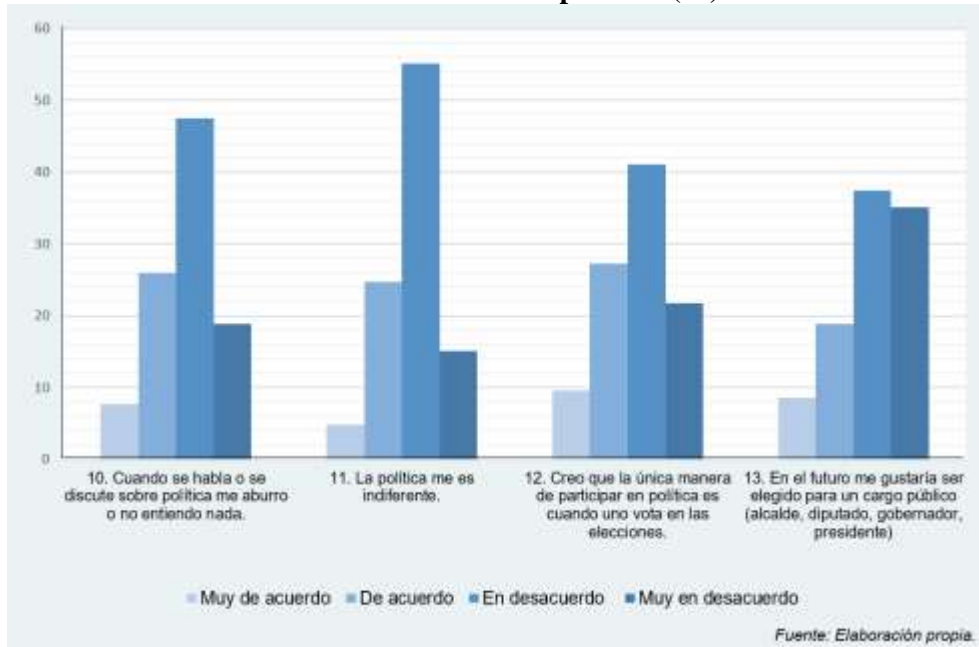
Gráfica 3.2. Participación política (%)



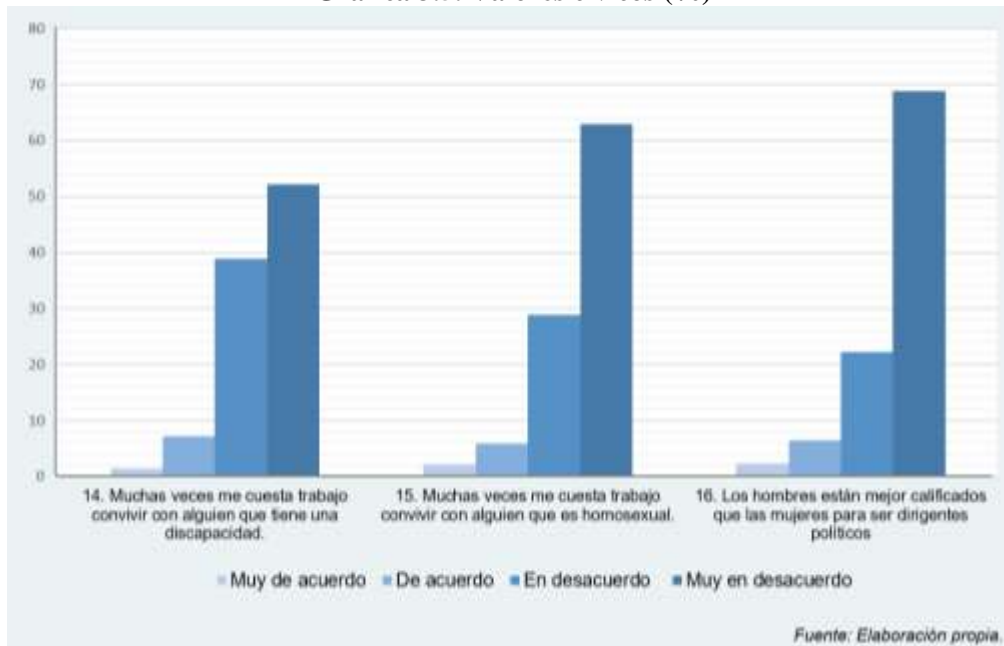
Gráfica 3.3. Actitudes cívicas (%)



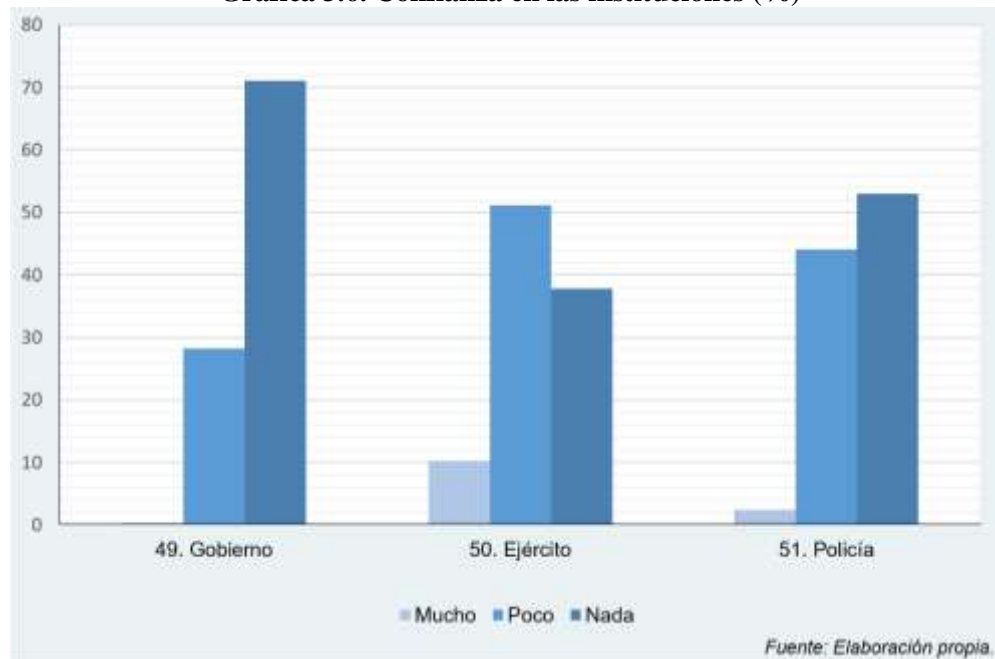
Gráfica 3.4. Actitudes políticas (%)



Gráfica 3.5. Valores cívicos (%)



Gráfica 3.6. Confianza en las instituciones (%)



Por su parte, de manera general los estudiantes del COLBACH se mostraron en desacuerdo con las actividades tendientes a actitudes cívicas tales como bloquear el tránsito, escribir grafitis y ocupar edificios de gobierno como medidas de protesta (gráfica 3.3). Esto va muy de la mano con las acciones políticas más contenciosas, ya que sólo el 8% declaró haber realizado alguna de estas acciones. En contraste, resulta interesante observar que el 31% de los estudiantes declararon que las reglas se pueden romper si no están de acuerdo con ellas.

Respecto a las actitudes políticas y valores cívicos (gráfica 3.4 y 3.5) sólo el 30% declaró que la política le es indiferente, aunque más del 50% mencionó que la política le aburre o no la entiende. Por otro lado, los estudiantes consideran estar en desacuerdo con que el voto es la única manera de participar en política (60.8%), en contraste con el 26% de estudiantes que declararon que en el futuro les gustaría ser elegido para un cargo público.

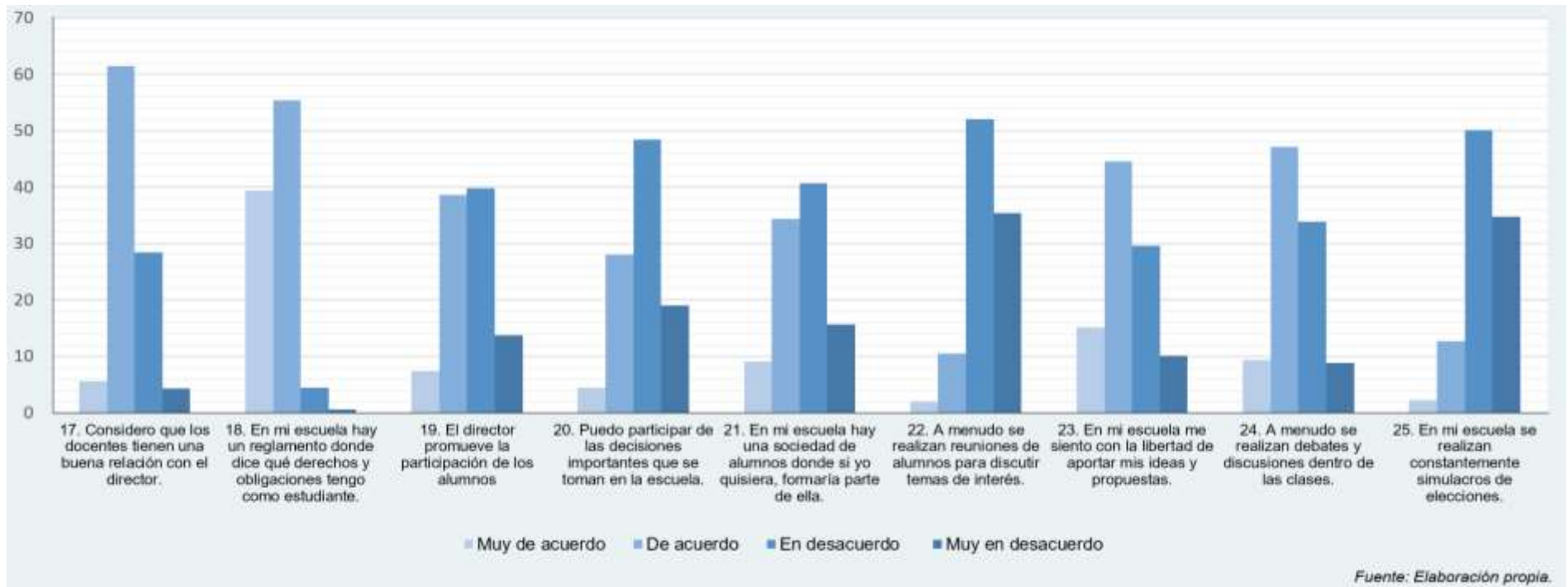
Así mismo, en general los estudiantes declararon tener apertura con la convivencia con discapacitados y personas homosexuales, pues alrededor del 90% de los estudiantes mencionaron estar en desacuerdo con que les cuesta trabajo convivir con estos grupos, y considerar que los hombres no necesariamente están mejor calificados que las mujeres para ser dirigentes políticos.

Respecto a la confianza que tienen hacia personas u organizaciones, es de destacar que los estudiantes confían más en el Internet (10.2%) que en el director de su plantel (1.6%), en sus vecinos (3.9%), en medios de comunicación tradicionales, tales como la televisión (1.4%) y la radio (6.1%), y en las personas en general (7.4%). Sobre las instituciones políticas (gráfica 3.6), en general la confianza es baja, siendo el gobierno (.39%) y la policía (2.4%) los actores en los que menos confían. Los estudiantes declararon confiar más en sus padres y compañeros de escuela o de salón. Los resultados en extenso se encuentran en el anexo 2 de esta investigación.

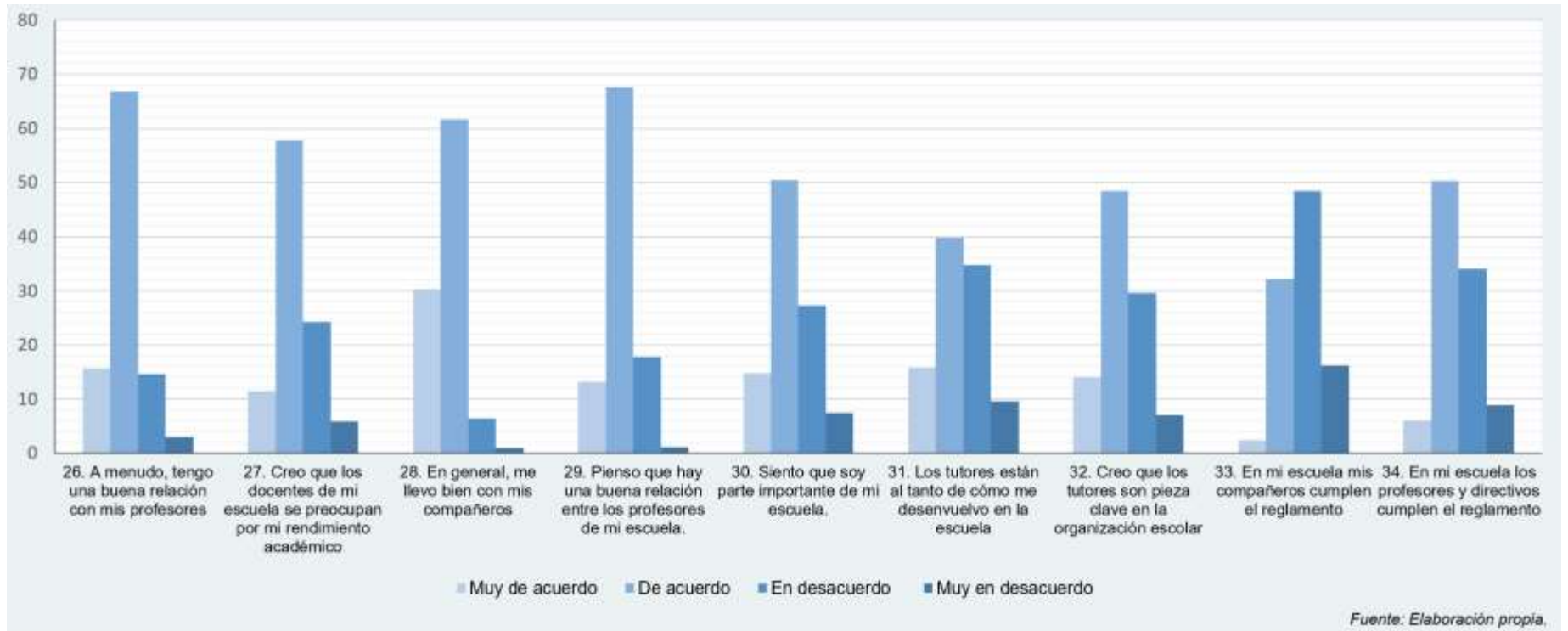
Sobre las percepciones sobre la gestión escolar, es de destacar que los estudiantes conocen la existencia del reglamento escolar, donde dice qué derechos y obligaciones tienen (95%), sin embargo declaran que sus compañeros (65%) y sus profesores (42%) no cumplen con la norma de la institución. El conocimiento del reglamento escolar puede mejorar las relaciones entre los que conforman los planteles: en general los estudiantes consideraron tener una buena relación con sus compañeros (92%), con sus profesores (82%) y percibir una buena relación entre ellos (81%). Esto se acopla con los resultados que se presentan con respecto a los ítems de relación hacia la autoridad, ya que alrededor del 20% de los estudiantes consideran que se castiga sin explicar cuáles son los motivos, que hay demasiadas reglas o que los profesores culpan a los alumnos por cosas que cometieron. Lo anterior se comprueba cuando se observa una covarianza significativa entre los factores clima escolar y relación con la autoridad, como se discutirá más adelante.

Por último, es de notar que las posibilidades de participación en el COLBACH son en general mínimas para los estudiantes, aunque más de la mitad (60%) se siente con la libertad de aportar sus ideas y propuestas (gráfica 3.7). El 67% de los estudiantes no creen que pueden participar de las decisiones importantes que se toman en la escuela, el 87% mencionaron que no se realizan reuniones de alumnos para discutir temas de interés y el 85% considera que no se realizan simulacros de elecciones. A pesar de no existir alguna sociedad de alumnos en el COLBACH legalmente constituida, el 43% de los estudiantes consideran que formarían parte de alguna de estas organizaciones estudiantiles. No obstante, la percepción que tienen de la promoción que realiza el director del plantel para la participación de los alumnos está casi dividida a la mitad (De acuerdo = 46%, en desacuerdo = 54%).

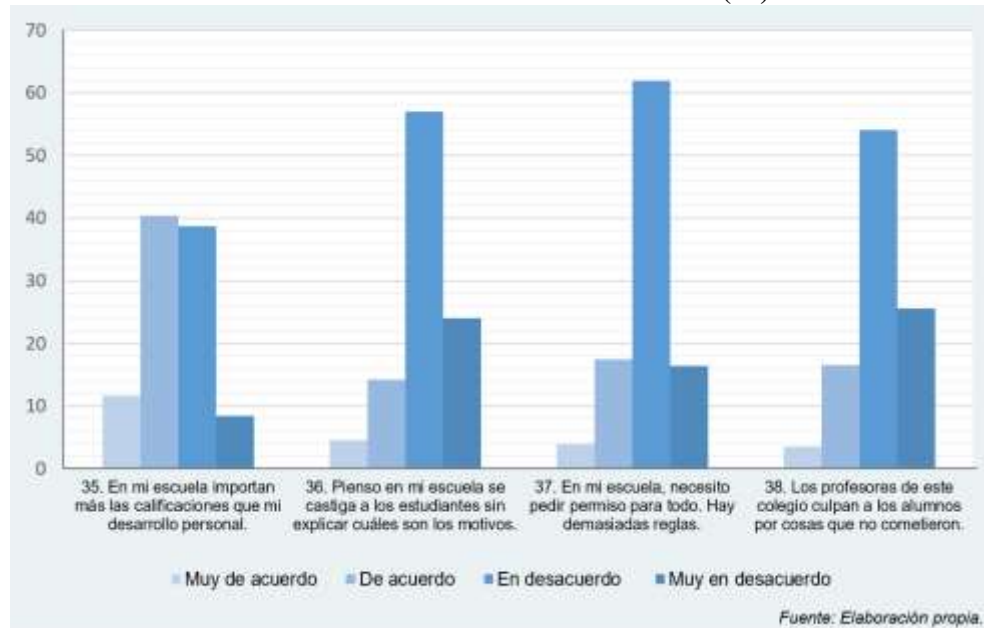
Gráfica 3.7. Percepciones sobre las Posibilidades de participación (%)



Gráfica 3.8. Percepción sobre el Clima Escolar (%)



Gráfica 3.9. Relación con la autoridad (%)



La exposición de la estadística descriptiva sobre las actitudes y percepciones de los estudiantes dará pie a sostener la asociación entre las variables de interés. En el siguiente apartado se confirmará la composición de los constructos propuestos para dicho análisis.

b) Análisis Factorial Confirmatorio.

Para el análisis factorial confirmatorio (AFC) se busca que la estructura subyacente de los factores, producto del análisis exploratorio (AFE) se mantenga o bien, se ajuste para obtener variables estadísticamente más confiables. El tratamiento de los datos se realizó por el programa estadístico Stata 14.2 SE, utilizando el procedimiento de máxima verosimilitud con valores faltantes.

Se mantuvieron los ítems que obtuvieran las cargas factoriales más altas ($> .6$), excepto en los factores relacionados a participación política, buscando un mejor ajuste con los datos. Además, se utilizó la herramienta Structural Equation Model Builder de Stata 14.2 para obtener los diagramas de senderos.

Diagrama 3.1. AFC Participación política.

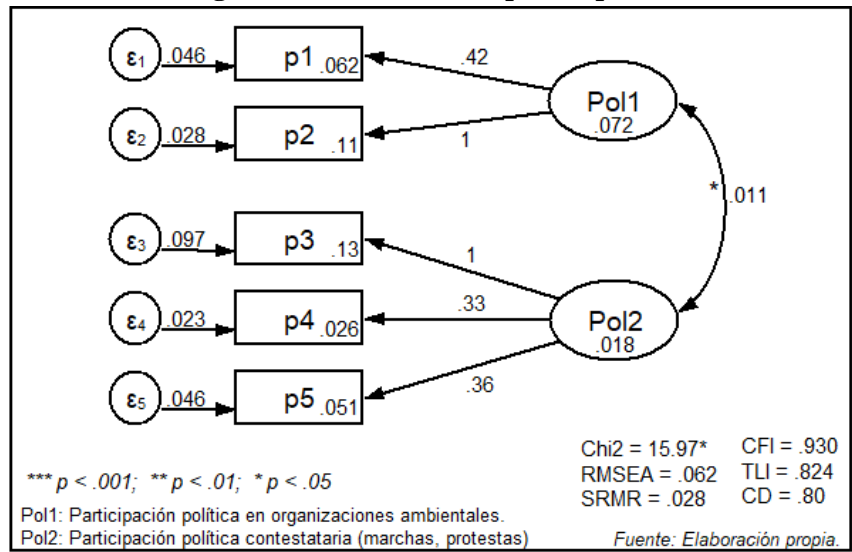


Diagrama 3.2. AFC Actitudes cívicas, actitudes políticas y valores cívicos.

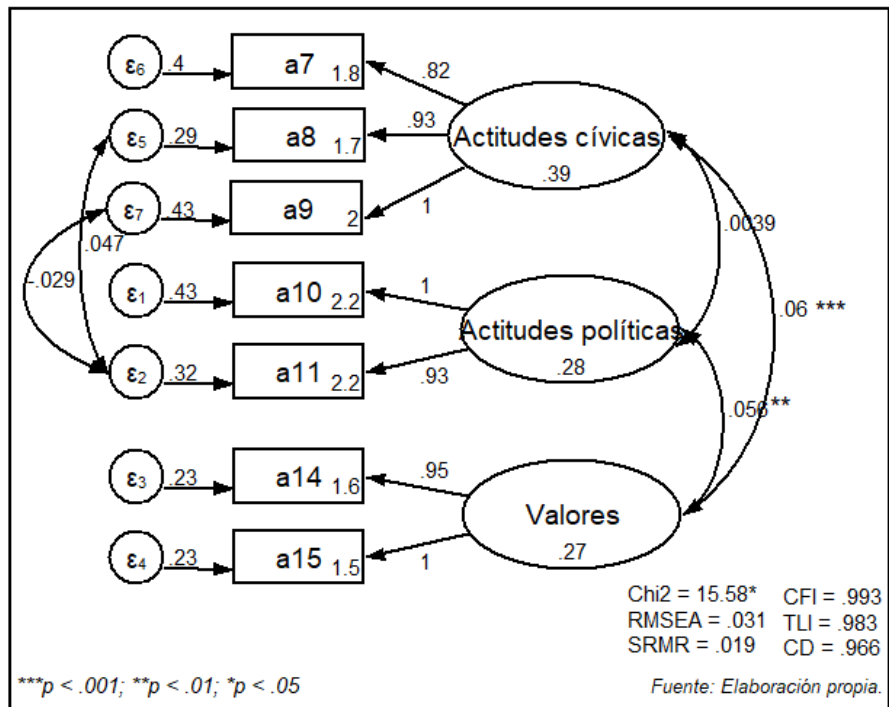
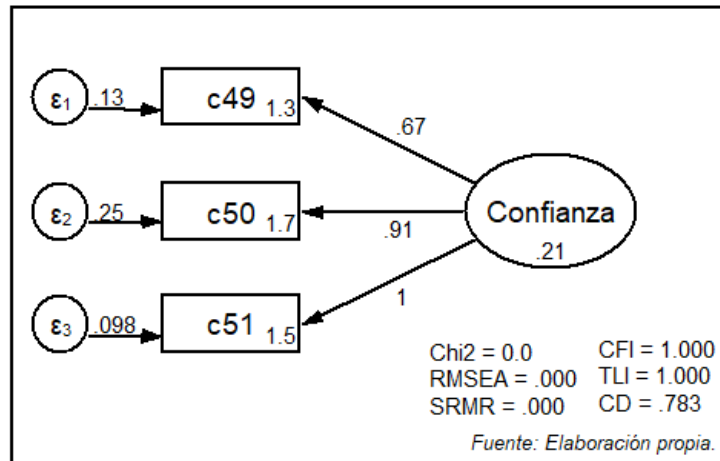


Diagrama 3.3. AFC Confianza en las instituciones.



Los diagramas 3.1, 3.2 y 3.3 muestran el AFC de las variables relacionados a participación política y actitudes hacia la participación política. Los índices de ajuste se consideran deseables para el primer caso y óptimos para los modelos referentes a las actitudes hacia la participación política, ya que tanto el TLI y CFI son cercanos a 1, mientras que el RMSEA y SRMR están por debajo de 0.05, lo que implica mínimo el error del modelo¹⁷.

Por su parte, respecto a los factores relacionados con la Gestión Escolar, se procedió de la misma forma buscando que menores ítems expliquen mejor al modelo. Los diagramas 3.4 y 3.5 muestran los resultados de aquellos factores con el número de variables manifiestas con mayor carga factorial. Ambos diagramas hacen referencia a las tres dimensiones de la gestión escolar a partir de los dos enfoques considerados: el clima escolar y las relaciones con la autoridad (construidos a partir del enfoque de gestión estratégica) y posibilidades de participación (a partir del enfoque de gobernanza escolar).

¹⁷ En ambos diagramas y en los que continuarán a lo largo del capítulo, las cargas factoriales son aquellos coeficientes expresados en las flechas entre la variable latente y las manifiestas, y expresan el nivel de correlación que tienen; dicho de otro modo, las cargas explican cuánto está relacionada la pregunta con el constructo propuesto. De ahí que se busquen ítems con una carga considerable, lo que resultó mantener 10 preguntas en total en los factores relacionados a actitudes hacia la participación política y 13 en los factores de gestión escolar.

Diagrama 3.4. AFC Clima Escolar y Relación con la autoridad.

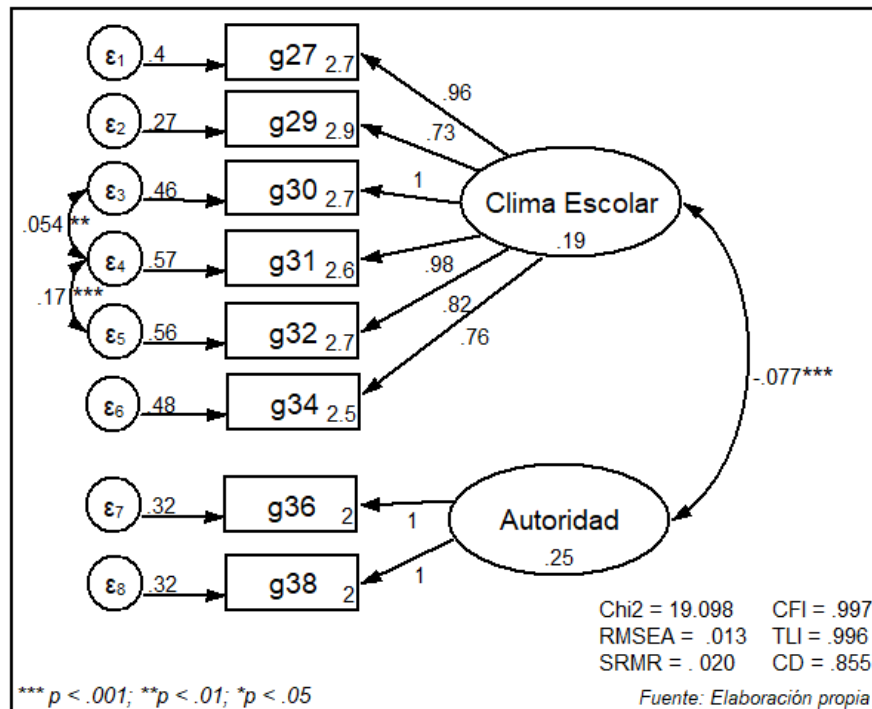
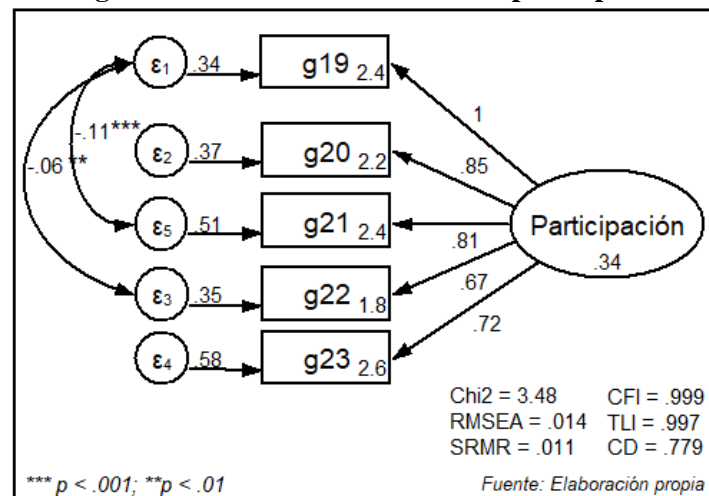


Diagrama 3.5. AFC Posibilidades de participación.



De estos dos diagramas destaco en primer lugar que la covarianza entre el factor Clima Escolar y el factor Relaciones con la autoridad es significativo estadísticamente. Por otro lado, el ajuste global indica un modelo óptimo ya que los índices CFI y TLI son muy cercanos a 1. Así mismo, el RMSEA y SRMR son muy cercanos a cero, lo que indica un buen ajuste.

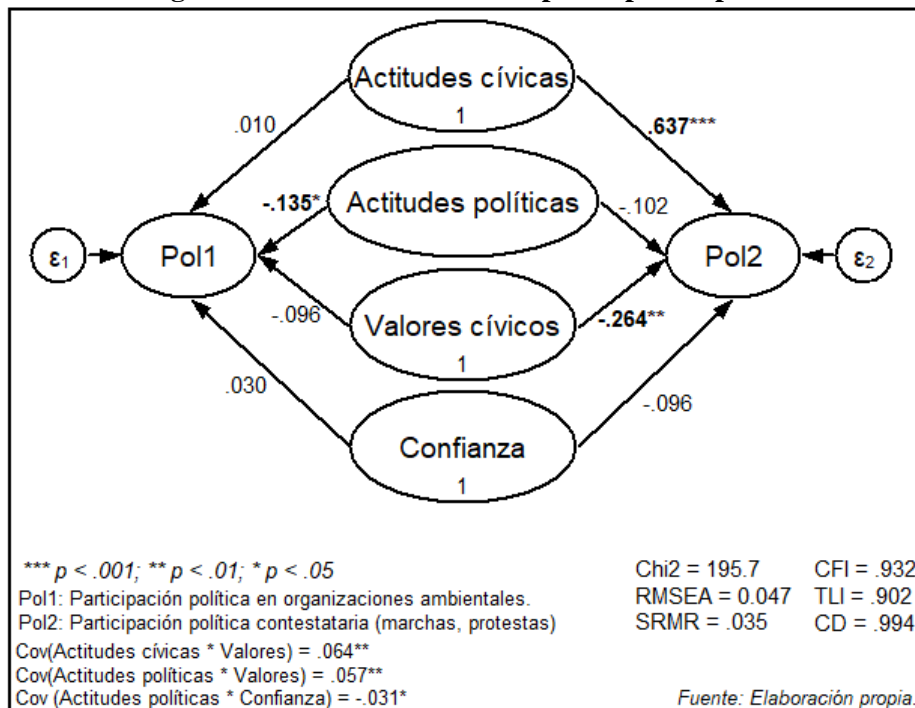
3.4. Análisis de senderos.

a) Ciudadanos en espera o en estado latente.

Como se ha destacado a lo largo del trabajo, no basta con observar las prácticas declaradas de los adolescentes para conocer su cercanía con la participación política. La propuesta de esta investigación es mirar las actitudes como una forma de medir el comportamiento participativo de los estudiantes bajo lo que la teoría llama ciudadanos en espera o en estado latente (Amna, 2010). En el diagrama 3.6 se muestra bajo un análisis de senderos la relación y la consistencia entre los factores de actitudes y participación política.

Los factores de actitudes y valores cívicos se asocian significativamente con el segundo factor de participación política (participación política contestataria, marchas, protestas). Así mismo, se muestra una asociación significativa entre los factores de actitudes políticas y “Pol1” (formar parte de organizaciones ambientales y de protección animal)¹⁸. Por último, en general el modelo presenta consistencia estadística ya que los índices de ajuste revelan con resultados deseables.

Diagrama 3.6. Actitudes hacia la participación política.



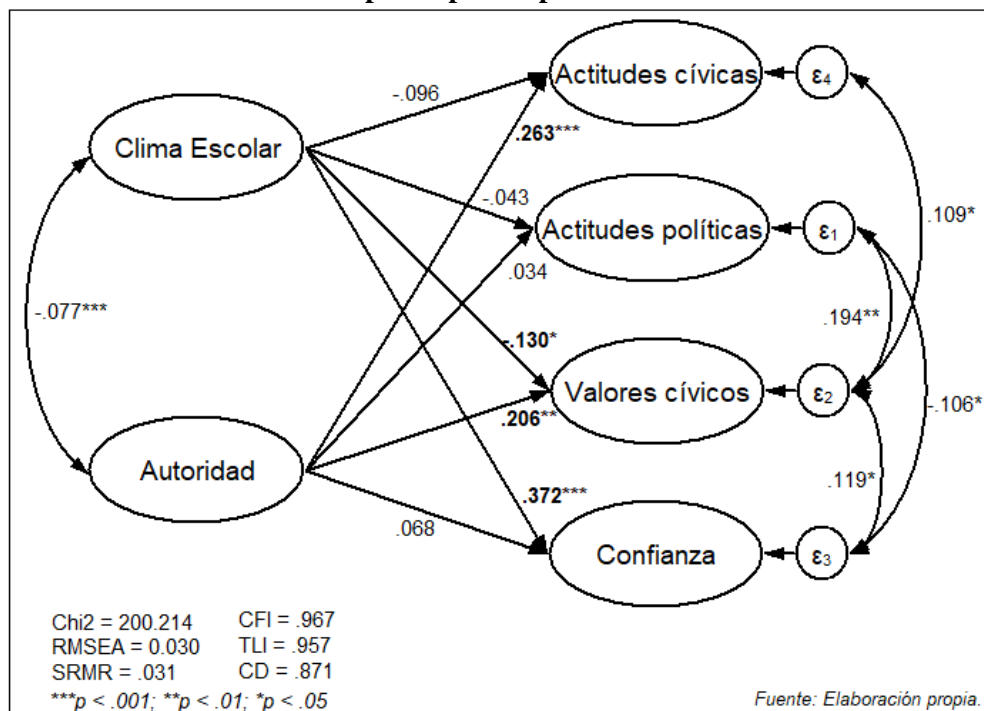
¹⁸ El sentido negativo de los coeficientes del diagrama 3.1 es resultado de la redacción que poseen los ítems, ya que los enunciados relacionados a actitudes políticas y valores cívicos están escritos en sentido negativo.

El detalle de este análisis tiene el objetivo de dar sustento empírico a la decisión de tomar las actitudes como la variable de interés, considerando que estas tienen alguna relación con la participación política. Como se destacó en el apartado teórico, se partió del supuesto que dichas actitudes se activan en distintos momentos y espacios, entre ellos la escuela.

b) Relaciones de la Gestión Escolar con las Actitudes hacia la participación política.

Con respecto a los factores de Clima Escolar y Relaciones con la autoridad que provienen del enfoque de Gestión estratégica, se observa en el diagrama 3.7 que existe evidencia de la asociación de ambos factores con la variable de valores cívicos. Nuevamente la relación se encuentra negativa entre Clima Escolar y Valores cívicos por el sentido de la redacción de los ítems, de tal forma que la percepción de un clima escolar favorable considerando las relaciones entre estudiantes y entre profesores, incluyendo los tutores académicos (preguntas 31 y 32), está asociada con la convivencia de los estudiantes con personas con discapacidad u homosexuales. Así mismo, los resultados muestran una asociación significativa entre las percepciones de las relaciones con la autoridad y las actitudes cívicas de los estudiantes.

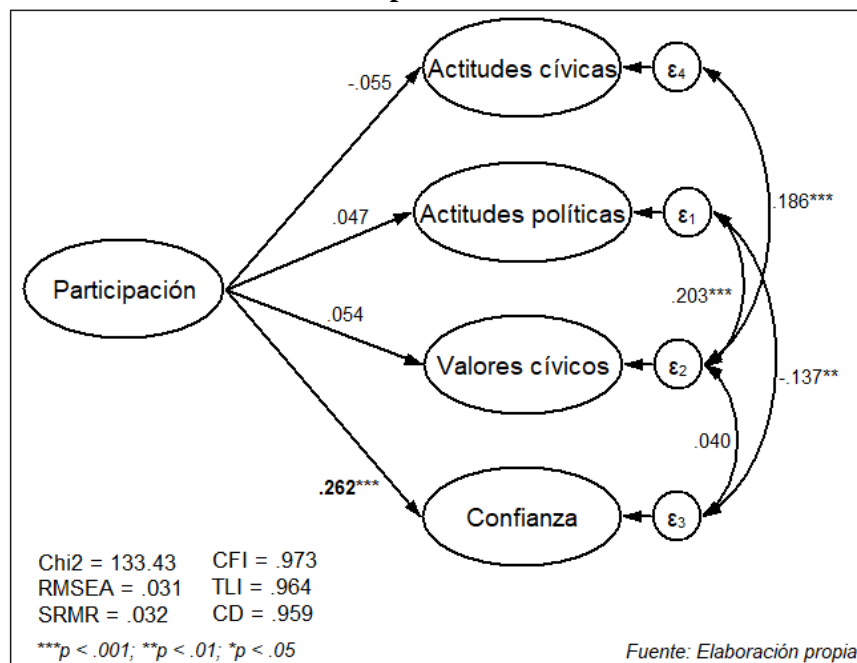
Diagrama 3.7. Relación entre Clima Escolar y Relación con la autoridad con las actitudes hacia la participación política.



Por su parte, la variable que se asocia con la confianza en las instituciones gubernamentales es la del clima escolar, de tal manera que los estudiantes que perciben un clima escolar favorable muestran mayor confianza en las instituciones gubernamentales. Cabe señalar nuevamente que los indicadores de bondad de ajuste son significativos en el modelo, así como las covarianzas entre Clima Escolar y las Relaciones con la Autoridad; del factor de valores cívicos con las actitudes y la confianza en las instituciones y del factor de actitudes políticas con la confianza institucional.

El último factor de la gestión escolar refiere a las posibilidades de participación. A diferencia del Clima Escolar, este factor sólo se relaciona de forma significativa con la Confianza en las instituciones gubernamentales, de tal manera que la percepción de mayores posibilidades de participación en la escuela se asocia positivamente con la confianza en el gobierno. En el diagrama 3.8 se aprecia además los valores de bondad de ajuste que implican un óptimo arreglo con los datos de la encuesta en el COLBACH.

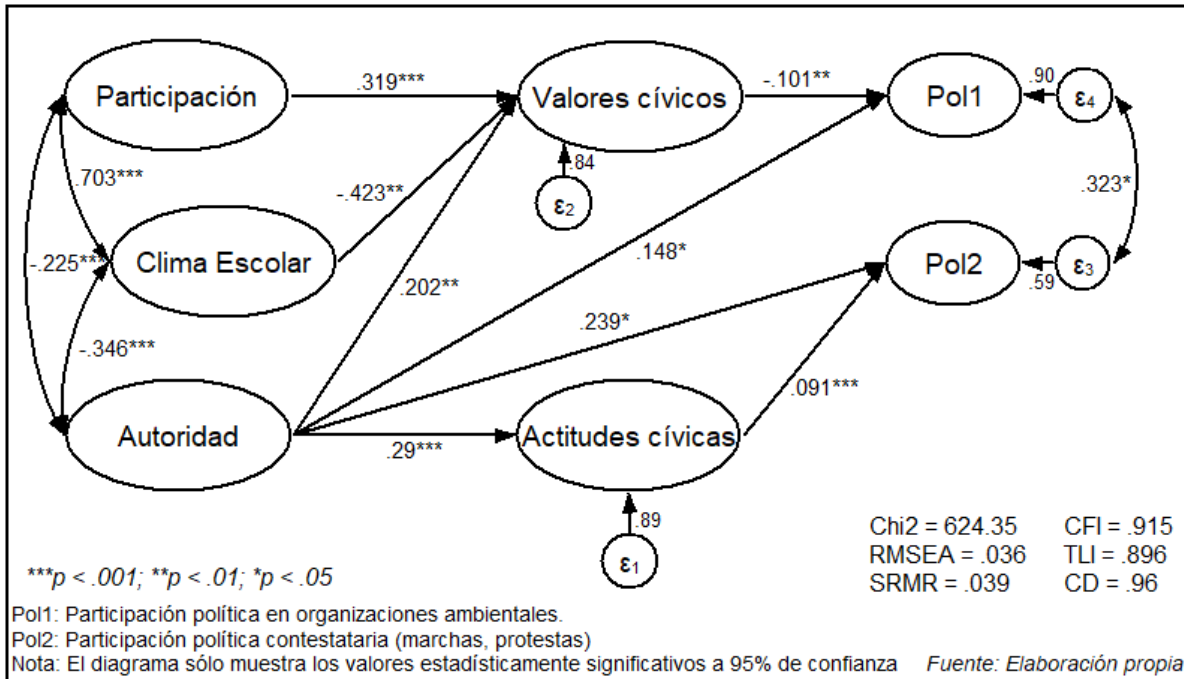
Diagrama 3.8. Relación entre Posibilidades de participación con actitudes hacia la participación política.



Respecto a los efectos directos e indirectos -la relación que existe entre las percepciones de la gestión escolar y la participación política declarada por los estudiantes de forma directa o mediada por las actitudes- el diagrama 3.9 muestra los siguientes resultados: se observa que existe un efecto indirecto significativo entre los tres factores de gestión escolar y la participación política en organizaciones por medio de los valores cívicos.

Así mismo, existe un efecto indirecto entre el factor de relaciones con la autoridad y la participación política contestataria por medio de la confianza en las instituciones. Este último factor (la percepción de las relaciones con la autoridad) presenta un efecto directo significativo entre los dos factores de participación política.

Diagrama 3.9. Efectos directos e indirectos.



Por último se agregaron otros modelos para incluir la influencia de las variables de control como el nivel socioeconómico, la edad y el plantel donde estudian los adolescentes en la relación entre gestión escolar y actitudes hacia la participación política. La tabla 3.2 muestra el concentrado de los resultados. Los modelos 1 y 3 se refieren a los resultados presentados en los diagramas de senderos 3.2 y 3.3, de tal manera que los modelos 2 y 4 presentan la relación entre las variables cuando se controlan por otras variables. Los modelos 5 y 6 muestran modelos globales considerando las covarianzas que pueden existir entre los factores de la Gestión Escolar, así como su respectivo control de variables.

Tabla 3.2. Modelos de Ecuaciones estructurales Gestión Escolar -> Actitudes hacia la participación política.

<i>Factores dependientes</i>	<i>Factores independientes y variables de control</i>	<i>Modelo 1</i>	<i>Modelo 2</i>	<i>Modelo 3</i>	<i>Modelo 4</i>	<i>Modelo 5</i>	<i>Modelo 6</i>
<i>Actitudes cívicas <-</i>	Clima Escolar	-.096	-.078			-.219*	-.181
	Relación con la Autoridad	.263***	.229***			.233***	.208**
	Posibilidades de Participación			-.055	-.075	.138	.114
	Nivel socioeconómico.		-.092*		-.078*		-.085*
	Plantel		-.146**		-.169***		-.120**
	Semestre		.077		.044		.085
	Sexo		-.050		-.071		-.045
	Edad		-.046		-.006		-.036
	Trabajo		.073		.108**		-.080
<i>Actitudes políticas <-</i>	Clima Escolar	-.043	-.059			-.156	-.112
	Relación con la Autoridad	.034	-.015			.023	-.017
	Posibilidades de Participación			-.047	.010	.173	.093
	Nivel socioeconómico.		-.021		-.015		-.016
	Plantel		-.226***		-.232***		-.221***
	Semestre		-.066		-.053		-.041
	Sexo		-.038		-.038		-.034
	Edad		-.008		-.004		-.018
	Trabajo		-.032		-.033		-.037
<i>Valores cívicos <-</i>	Clima Escolar	-.130*	-.148*			-.390***	-.378***
	Relación con la Autoridad	.206**	.168**			.201**	.176**
	Posibilidades de Participación			.054	.054	.390***	.364***
	Nivel socioeconómico.		-.024		-.001		-.010
	Plantel		-.095*		-.147**		-.072
	Semestre		-.017		.031		.071
	Sexo		-.200***		-.216***		-.190***
	Edad		-.077		-.067		-.112
	Trabajo		-.074		-.042		-.082
<i>Confianza en las instituciones <-</i>	Clima Escolar	.372***	.394***			.332***	.331***
	Relación con la Autoridad	.068	.045			.066	.048
	Posibilidades de Participación			.262***	.321***	.065	.103
	Nivel socioeconómico.		.031		.032		.034

Plantel						
Semestre						
Sexo						
Edad						
Trabajo						
	<i>RMSEA</i>	.030	.024	.031	.029	.037
	<i>SRMR</i>	.031	.029	.032	.032	.038
	<i>CFI</i>	.967	.968	.973	.960	.935
	<i>TLI</i>	.957	.956	.963	.944	.920
	<i>CD</i>	.871	.899	.965	.844	.961

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Fuente: Elaboración propia.

De esta tabla se destacan algunos resultados de interés para los fines de la investigación: en primer lugar se mantiene la asociación significativa entre la gestión escolar con los valores cívicos de los estudiantes, incluso su significancia estadística aumenta en el modelo global. También se muestra una asociación constante de la relación con la autoridad con las actitudes cívicas de los estudiantes, y la asociación con la confianza en las instituciones se mantiene significativa en el modelo global sólo considerando el Clima Escolar, aunque sus coeficientes disminuyen.

Cabe destacar que en ninguno de los seis modelos presentados el factor de actitudes políticas presenta una asociación estadística significativa con alguno de los factores de la gestión escolar y que los seis modelos presentados muestran óptimos índices de ajuste con los datos. En resumen, a partir del análisis de los resultados se identifican 4 líneas argumentativas agrupadas alrededor de las dimensiones de gestión escolar:

Con respecto al Clima Escolar:

1. *El clima escolar se asocia significativamente con los valores cívicos y con la confianza en las instituciones gubernamentales. Existen efectos indirectos significativos del clima escolar con la participación política por medio de los valores cívicos.*

Con respecto a las Relaciones con la Autoridad:

2. *Las relaciones con la autoridad se asocia significativamente con los valores cívicos y con las actitudes cívicas. Existe efectos directos significativos entre las relaciones con la autoridad y la participación política, así como efectos mediadores por actitudes cívicas y valores cívicos.*

3. *La covarianza entre el factor clima escolar y el factor relaciones con la autoridad es significativo estadísticamente.*

Con respecto a las Posibilidades de Participación:

4. *El factor de posibilidades de participación se asocia significativamente con los valores cívicos y con la confianza en las instituciones. Se presenta una asociación con la participación política de forma indirecta, mediada por valores cívicos.*

La presentación de estos resultados da algunas pistas para ser discutidos en el siguiente capítulo, no sin antes considerar las entrevistas realizadas a los directivos y algunos profesores de los planteles elegidos.

3.5. Entrevistas a profesores y directivos.

Procedimiento

Se realizaron en total 8 entrevistas semiestructuradas a profesores y directivos de los planteles escogidos para el estudio los mismos días de aplicación de las encuestas a estudiantes (13 y 15 de febrero de 2018). La elección de los entrevistados fue decidida por la dirección de cada plantel, y a cada profesor se le entregó una carta de consentimiento informado. Se previó que al menos un profesor por plantel perteneciera a la academia de ciencias sociales. Las entrevistas tuvieron una duración entre 15 y 40 minutos. El formato de las entrevistas semi-estructuradas se incluye en el anexo 5.

Resultados

a) Clima Escolar

Un primer elemento a destacar con respecto a la gestión escolar son las diferencias que se perciben entre los planteles. A pesar que se observa una positiva percepción del clima escolar por los estudiantes del COLBACH, en las entrevistas se identificaron problemáticas bastante diferentes que incluso los mismos entrevistados admiten: por un lado, las autoridades del plantel 2 Cien Metros considera importante resolver problemáticas como el narcomenudeo y las adicciones entre los estudiantes, la violencia y la presencia de grupos porriles.

En contraste, el plantel 20 Del Valle considera importante resolver el tema de la basura y del respeto a los espacios públicos, ya que a la salida de clases, los estudiantes se quedan a los alrededores del

plantel y los vecinos se molestan, como lo mencionó uno de los entrevistados. De hecho, en este mismo plantel los entrevistados mencionaron que las diferencias entre el plantel Del Valle y los demás del COLBACH son notorias. La mención de estas diferencias lleva a reflexionar sobre la forma en como la gestión escolar desarrolla distintos climas escolares, relaciones entre sus miembros y la identificación de problemáticas en su entorno. Al respecto, uno de los entrevistados mencionó respecto al plantel 2:

Pues hemos detectado algunas problemáticas en los alumnos. Alguna de ellas (...) es violencia, bullying, se suben fotos hirientes, el ciber bullying, que pertenezcan a los grupos porriles o las adicciones; se fuma mucha marihuana, y se está moviendo la cocaína. Afortunadamente no son todos. En la mañana hay una matrícula de 4500 estudiantes y en la tarde de 2500. Tenemos que estar combatiendo esto con pláticas de prevención de adicciones, con conexión con centros de integración juvenil, pláticas de cultura cívica, y prevención del delito (Entrevistado 4, 13 de febrero de 2018).

A diferencia de lo que comentó un entrevistado del plantel 20, donde identificó que los problemas tienen que ver con el respeto a los espacios vecinales y la limpieza del plantel:

La formación ciudadana tiene que ver de manera inmediata con el respeto de los espacios. Hemos arrancado un proyecto en dónde estamos cuidando el área exterior y nuestra vecindad con los que viven en esta zona sobre todo porque cuando yo llegué tuvimos problemas aquí enfrente con los vecinos que venían a quejarse. Entonces lejos de regañarlos, lo que les hacemos conciencia es que ellos tienen que respetarlos y hacemos un ejercicio de empatía en donde les decimos “Si tú eres el dueño de la casa ¿Te gustaría que estuvieran *rapeando*?” Porque el problema es el rap; aquí no tenemos porros, ni tenemos exageraciones de consumo de bebidas” (Entrevistado 1, 15 de febrero de 2018).

Sobre esta misma relación y a partir de los resultados, se identifica que en general los estudiantes poseen valores cívicos afianzados. La importancia de los valores fue un argumento recurrente durante las entrevistas a autoridades escolares que en general, al ser cuestionados sobre cómo se lleva a cabo la formación ciudadana en la institución, respondieron que fomentando la tolerancia y solidaridad entre sus compañeros, respetando los espacios de la escuela y haciendo ejercicios de empatía. Una profesora resumió que busca “más que buenos ciudadanos, formar buenos hombres y mujeres” (Entrevistado 8, 13 de febrero de 2018). Al respecto, una profesora comentó:

...en cada clase trabajamos mucho la cuestión de los valores, (...) yo creo que el más importante a fomentar sería la tolerancia porque hay mucha diversidad entre ellos, vienen alumnos de todos los estratos (Entrevistado 2, 15 de febrero de 2018).

A la par, en el otro plantel, una profesora mencionó:

Pues primero que nada formar ciudadanos de calidad, ayudarlos en la parte social y socioemocional y que adquieran los conocimientos a partir del nuevo modelo educativo. (...) Lo que yo hago, es fomentado ahorita los valores. Desgraciadamente era un tema que ya no se estaba tocando en la educación. Pero de ahí parte que ellos creen la conciencia y aprendan a autorregularse. Lo que yo fomento por ejemplo, es la autoevaluación y la coevaluación. Lo que ayudó es a que ellos aprendan tolerar a sus compañeros, pero también que sepan retroalimentarlos. Eso les va ayudar a una sana convivencia en la sociedad hasta en su misma colonia como cuando estén en un ámbito laboral (Entrevistado 5, 13 de febrero de 2018).

De manera resumida, acerca de lo que busca como profesor en los estudiantes, otro de los entrevistados mencionó:

Básicamente siempre insistirles qué es lo que hay en su entorno, (...) cómo mejorarlo. Es importante saber si tiro un papel al suelo, de qué manera estoy afectando o estoy contribuyendo (...). Es un poquito hacerlos reflexionar, voltear a los lados, saber qué es muy importante de lo que él piensa, o simplemente con dar una opinión, se puede generar un cambio (Entrevistado 6, 13 de febrero de 2018)

Por último, los profesores indicaron que a raíz del sismo del 19 de septiembre de 2017, notaron actitudes colaborativas de los estudiantes con sus compañeros. Uno de los entrevistados narró que un grupo de alumnos se organizaron para hacer una colecta en favor de compañeros que perdieron sus casas y pertenencias por el sismo (Entrevistado 7, 15 de febrero de 2018). A la par, otro de los entrevistados admitió que cuando suceden eventos de crisis, los alumnos son capaces de reaccionar positivamente (Entrevistado 2, 15 de febrero de 2018).

b) Relación con la autoridad.

Respecto a la relación que los profesores identifican con los estudiantes, nuevamente se alcanzan a identificar diferencias por plantel. Algunos de los profesores del plantel 2 mencionaron que grupos con un alto número de estudiantes o con la presencia de porros en el aula, complica las relaciones. Al respecto, una entrevistada mencionó sobre su relación con los estudiantes:

Pues es buena (la relación los estudiantes). Yo pienso que es bastante buena; donde uno pisa cayos, pues los porros no están a gusto y ellos están molestos, pero de ahí en fuera pienso que es una buena relación con los estudiantes (Entrevistado 4, 13 de febrero de 2018).

Otro aspecto recurrente, que prácticamente todos los entrevistados declararon, fue la socialización del reglamento con los estudiantes en la primera semana del ciclo escolar, así como su aplicación cuando suceden problemáticas de disciplina o bullying. A la par, algunos entrevistados

mencionaron hacer un tipo de “acuerdo” inter-clase con los estudiantes para mantener el orden al interior del aula. Al respecto una profesora mencionó:

... a mí me ha funcionado, en el tiempo que tengo como docente, (...) establecer las reglas desde el primer día de clase y ellos deben crear conciencia de para qué son y porque son (...) las reglas se tienen que llevar a cabo como en casa. (...) Eso es lo que ha ayudado, que mis grupos sepan que es mi responsabilidad también. Afortunadamente tengo un porcentaje alto de asistencia (Entrevistado 5, 13 de febrero de 2018).

En otro plantel, un entrevistado declaró acerca de la labor de la dirección, así como de los tutores para afrontar problemas de disciplina y mejorar las relaciones con los estudiantes:

...la dirección siempre interviene en casos que tiene que ver con confrontaciones con los alumnos (...) porque este es un plantel muy pequeño. Entonces si un alumno del grupo A está peleado con un alumno del grupo B, tarde o temprano se encuentran en el patio o en las escaleras. (...) Nosotros llamamos mandamos llamar a los tutores y les hacemos unas recomendaciones y les hacemos una carta compromiso donde ellos no tienen que reincidir en este tipo de conductas y en dónde aquel que es la víctima puede en cualquier indicio de violencia puede acudir a la subdirección o a la dirección para que repitamos el acontecimiento (Entrevistado 1, 15 de febrero de 2018).

Por último, un elemento a destacar sobre el clima escolar y las relación con la autoridad, y que fue mencionado en reiteradas ocasiones por los profesores, se trató del programa ConstruyeT de fortalecimiento a habilidades socioemocionales. Al ser cuestionados sobre los problemas de disciplina, de problemas como el *bullying* o drogadicción, o incluso sobre la formación ciudadana, los profesores hacían mención a la implementación del programa. Una profesora definió el objetivo de ConstruyeT como la búsqueda de una relación más estrecha profesor/directivo-alumno, “de tal manera que el chico se sienta no tan obligado, sino que se sienta a gusto y que no vea a la educación como una imposición sino como una oportunidad” (Entrevistado 3, 15 de febrero de 2018).

Al respecto, un entrevistado mencionó:

...lo más desafiante de un alumno es que te digan “Yo aquí estoy en la calle, yo aquí no soy estudiante”. Eso es un reto que tiene que ver con nuestras habilidades, a propósito socioemocionales, porque uno como autoridad no puede gritarles y no debe gritarle por mucho que el discurso del alumno sea desafiante uno no puede tomar como bandera ese tipo de discurso, uno tiene que decirles de otra manera (Entrevistado 1, 15 de febrero de 2018)

No obstante, una profesora realizó comentarios críticos sobre el programa:

El nuevo modelo educativo nos está mostrando que participemos como grupo docente en habilidades socioemocionales donde nosotros como docentes identifiquemos a los chicos con problemas de ese tipo, socioemocionales: con estrés, con problemática de alcoholismo, de violencia (...), porque si hay

chicos muy violentos. Hay de todo, chicos inteligentes. Realmente desde mi punto de vista, aunque no seamos psicólogas nos entregan una hojita donde podemos identificar qué tipo de persona es. Los resultados no los entiendo. Yo lo entregó a mi jefa, ella lo entrega a dirección y dirección quién sabe a quién lo entrega y qué pasa con ese papel. Realmente no sabemos la función (Entrevistado 7, 13 de febrero de 2018).

En resumen, se aprecia que los entrevistados guardan una buena relación con los estudiantes, ya que fue constante el comentario de considerarlos “buenos chicos” o “buenos estudiantes”. Las relaciones que establecen los profesores con sus pares o con la dirección también las calificaron como positivas y dentro de los márgenes laborales.

c) Posibilidades de participación.

Sobre los mecanismos que tienen los estudiantes para participar en la gestión escolar o del gobierno de la escuela, en general los profesores mostraron vías formales o establecidas por el reglamento. Una profesora lo resumió en que “todo es muy institucional”. Al respecto, sólo uno de los entrevistados mencionó la posibilidad que tienen los estudiantes de pertenecer al Consejo Operativo Escolar, aunque lo refirió bajo contextos de disciplina:

Primero tratamos de disuadir la acción, la palabra, el diálogo, la comunicación, pero si no procede, (...) se instala un consejo escolar que está presidido por el director que tiene como vocal a la subdirectora, a un representante académico, a un representante de padres de familia y a un alumno. Se reúnen, se expone el caso y se emite la sanción o la recomendación (...) una suspensión por una semana, por un mes o la suspensión definitiva. (*El estudiante*) es elegido al azar, (...) no puede ser en cada caso el mismo estudiante, ni el profesor, ni el padre de familia, las únicas figuras que repiten es el director y la subdirectora pero todos los demás elementos son variables de acuerdo al momento y a la circunstancia, y se escogen de manera aleatoria.

A la par, los entrevistados comentaron que no existen sociedades de alumnos ni grupos colectivos de estudiantes. Al ser cuestionados sobre su postura al respecto, en general se mostraron en contra, aunque con distintos argumentos: 1) el riesgo de terminar “desvirtuado” o que no se use para fines que beneficien a los estudiantes, 2) el riesgo de causar problemas para la institución, y 3) paradójicamente, la falta de interés y apatía de los estudiantes. Uno de los entrevistados mencionó:

Bueno, de la experiencia que he tenido en escuela particular crea un poquito de discriminación el hecho de tener sociedad de alumnos, primero porque a veces no todos son electos, a veces el desconocimiento de las mismas reglas, el hecho de que a veces no tienen un fin bien establecido. Entonces debes siempre de ser encaminado por algún docente o directivo porque a un grupo pequeño de alumnos mal dirigido o mal informado puede causar un caos en cualquier momento (Entrevistado 5, 13 de febrero de 2018).

Otro profesor mencionó:

Yo creo que si existe la posibilidad, nada más que los chicos se organizaran y quisieran participar en ella. Hay mucha conciencia social y yo diría que están un tanto politizados los chicos, sólo que no hay mucho interés, siento que hay un poco de apatía (Entrevistado 4, 13 de febrero de 2018).

Así mismo, se comentó que en los eventos ocurridos en septiembre de 2014 en Ayotzinapa, los estudiantes del COLBACH se mostraron tendientes a realizar sociedades de alumnos, pero de acuerdo a un entrevistado, los *porros* identificaron a los estudiantes y los agredieron.

En contraste, uno de los entrevistados mencionó como alternativa la inclusión de jefes de grupo, con el objetivo de mejorar la comunicación interna del plantel y la trasmisión de mensajes entre la dirección, los profesores y los estudiantes. El entrevistado mencionó:

Esta idea surgió a partir de lo que pasó el 19 de septiembre; (...) Yo considero que es una figura importante porque permite la comunicación y evita la desinformación. Entonces, en la medida en que nosotros eficientemos la comunicación, yo creo que es el punto más importante, y evita la desinformación (Entrevistado 1, 15 de febrero de 2018).

De hecho, que la idea de incorporar la figura del jefe de grupo salga de una de las autoridades escolares no parece ser sobresaliente. Una profesora dejó entre ver bajo su experiencia al interior del COLBACH que cuando se ha querido conformar este tipo de organizaciones estudiantiles ha sido por iniciativa del director con el objetivo de conocer las necesidades de los alumnos. Sin embargo, como indicó el entrevistado, la idea no se afianzó (Entrevistado 6, 13 de febrero de 2018).

Por otro lado, los profesores mencionaron constante el uso de técnicas como discusiones y debates al interior del aula, al menos por los profesores de la academia de ciencias sociales e inglés. Varios de los entrevistados consideran prioritario para la formación de ciudadanos al interior del plantel la necesidad de abrir espacios de diálogo y confianza entre los estudiantes ya que al inicio los adolescentes entran con temor o miedo (Entrevistados 2, 3 y 6), aunque también se mencionó que se hacen con moderación para evitar que se vean como actividades “cansadas o sólo para ir a pelear” (Entrevistado 4, 13 de febrero de 2018).

Sin embargo se identificaron discursos opuestos al conocer el punto de vista de los profesores acerca del comportamiento de los estudiantes. Por un lado algunos entrevistados mencionaron que los estudiantes son colaborativos entre ellos; no obstante, era frecuente la mención de que son apáticos para realizar diversas actividades al interior de las escuelas o en las aulas, o incluso para

organizarse. Una de las entrevistadas al ser cuestionada sobre lo que espera de los estudiantes al egresar, señaló:

(Espero) que realmente reaccionen, que se capaciten, que vean la problemática social que se está viviendo actualmente, que sean críticos, que sean analíticos. Al menos yo en mi clase trato de que ellos sean analíticos, que critiquen las políticas de nuestro país, las consecuencias, los beneficios, y que no sólo seamos gente que sólo escucha. Tienen que participar, tienen que ver realmente la situación en la que están, porque los jóvenes traen una ignorancia brutal. Están muy cerrados, no les interesa (Entrevistado 7, 13 de febrero de 2018).

Sobre este mismo discurso, otro entrevistado mencionó:

(...) es muy común que ellos platiquen y quieran platicarnos a los maestros los problemas vecinales. Definitivamente, ellos sí tienen una postura en cuanto a estos problemas, lo que pasa es que muchas ocasiones siento yo personalmente, que los silenciamos mucho, no los escuchamos. Entonces, aunque ellos traigan una solución o una idea positiva y buena en relación con ese problema, no se atreven a decirlo, les da como pena o miedo (Entrevistado 2, 15 de febrero de 2018).

Así mismo, en ambos planteles los entrevistados mencionaron que cuando se implementan actividades para disminuir la basura en la escuela, actividades de “emprendedurismo”, o por medio de la materia de Proyectos de Gestión Social¹⁹, la respuesta de los estudiantes es baja. Al preguntarles porqué creían que los estudiantes son apáticos se observa que una respuesta frecuente era por la influencia familiar, social o incluso de los propios profesores. Uno de los entrevistados mencionó:

Yo creo que aparte de lo que ocurre afuera, aparte de los medios de comunicación, que no solamente son las noticias que ellos casi no ven, sino su Facebook, yo creo que el problema mucho son los profesores. Nosotros los profesores somos un arma de dos filos (...). En vez de motivarlos, les da miedo. Ósea, les pintamos tan dura la situación allá afuera que dicen: “no, yo no voy a poder”, y ahí es peligroso. Hay mucha conciencia social y diría que están un tanto politizados los chicos, sólo qué no hay mucho interés, siento que hay un poco de apatía (Entrevistado 3, 15 de febrero de 2018).

Por último, es interesante mencionar una situación particular que comentaron dos profesoras sobre las actividades cívicas de los estudiantes. Las entrevistadas comentaron que emprendieron una actividad con los estudiantes para mostrar a la comunidad lo acontecido en septiembre de 2014 con los estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa, Guerrero. No obstante, argumentan, que la dirección

¹⁹ La asignatura de Proyectos de Gestión Social busca que el estudiante sea capaz de aplicar los instrumentos teóricos metodológicos de la economía y la administración para el análisis y la generación de proyectos con visión social. Tiene como propósito que el estudiante proponga soluciones a problemas sociales de su entorno a través de proyectos de gestión social para impulsar el cambio social y el bienestar de su comunidad. Forma parte del dominio profesional económico – administrativo del plan de estudios del Colegio de Bachilleres (COLBACH, 2016: 9).

notó la actividad en sentido agresivo y le pidieron a las profesoras que sólo fueran en un área restringida y en el turno matutino:

(...) no nos dijeron nada directamente, pero si nos limitaron a decir de “aquí para allá” (refiriéndose al espacio), porque nosotros lo íbamos a poner en toda la escuela, para que toda la comunidad viera, participará y observara. (...) Nos limitaron a cierto espacio y a cierto tiempo. En la tarde ya no había información y el día siguiente ya lo habían sacado. Desde el punto de vista muy personal, el colegio sí apoya, pero no al cien (Entrevistado 7, 13 de febrero de 2018).

Por último, los entrevistados mencionaron que existen algunas asociaciones civiles y organismos gubernamentales que apoyan en la gestión escolar, entre ellas la Cruz Roja y el Instituto Nacional de la Juventud. Uno de los entrevistados mencionó que por medio de la materia de Proyectos de Gestión Social, los estudiantes se organizaron para solicitar a la delegación botes de basura (Entrevistado 4, 13 de febrero de 2018).

En suma, los resultados de las encuestas a estudiantes y de las entrevistas a profesores y directivos muestran sobretodo una fuerte asociación de la gestión escolar con los valores cívicos de los estudiantes. En un menor grado, la relación con la autoridad se asocia con las actitudes cívicas y las posibilidades de participación con la confianza en las instituciones y se muestran sustentos por los comentarios extraídas de las entrevistas sobre estos elementos. En términos generales podemos notar un proceso de socialización política al interior del Colegio de Bachilleres, pero existen elementos y situaciones necesarios por discutir a la luz de la propuesta teórica de esta investigación.

II. Discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones de política.

El argumento principal de esta investigación se centra en la asociación de la Gestión Escolar en las actitudes hacia la participación política de los estudiantes en el Colegio de Bachilleres – COLBACH-. La literatura en la que se ha basado este estudio muestra que el espacio escolar, cuando establece climas propicios para el aprendizaje, relaciones positivas entre estudiantes y autoridades escolares y espacios donde los adolescentes pueden participar dentro y fuera del aula, puede fortalecer las actitudes hacia la participación política, los valores cívicos, su concepto de autoridad política e incluso un comportamiento tendiente a la participación política.

La investigación partió de una definición ampliada de participación política unida al concepto de actitudes con el fin de sostener un análisis más profundo de las percepciones que tienen los adolescentes bajo el argumento que las actitudes son predictoras del comportamiento (Cottam, 2016; Foschi y Lauriola, 2014; Regan y Fazio, 1977). También se indicó que si bien las actitudes son predictores de la participación política, no todas interactúan de la misma forma (Fuschi y Lauriola; 2014). Por medio del análisis factorial se indicaron 4 constructos o variables latentes: actitudes políticas, actitudes cívicas, valores cívicos y confianza en las instituciones.

Los resultados del análisis de senderos entre actitudes y participación política declarada de los estudiantes del COLBACH muestra un respaldo empírico de este supuesto, pues se reveló en términos generales una asociación estadística significativa entre las actitudes y la participación política. El diagrama de senderos 3.1 presenta al menos en esta muestra, que las actitudes políticas de los estudiantes del COLBACH están más asociadas con la participación en asociaciones de protección ambiental y las actitudes y los valores cívicos en actividades de corte más contestataria. Así mismo, cuando las actitudes interactúan con las percepciones hacia la gestión escolar, los valores cívicos presentan una asociación con la participación política.

Respecto a la variable de gestión escolar se planteó considerarla desde dos enfoques complementarios –gestión estratégica y gobernanza educativa- y establecer tres dimensiones: clima escolar, relación con la autoridad y posibilidades de participación. El análisis factorial y los modelos de ecuación estructural dan sostén a esta propuesta ya que se obtuvo una covarianza significativa entre las dos primeras dimensiones –clima escolar y relaciones con la autoridad-. Representa una forma de analizar las relaciones entre los miembros de la organización escolar: el clima escolar y las relaciones con la autoridad son dos caras de la misma moneda con efectos

distintos en los estudiantes. Las entrevistas y los resultados de la encuesta mostraron que en términos generales los miembros del COLBACH perciben un clima escolar abierto y cordial. A pesar de los problemas propios de los planteles –por un lado, el tema de la basura y por otro, la drogadicción-, las preguntas asociadas al clima escolar no presentan muchas diferencias entre ambos planteles.

Respecto al argumento central de la investigación, los resultados muestran que sí existe una asociación en términos generales entre la gestión escolar y las actitudes hacia la participación política de los estudiantes, de forma particular en el caso de los valores cívicos. Las entrevistas dejaron ver que el fomento de valores como la tolerancia, el respeto y la cooperación es un mecanismo constante para la formación ciudadana al interior del COLBACH. A su vez, el análisis de senderos y el modelo de efectos indirectos (diagrama 3.9) presentaron evidencia de una asociación entre Gestión Escolar -> Valores cívicos -> Participación política. Es decir, la gestión escolar tiene influencia con el comportamiento político declarado de los estudiantes por medio de sus valores cívicos.

Lo anterior da un soporte empírico a las premisas teóricas de Torney-Purta (2002), Voight y Torney-Purta (2013), Ehman (1980), Flanagan, et al. (2010), Syversten, et al. (2009) y Syversten, et al. (2011) quienes argumentan la importancia que tiene la atmosfera al interior de las escuelas, el clima de apertura, las sanas relaciones con sus profesores y el establecimiento de esquemas de diálogo y debate en el entorno escolar para fomentar la tolerancia, el respeto y la empatía. Aunque esta investigación se basó en esta relación, la premisa ilustrada por Karakos, et al. (2016) acerca de la causalidad entre el clima escolar y las actitudes de los estudiantes aún debe ser discutida en futuras investigaciones, pues cabe la posibilidad que sean los estudiantes con actitudes más arraigadas quienes provean de un mejor clima escolar.

Por otro lado, y respecto a las actitudes de los estudiantes, esta investigación proporciona un sustento empírico a la propuesta teórica de Amna (2010), Amna y Zetterberg (2010) y Ekman y Amna (2012) para explicar la interacción entre actitudes y participación política. Se insistió que los adolescentes no necesariamente tienen que participar en actividades cívicas o políticas para mostrar actitudes favorables, sino que estas últimas son activadas en ciertas situaciones, cuando perciben que es necesario o cuando los recursos y el contexto están a su disposición. Y como lo mencionaron los entrevistados, “*en momentos de crisis*” los estudiantes están dispuestos a actuar,

colaborar y apoyarse. La activación de actitudes hacia la participación política y de valores cívicos como la tolerancia y la empatía se observaron en los eventos de Ayotzinapa y del sismo del 19 de septiembre de 2017 tal como se mencionó en las entrevistas y en los resultados de las encuestas, como se visualiza en el diagrama de efectos indirectos (diagrama 3.9).

Al respecto, considero fundamental hacer énfasis que, en su papel de formadora en la ciudadanía, la escuela sea un espacio propicio para incentivar conductas y comportamientos tendientes a la participación política mediante acciones concretas y actividades que engloben a la comunidad sin tener que esperar lamentables hechos como un cataclismo natural, para activar las actitudes de los estudiantes.

Un posible obstáculo para propiciar estas acciones es la postura de las autoridades escolares, pues se identificó un discurso contradictorio por parte de los profesores en torno a las actitudes de los estudiantes. Algunos profesores admitieron que los estudiantes entran temerosos de expresar su opinión, pero conforme avanzan en los semestres, se desenvuelven mejor. Refirieron a los estudiantes como colaborativos, críticos y participativos, pero en ocasiones los describieron bajo la afirmación “los estudiantes son apáticos”, lo que revela una contradicción discursiva. Por tanto, considero necesario discutir dicha afirmación, pues los resultados que se presentan y el marco teórico en el que se ha sustentado la investigación contradicen la idea que los adolescentes no participen.

Como se señaló en el capítulo teórico, Torney Purta (2002) establece que los adolescentes muchas veces no dan sus opiniones por miedo a ser criticados. Eso no quiere decir que los estudiantes carezcan de opiniones o actitudes sobre los temas de su contexto, como incluso lo admitieron los profesores. De hecho, en general los estudiantes indicaron en la encuesta sentirse con la libertad de aportar sus ideas y propuestas. Además, se mostró una asociación significativa entre las actitudes y la participación política, y situados en la propuesta de Amna (2010), estas actitudes pueden ser activadas en ciertos espacios y circunstancias para generar un comportamiento participativo de los adolescentes.

Además, mientras que de acuerdo al Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México (INE, 2015) se presenta que menos del 5% de ciudadanos forma o ha formado parte de colectivos u organizaciones ambientalistas, en contraste, más del 10% de los adolescentes del COLBACH declararon participar en algún tipo de esta organización, y cerca del 28% en algún mecanismo de

participación política. Aunado a esto, los resultados de la encuesta dan evidencia que en general los estudiantes no tienen problemas para convivir con alguien distinto a ellos y dar libremente su opinión.

Por tanto, hay evidencia suficiente para dudar de la idea “los estudiantes son apáticos”. Considero que es de suma importancia reflexionar si realmente los adolescentes carecen de actitudes favorables a la participación y mirar con ojos críticos cuando los estudiantes evitan actuar o expresar sus opiniones *como los adultos esperan*. El reforzamiento de actitudes y valores cívicos, la formulación de opiniones y el comportamiento participativo de los estudiantes son activados por eventos o circunstancias fortuitas, por mecanismos institucionales o por actividades apoyadas desde la dirección escolar tales como los simuladores parlamentarios, las acciones de gestión, los consejos escolares, las sociedades de alumnos, planes de formación ciudadana y las reuniones de estudiantes, con la guía de profesores y en un marco de apertura y disposición (Ehman, 1980; Voight y Torney-Purta, 2013; Schultz, et al., 2017; Karakos, et al. 2016). Estas actividades –que serán parte de las recomendaciones de política- no sólo podrían fortalecer las actitudes y las competencias cívicas de los estudiantes, sino la gobernanza institucional y las competencias en lengua y comunicación que son requeridas de forma urgente particularmente en este subsistema de nivel medio superior.

Respecto a la segunda hipótesis de esta investigación, sobre la relación de las posibilidades de participación con las actitudes hacia la participación política de los estudiantes se identifica que sólo se pudo comprobar cuando se refiere a la confianza en las instituciones gubernamentales. A partir de lo comentado por los entrevistados, esta asociación puede deberse a diversas razones: la cercanía del COLBACH con organismos como el INJUVE, la Cruz Roja o la SEP (por medio del programa ConstruyeT) para evitar problemas de bullying, alcoholismo y drogadicción, puede estar generando en los estudiantes confianza hacia las instituciones gubernamentales. Si bien la inclusión de organizaciones civiles en la labor educativa refuerza los objetivos de mejorar la gobernanza escolar en el COLBACH, no necesariamente persiguen la tarea de fortalecer actitudes cívicas o políticas. Por otro lado, es posible que a través de los proyectos de gestión social los estudiantes tengan razones para acercarse al gobierno, como fue expresado en las entrevistas.

Sin embargo, es importante señalar que el programa formal de la asignatura de Proyectos de Gestión Social²⁰ carece de actividades fuera del aula y la oferta pedagógica se reduce a un análisis teórico descriptivo. Esto implica que la propuesta de innovar en proyectos quede a cargo de los profesores de la asignatura, sin la necesidad de obtener un reconocimiento institucional para emprender acciones de mejora en el entorno escolar, en la comunidad o mediante la *gestión* de los estudiantes con el gobierno. No obstante, una explicación más profunda sobre esta asociación debe ser investigada en futuros estudios.

Los resultados de la encuesta y las entrevistas mostraron que las posibilidades de participación se reducen a las actividades en el aula y en horarios de clase, como discusiones y debates, aunque resaltan las declaraciones de profesores que consideran dichas actividades como “cansadas o sólo para ir a pelear”. Además, parece no haber muestra de un apoyo institucional para incentivar mecanismos de participación tales como las sociedades de alumnos o las actividades de protesta, tal como lo indicaron los entrevistados 7 y 8 en el caso Ayotzinapa y en los resultados a las preguntas 19, 20 y 21. Estos elementos refuerzan los hallazgos de Zurita (2010, 2013) sobre las escasas posibilidades de participación en el contexto escolar mexicano. Lo anterior puede ser una explicación sobre la no asociación entre las posibilidades de participación en la institución escolar, las actitudes políticas y la participación política declarada por los estudiantes en el COLBACH, pero se insiste que eso no quiere decir que los estudiantes del Colegio de Bachilleres posean actitudes contrarias a la participación política, como se ha destacado en los resultados.

Aunado a la escasa confianza de los estudiantes a sus autoridades escolares y al discurso político ambivalente de los profesores, resulta importante destacar que aun existiendo mecanismos institucionales para que los estudiantes participen o sean representados, las autoridades escolares las desconozcan o no se mencionen. El artículo 17 del Reglamento General de Alumnos 2010 (COLBACH, 2010) establece la posibilidad que los estudiantes sean representantes de alumnos ante el Consejo Operativo Escolar. Sin embargo, tan sólo uno de los entrevistados hizo referencia a este derecho de los estudiantes, lo que explica por qué la mayoría de los estudiantes creen que no pueden participar de las decisiones importantes de su escuela. Lamentablemente, como lo

²⁰ El programa de la asignatura puede consultarse en <https://repositorio.cbachilleres.edu.mx/index.php/proyectos-de-gestion-social-i/>

menciona Cornejo, González y Caldichoury (2007), aun cuando existan estas posibilidades, los estudiantes son los menos informados sobre el que hacer de su entorno escolar.

Además, se identificó una fuerte contradicción de las razones por las que se evita la organización estudiantil -el riesgo de terminar “desvirtuado” o que no se use para fines que beneficien a los estudiantes, el riesgo de causar problemas para la institución, y paradójicamente, la falta de interés y apatía de los estudiantes-. Así mismo, no está claro si la propuesta de jefes de grupo (como lo comentó uno de los entrevistados) sea la de incentivar una activa representación, ya que sólo se argumentó por la necesidad de afianzar la comunicación unidireccional con los estudiantes. Si bien puede reforzar elementos como la representación estudiantil, también puede ser sólo útil para las autoridades escolares y no para los estudiantes. Considero que estos elementos sobre organización o representación estudiantil necesitan ser estudiados no sólo desde el aspecto de la gestión escolar, sino de la gestión educativa. Es decir, se requiere conocer a profundidad qué impide u obstaculiza a los tomadores de decisión del sistema educativo considerar la presencia de organizaciones estudiantiles, como las sociedades de alumnos.

He sustentado que las posibilidades de participación y las relaciones con la autoridad en la escuela pueden formar un concepto de autoridad política en los estudiantes (Flanagan, et al, 2010). Sin embargo, considero que existe una brecha entre la percepción política de estos dos grupos de población, o como menciona Miranda (2012) *la lucha entre el mundo de los jóvenes contra la de los adultos*. No parece haber una intención por parte de las autoridades escolares de conformar en los estudiantes un concepto de autoridad política bajo el liderazgo que ejercen en el contexto escolar, ya que los referentes políticos con los que cuentan los docentes y directivos también parecen estar limitados. A la pregunta sobre si la escuela empodera a los estudiantes (Silva y Martínez, 2013), bajo los resultados de esta investigación la respuesta es negativa, y pareciera que la escuela busca mantener a los adolescentes en aquel *estado latente de participación* que me he referido a lo largo de la investigación.

Es posible que esta reflexión pueda además explicar el por qué no se encontró evidencia de la asociación entre los elementos de gestión escolar y las actitudes políticas, ya que fue el único factor sin ninguna relación estadística significativa en esta investigación. Si bien considero se requiere mayor investigación al respecto, es posible que el discurso contradictorio de las autoridades escolares y las pocas posibilidades de participación sean las características que ejerzan en los

estudiantes un desacoplamiento de su entorno escolar con la democracia en un contexto más amplio y por supuesto, una reproducción de actitudes negativas o poco participativas hacia la política. Este mismo desacoplamiento reproduce el sistema vertical y centralizado en la autoridad escolar y por tanto un nulo sentido de la toma de decisiones en colectivo.

Por otro lado, se consideró la hipótesis que las posibilidades de participación al interior de la escuela ejercen una influencia en los estudiantes para participar en actividades políticas (Ehman, 1980). Sin embargo, como se señaló, el estudio no parece mostrar evidencia de una asociación significativa. La explicación se suma a los anteriores argumentos, donde el discurso contradictorio de las autoridades escolares, las pocas posibilidades de participación en esquemas institucionales de los estudiantes y el desacoplamiento del entorno escolar con la política dan pie a pensar que no se ejerza una influencia sobre el comportamiento político de los estudiantes.

Cabe hacer mención sobre el constante señalamiento del programa ConstruyeT que muestra una fuerte interiorización entre los profesores del COLBACH, aunque parece extraño la relación que le otorgan al programa con la formación ciudadana. ConstruyeT tiene objetivos más encaminados a mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de habilidades socioemocionales. Si bien el clima escolar presenta fuerte evidencia de una asociación con los valores cívicos de los estudiantes, no se puede asegurar que sea resultado del programa, además por el poco tiempo que lleva implementándose en el COLBACH. No obstante, lo considero de interés para futuras investigaciones, ya que de acuerdo a la información de la SEP (2017b) a partir del semestre agosto – diciembre de 2018 se emprenderán las actividades encaminadas a fortalecer la conciencia social, la colaboración y la toma de decisiones en los estudiantes de media superior.

Un último elemento por resaltar a partir de los resultados es la figura del tutor académico. De acuerdo al nuevo modelo educativo, los tutores apoyan en las condiciones sociales, emocionales y de desarrollo personal que acompañan a los estudiantes, así como de orientar las capacidades, conocimientos y competencias del cuerpo docente (SEP, 2017a). Bajo los instrumentos aplicados, la figura del tutor tuvo una relevancia. Los ítems de la encuesta relacionados a esta figura se mantuvieron desde la piloto hasta el análisis factorial confirmatorio, lo que indica una fuerte correlación con otras preguntas acerca del clima escolar. De acuerdo a Zamora-Poblete, et al. (2015) la efectiva autoridad pedagógica de los profesores reúne una serie de características entre ellos la facilidad de acceder a ellos y la percepción que tienen los estudiantes sobre su experiencia

y de respeto. Es posible que estos elementos los reúna la figura del tutor académico por su facilidad de coordinar a estudiantes y docentes, creando climas escolares favorables que a su vez afianzan valores cívicos. No obstante, considero que vale la pena explorar a profundidad esta figura, no sólo en su papel de “facilitador” en cuestiones académicas, sino como efectiva autoridad en la comunidad escolar.

Conclusiones.

El objetivo de este trabajo fue conocer de qué forma las dimensiones de la gestión escolar se asocian con las actitudes y la participación política que declaran los estudiantes de nivel superior en el caso del Colegio de Bachilleres. A la pregunta de investigación sobre cómo influye la gestión en las actitudes hacia la participación político se ha discutido en párrafos anteriores que principalmente por medio del fortalecimiento de valores cívicos y en menor medida con las actitudes cívicas, a través de aspectos que engloban el clima escolar y las relaciones entre los miembros de los planteles del COLBACH. Si bien la teoría sobre socialización política había dado muestra sobre esta relación, no se contaba con un recurso empírico en el nivel medio superior que retratara las percepciones de los estudiantes acerca de su entorno escolar y sobre cómo los procesos de gestión escolar tienen un impacto en la formación ciudadana de los adolescentes. Sin embargo, la formación ciudadana no es sólo el fortalecimiento de valores cívicos, se trata de robustecer toda una serie de actitudes, comportamientos y habilidades democráticas tendientes a la participación política que deben ser estudiadas con mayor detenimiento y sobretodo, ser tomadas en cuenta por el sistema educativo.

A través de esta investigación, considero importante afirmar que la necesidad de tener asignaturas encaminadas al fortalecimiento de la ciudadanía debe estar soportada en aspectos vivenciales para los estudiantes con suficientes posibilidades de participación para los miembros de la comunidad escolar. No basta con sólo mencionarlas en el nuevo modelo educativo, se requieren estrategias que activen las competencias cívicas y las reconozcan como habilidades necesarias en una sociedad. Como verdadera comunidad, la organización escolar ejerce en los individuos una forma de ver el entorno social. La escuela tiene influencia sobre cómo los estudiantes toman decisiones, participan y construyen la democracia.

Es imprescindible resaltar algunas limitaciones del estudio. Por un lado, la selección no aleatoria de los participantes puede tener implicaciones estadísticas. Si bien se mantuvo la mayor varianza

posible por medio de la selección de los casos extremos, probar distintas formas de muestreo aleatorio podría reducir los márgenes de error. Por otro lado, se debe ser cuidadoso de generalizar los resultados de la muestra a todos los planteles del COLBACH, ni mucho menos al sistema de educación media superior. La elección de planteles dentro de este caso en específico tuvo el propósito de establecer una mirada general acerca del problema de investigación, más no quiere decir así suceda en todos los planteles del subsistema. De ahí la necesidad de ampliar la discusión con otras muestras y bajo otras características de selección. Así mismo, las expresiones de los docentes por medio de las entrevistas tampoco son generalizables, pues solo se utilizaron para dar respaldo cualitativo a los resultados de la encuesta. Es posible que se esté pasando por alto otras explicaciones que generen nuevas discusiones.

Por último, ya que se destacó el carácter exploratorio de la investigación, sobresalen algunos elementos interesantes para ser explicados con mayor profundidad en futuros estudios y que fueron expuestos a lo largo de las discusiones. Tal es el caso de la postura contradictoria de las autoridades escolares hacia las actitudes de los estudiantes. Se ha mostrado al menos en el caso del Colegio de Bachilleres, que los estudiantes no son tan apáticos como mencionan los docentes entrevistados, ni rechazan de manera categórica el trabajo colaborativo y la participación política. Considero relevante la necesidad que el bachillerato, en su aspecto de institución formadora, brinde los espacios suficientes para que el adolescente practique y haga vivencial las actitudes positivas a la participación política que trae consigo, e incluso se busquen alternativas para fortalecer competencias comunicativas y de lengua por medio del debate y la discusión a problemas de la comunidad escolar y por tanto, que el adolescente llegue a apropiarse de su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, es importante se profundice sobre la realidad de la gobernanza en las instituciones escolares, ya que no queda claro si la práctica participativa de sus miembros en la toma de decisiones se ha interiorizado de forma suficiente. Esta investigación ha mostrado que los estudiantes no poseen cabida en estos procesos, limitados a las oportunidades de participación generadas por la innovación pedagógica que desarrollan los docentes al interior del aula. Para ampliar las posibilidades de participación, considero sustancial iniciar con el reconocimiento institucional a sus miembros y volver más horizontal la toma de decisiones. Sin embargo, llega a ser paradójico cuando las autoridades escolares presentan referentes hacia la participación política limitados y toman a los adolescentes con una idea preconcebida de apáticos y poco participativos.

La realidad es que por medio del discurso y de las prácticas al interior de la escuela se reproduce un sistema vertical y centralizado con pocas posibilidades de detonar las actitudes positivas hacia la participación política de los estudiantes.

Precisamente las recomendaciones de política pública que a continuación se presentan tienen el objetivo de detonar acciones para que los adolescentes formen referentes políticos más cercanos a su entorno y encausen las actitudes positivas a la participación política sobre elementos de su comunidad escolar. Bajo una metodología de política pública, se estableció un problema público aplicable al Colegio de Bachilleres a partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, definido como *debilidades de los procesos de gestión escolar para activar las actitudes hacia la participación política de los estudiantes*.

Como se mencionó en el capítulo 2, el COLBACH es un subsistema público de educación media superior descentralizado de la federación, lo que implica la posibilidad de implementar acciones de política. Los objetivos pedagógicos – curriculares en temas de ciudadanía enmarcados en la competencia 9 del Marco Curricular Común (participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo), permiten urgir al COLBACH de mecanismos institucionales favorables que activen las actitudes hacia participación política de los estudiantes. Además, la institución prevé en su Programa de Desarrollo, objetivos para fortalecer la ciudadanía en los estudiantes y mejorar los procesos de gestión y la gobernanza escolar. Sin embargo, es importante que estos objetivos estén acoplados entre sí y que no parezcan dos metas distintas. De ahí que las recomendaciones consideren los hallazgos de esta investigación, donde se da evidencia que la asociación entre gestión escolar y actitudes hacia la participación política es significativa y se considere la labor de los docentes.

Estas recomendaciones no dejan de lado la responsabilidad que tiene el sistema en considerar la inclusión de directivos y docentes de los diferentes subsistemas para ampliar la concepción de participación desde las autoridades escolares. No se trata de un proceso de cambio exclusivo de las escuelas. Sería paradójico pensar en recomendaciones impuestas a las comunidades escolares sin solicitar a los tomadores de decisiones –el nivel macro del sistema- el cambio de patrones y prácticas.

Con ello, considero que esta investigación aportaría no sólo a mejorar los procesos de gestión y gobernanza escolar, sino resignificar el papel de la escuela como formadora de ciudadanía. De esta

manera, la gestión escolar tendría un papel fundamental no sólo en la administración pedagógica de la enseñanza, sino en su papel de comunidad política. Con ello, la escuela se constituiría como un espacio donde la política y la ciudadanía se construyen, identificando oportunidades del qué hacer cotidiano, otorgando a los individuos opciones para mejorar el entorno y fortaleciendo la democracia en contextos locales.

Recomendaciones de política pública.

Definición de problema público: Debilidades de los procesos de gestión escolar para activar actitudes hacia la participación política de los estudiantes en el Colegio de Bachilleres.

1.- Establecer Planes escolares de Formación Ciudadana por plantel.

En Chile, se concibe a la formación ciudadana como un proceso formativo continuo que permite que los individuos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentalmente para la vida en una sociedad democrática. En 2016 se promulgó la ley 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana con lo cual establece que los centros escolares reconocidos por el Estado deberán incluir en un Plan de Formación Ciudadana que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia, formulando una propuesta representada en acciones concretas para promover la ciudadanía y los derechos humanos, fomentar la diversidad y la participación en temas de interés público y garantizar el desarrollo de una cultura democrática (Gobierno de Chile, 2016).

Como una propuesta en términos de *policy transfer*, la recomendación que se realiza al Colegio de Bachilleres es establecer una serie de planes de formación ciudadana por plantel, con el fin de incentivar la gobernanza escolar, y reconociendo las diferencias, contextos y problemáticas propias que tienen los 20 planteles del COLBACH. Los planes escolares van más allá de un curriculum, se tratan de actividades y acciones emprendidas desde lo cotidiano. Bajo esta misma lógica, la propuesta va encaminada a ser establecida y formulada en colectivo por los miembros del plantel, involucrando a directivos, profesores, padres de familia y estudiantes bajo el reconocimiento institucional de pertenencia a la institución. Los planes de formación ciudadana consideran actividades curriculares ya planteadas, además de incentivar la innovación para conformar talleres, estrategias comunitarias y acciones sociales.

El interés por recomendar los planes de formación ciudadana es que el entorno escolar se convierta en una real comunidad democrática, activar los procesos de gobernanza escolar con la participación de los miembros de la comunidad escolar, fortalecer las competencias ciudadanas (en específico, la competencia genérica número 9 del Marco Curricular Común) y ampliar las posibilidades de participación de los estudiantes en su contexto.

2.- Ampliar y adecuar el curriculum incluyendo actividades y estrategias que fortalezcan las actitudes políticas de los estudiantes, principalmente del área de ciencias sociales.

Esta recomendación es apoyo a la anterior propuesta, ya que dichas actividades y estrategias pueden estar enmarcadas dentro de los Planes escolares de formación ciudadana. Es importante extender al interior del aula actividades como debates intra e intergrupales sobre temáticas cotidianas, conversatorios, simulacros parlamentarios o de elecciones, discusiones de estudiantes sobre problemáticas del entorno (como la basura en la escuela, adicciones o el bullying) con el fin de estimular las actitudes de los adolescentes en vivencias cercanas a su realidad. Estas acciones pueden verse impulsadas con el uso de herramientas innovadoras tal como la *tecnología cívica* (Tena y Merlo, 2017). Ejemplos de estas herramientas pueden consultarse en Civic Tech²¹, explica.la/ley, codeandomexico.org, democracyos.org y change.org.

Se recomienda incluir actividades de juego de roles o de simulación, que refuercen habilidades como el liderazgo, la toma de decisión en colectivo, la comunicación y la negociación, tal como los modelos parlamentarios²² o los Modelos de Naciones Unidas.²³

Así mismo se recomienda fortalecer estrategias de autoevaluación y coevaluación en las diversas actividades transversales de las asignaturas; otorgar a la materia de Proyectos de Gestión Social I y II un componente más práctico y vivencial que permita a los estudiantes formular proyectos viables para acercarse con las autoridades gubernamentales y hacer uso de innovaciones tecnológicas (como *e-books*).

²¹ La página oficial de Civic Tech se puede consultar en: knightfoundation.org/features/civictech/

²² El programa de Parlamento Juvenil emprendido por la Comisión de Juventud de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión en México se puede consultar en <http://parlamentojuvenil.mx/>

²³ El proyecto Modelo de Naciones Unidas desarrollado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo se puede consultar en <http://nmun.org/> Una reflexión acerca de los beneficios de este programa en adolescentes de Estados Unidos la presenta Rosenthal, et al., 2001.

Cabe destacar que estas recomendaciones sólo son posibles con la guía y apoyo del cuerpo docente de los planteles y con el reconocimiento institucional de la dirección del plantel y del subsistema. De ahí la necesidad de construir un plan escolar estratégico con la participación de la comunidad escolar.

3.- Ampliar la vinculación interinstitucional con organizaciones electorales, de protección a derechos humanos y al medio ambiente y aquellas que persigan fines de fortalecimiento a la cultura política democrática.

En términos de instrumentos ya existentes, la Estrategia Nacional de Cultura Cívica (ENCCIVICA) implementada por el Instituto Nacional Electoral tiene por objetivo fortalecer la cultura democrática. La ENCCIVICA está construida bajo un enfoque de política pública para promover la apropiación del espacio público por medio de tres ejes: diálogo, exigencia y verdad. La Estrategia reconoce a la educación formal como un espacio institucional para promover la educación cívica, y mediante la línea de acción 6, establece la promoción de la cultura cívica en los entornos escolares considerando actividades como simulacros, foros y jornadas cívicas (INE, 2017: 360-362). Si bien la ENCCIVICA tiene pocos meses de comenzar su implementación, es importante que el Colegio de Bachilleres considere la apertura institucional para promover la política pública en los planteles y desarrollar las actividades realizadas por el INE en el marco de la Estrategia.

Así mismo, se recomienda realizar una vinculación con la Comisión Nacional de Derechos Humanos que ha desarrollado junto con el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM una serie de recursos didácticos para la promoción y defensa de los derechos humanos, como e-books, infografías, videos, artículos, podcast, entre otros, con el objetivo de sensibilizar a jóvenes y docentes sobre la defensa de los derechos humanos²⁴. Cabe destacar que estos recursos podrían ser considerados por el cuerpo docente para fortalecer las actividades y estrategias de la anterior recomendación.

²⁴ El programa se puede consultar en: jovenesdh.juridicas.unam.mx

Referencias bibliográficas:

- Acevedo, C. y Valenti, G. (2015). Propuesta analítica para estudiar innovaciones culturales y políticas. En Valenti, G. (coord.), *Hacia una nueva cultura educativa de los sistemas educativos estatales* (pp. 9 - 18). México: FLACSO-México.
- Acosta, G. y Garcés, A. (2011). Ámbitos y escenarios de participación política juvenil en Medellín. *Anagramas*, 8(16), 15 – 31.
- Aguerrondo, I. y Xifra S. (2006). *La escuela del futuro 1: Como piensan las escuelas que innovan*. Argentina: Papers Editores.
- Aguilar, Luis F. (2010). *Gobernanza: El nuevo proceso de gobernar*. México: Biblioteca Freidrich Naumann Stiftung Für Die Freiheit.
- Aguilar, J. (2014). *La participación política de los jóvenes en Guanajuato*. Recuperado de: http://academia.edu/9527080/La_participaci%C3%B3n_pol%C3%ADtica_de_los_j%C3%B3venes_en_Guanajuato. Última consulta el 4 de julio de 2018.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27 – 58.
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. En Lange, P. A. M., Kruglanski, A. W. & Higgins, E. T. (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (438 – 459), Vol. 1, London: Sage.
- Allport, G. W. (1929). The composition of political attitudes. *American Journal of Sociology*, 35(2), 220 - 238
- Almond, G. y Verba, S. (1970). *La cultura cívica. Estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*, Madrid: Serie Foessa.
- Amnå, E. (2010). Active, passive, or stand-by citizens?: Latent and manifest political participation. En Amnå, E. (Ed.), *New forms of citizen participation: Normative implications* (pp. 191-203). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Amnå, E. y Zetterberg, P. (2010). A political science perspective on socialization research: young nordic citizen in a comparative light. En Sherrod, L. R., Torney-Purta, J. y Flanagan, C. (eds.), *Handbook of Research on civic engagement in youth* (pp. 43 - 65), Estados Unidos: John Wiley & Sons Ed.
- Antúnez, S. (s/f) *Hacia una gestión participativa y democrática*, México: Secretaria de Educación Pública. Recuperado de <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/2/d5/p1/4.%20Antunez%20ha>

cia%20una%20gestion%20participativa%20y%20democratica.pdf, última consulta el 2 de julio de 2018.

Arellano, D. (2013) *Gestión estratégica para el sector público*. México: Fondo de Cultura Económica.

ASF (2015). *Evaluación de la política pública de Educación Media Superior*. México: Auditoría Superior de la Federación de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión.

Arzola, D., Loya, C. y González, A. (2016). El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 35 - 41.

Arzola, D. M. (2014). La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 511 – 535.

Bakker, T. y de Vreese, C. H., (2011). Good news for the future? Young people, internet use, and political participation. *Communication Research*, 38(4), 451 – 470.

Bazdresch, M. (2010). Participación social en la educación y política educativa: una relación en construcción. En Barba, B. y Zorrilla, M. (coord.) *Innovación social en educación* (pp. 185 - 206), México: Siglo XXI Editores y Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Bollen, K. A. (2011). Evaluating effect, composite, and causal indicators in Structural Equation Models. *MIS Quarterly*, 35(2), 359 – 372.

Bonet, E., Martín I. y Montero J. R. (2006). Las actitudes políticas de los españoles. En Montero, J. R., Font, J. y Torcal, M. (Eds.), *Ciudadanos, asociaciones y participación en España* (pp. 105 - 132), España: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Bourdieu, P. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Editorial Laia.

_____ (2000). La “juventud” no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (pp.163-173). México: Grijalbo y Conaculta.

Bustamante, Y. (2014). La educación media superior en México. *Innovación Educativa*, 14(64), 11-22.

Calderón, L. (2000). Socialización política, en Baca Olamendi, L. (coord.) *Léxico de la política* (pp. 695 - 698), México: Fondo de Cultura Económica.

COLBACH (2010). Reglamento General de los Alumnos. México: Colegio de Bachilleres. Recuperado en versión electrónica en: <http://lms.colbachenlinea.mx/tc-insc->

colbach/inscripcion_cb/privacy/Reglamentogeneralcb.pdf. Última consulta el 4 de julio de 2018.

COLBACH (2011). *Lineamientos de operación de los consejos educativos escolares*. México: Colegio de Bachilleres. Recuperado en versión electrónica en: https://portal.cbachilleres.edu.mx/cb/menu_principal/Normativa/Normateca/Normas_Sustantivas/Proceso_de_Fusion/Dir_Admin_Servicios_Escolares/Lineamientos_de_operacion_de_los_Consejos_Educativos_Escolares.pdf. Última consulta el 2 de julio de 2018.

COLBACH (2013). *Programa de Desarrollo Institucional 2013 – 2018*. México: Colegio de Bachilleres, Recuperado en versión electrónica en: https://portal.cbachilleres.edu.mx/cb/menu_principal/PDI/PCS_CB/PDI_2013.pdf, última consulta el 2 de julio de 2018.

COLBACH (2015), *Encuesta de clima y cultura organizacional*. México: Colegio de Bachilleres y Secretaria de Educación Pública. Disponible en versión electrónica en: https://portal.cbachilleres.edu.mx/cb/menu_principal/Colegio_Bachilleres/encuesta_ECCO_2015.pdf. Última consulta el 2 de julio de 2018.

Cornejo, R., González, J. y Caldichoury, J. P. (2007). Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, FLAPE.

Cottam M. L., Preston, T., Dietz-Uhler, B. & Mastors, E. (2016). Introduction to political psychology, Routledge Taylor and Francis Group, 3rd edition, New York.

Cox, C. Bascope, M., Castillo, J. C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina. Prioridades de los currículos escolares. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 14, UNESCO.

Cupani, M. (2006). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 1, 186 – 199.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. España: Ed. Ariel.

Dalton, R. (2000), Citizen attitudes and political behavior, *Comparative Political Studies*, 33(6/7), 912 – 940.

Del Castillo, G. y Azuma, A. (2011). *Gobernanza local y educación. La supervisión local*, México: FLACSO.

Delval, J. (2012) Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En De Alba F., Nicolás, García Pérez, Francisco y Santisteban, Antoni (eds.), *Educación para la participación*

ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Volumen I, (pp. 37 – 46) España: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Dewey, J. (1967). *Democracia y educación*, Argentina: Biblioteca Pedagógica Losada.
- Ehman, L. (1969). An analysis of the relationships of selected educational variables with the political socialization of high school students. *American Educational Research Journal*, 6(4), 559 – 580.
- _____ (1980). The American School in the Political Socialization Process. *Review of Educational Research*, 50(1), 99 – 119.
- Ekman, J y Amna, E. (2012). Political participation and civic engagement toward a new tipology. *Human Affairs*, 22, 283 – 300.
- Escobedo, M., Hernández, A., Estebané, V. y Martínez, G. (2016). Modelos de Ecuaciones Estructurales: Características, Fases, Construcción, Aplicación y Resultados. *Ciencia y Trabajo*, 18(55), 16 – 22.
- Festinger, L. (1975). *La teoría de la disonancia cognoscitiva*. Extractado por A. Ovejero, Madrid: Instituto de Estudios Políticos. Recuperado en versión digital en <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/viewFile/7156/7020>, última consulta el 2 de julio de 2018.
- Feu, J., Simó-Gil, N., Serra, C. y Canimas, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 449 – 465.
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Lázaro, L. y Simó-Gil, N. (2017). Democracy and education: a theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. *Studies of Philosophy and education*, 36.
- Finlay, A., Wray-Lake, L. y Flanagan, C. (2010). Civic Engagement during the transition to adulthood: developmental opportunities and social policies at a critical juncture. En Sherrod, L. R., Torney-Purta, J. y Flanagan, C. (Eds.), *Handbook of Research on civic engagement in youth*, (pp. 277 – 305), Estados Unidos: John Wiley & Sons Ed.
- Flanagan C., Stoppa, T., Syvertsen, A. y Stout, M. (2010). Schools and Social Trust. En Sherrod, L. R., Torney-Purta, J. y Flanagan, C. (eds.), *Handbook of Research on civic engagement in youth* (pp. 307 – 329), Estados Unidos: John Wiley & Sons Ed.
- Flores-Crespo, P. y Ramírez, A. (2015). La participación social en la escuela en México. Una revisión de literatura. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 77 – 94.

- Fonseca, C. D. (2016). Docentes de bachillerato y la formación ciudadana de sus estudiantes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12) Recuperado de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/225/1021>.
- Foschi, R. y Lauriola, M. (2014). Does Sociability predict civic involvement and political participation? *Journal of Personality and Psychology*, 106(2), 339 -357.
- Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI.
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217 - 234.
- Gangas, R. (2013). *Los jóvenes y la política. Profundización democrática en el sistema educacional chileno a partir de la Reforma Educacional* (Tesis de Magister en Ciencias Políticas, Universidad de Chile).
- Gayo, M. (2013). La teoría del capital cultural y la participación cultural de los jóvenes. El caso chileno como ejemplo. *Última década*, 21(38), 141 – 171.
- Gómez-Tagle, S., Tejera, H., Aguilar, J., Rodríguez, J. y Díaz, O. F. (2017). Informe de la Encuesta Nacional de Cultura Política de los Jóvenes 2012, México: El Colegio de México. Recuperado en versión digital de <http://www.culturapoliticajovenes.colmex.mx>. Última consulta el 4 de julio de 2018.
- Gutiérrez, L. A. (2009), El devenir de la educación media superior. El caso del Estado de México. *Tiempo de Educar*, 10(19), 171-204.
- Huntington, S. y Nelson J. (1976). *No Easy Choice. Political Participation in Developing Countries*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- IMJUVE (2012). Encuesta Nacional de Valores en la Juventud. Resultados Generales. México: Instituto Mexicano de la Juventud. Recuperado en versión digital de: http://imjuventud.gob.mx/pagina.php?pag_id=1066. Última consulta el 4 de julio de 2018.
- INE (2015). *Informe País sobre la calidad de la Ciudadanía en México*. México: Instituto Nacional Electoral.
- ____ (2017). *Estrategia Nacional de Cultura Cívica*. México: Instituto Nacional Electoral.
- INEE (2011). *La Educación Media Superior en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jeong H. O. (2013). From civic participation to political participation. *Voluntas*, 24, 1138 – 1158.
- Jover, G. (2016). El derecho a la educación ante los conflictos del mundo actual. En Yurén, T., Ibarra, L. M. y Escalante, A. E. (coords.), *Investigación en educación y valores: Ética*,

- ciudadanía y derechos humanos* (pp. 18 – 35), México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Juárez, E. (2017). Civismo y formación ética: grandes ausentes frente a enormes problemas. *RED Revista de Evaluación para docentes y directivos*, 6, 60 – 73.
- Karakos, H, Voight, A., Geller, J., Nixon, C. y Nation, M. (2016). Student civic participation and school climate: Associations at multiple levels of the school ecology, *Journal of Community Psychology*, 44(2), 166 – 181.
- Kooiman, J. (2005). Gobernar en Gobernanza. En Cerrillo, A. (coord.) *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia* (pp. 57 – 82). España: Ministerio de Administraciones Públicas.
- Landeros, L. (2017). La formación cívica en México. *RED Revista de Evaluación para docentes y directivos*, 6, 38 – 50.
- Langton, K. y Jennings, M. K. (1968). Political Socialization and the High School Civic Curriculum in the United States. *The American Political Science Review*, 62(3), 852 – 867.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- León, B. y Villalobos, L. O. (2009). *La reforma por competencias en el sistema de educación media superior. Una mirada desde la teoría del neo institucionalismo*. Recuperado de <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/dialogos/pdf/1.pdf>, última consulta el 26 de noviembre de 2017.
- Lloret-Segura, S. Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151 – 1169.
- Lorenzo, O. y Zaragoza J. E. (2014). Educación media y superior en México: Análisis teórico de la realidad actual. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, 6, 59-72.
- Lucey, T. y Hill-Clarke K. Y. (2008), Interpreting School Authority Structures in public education, *Educational Studies*, 44, 142 – 154.
- McIntosh, H. y Youniss, J. (2010), Toward a political theory of political socialization of youth. En Sherrod, L. R., Torney-Purta, J. y Flanagan, C. (eds.), *Handbook of Research on civic engagement in youth* (pp. 23 - 41), Estados Unidos: John Wiley & Sons Ed.
- Michels, A. (2011). Innovations in democratic governance: how does citizen participation contribute to a better democracy? *International Review of Administrative Sciences*, 77(2), 275 – 293.

- Mintrom, M. (2009). Local democracy in Education. En Sykes, G. Scheneider, B. Plank, D. y Ford, T. (eds.) *Handbook of education policy research* (pp. 793 – 804). Estados Unidos: American Educational Research Association, Routledge Taylor & Francis Group.
- Miranda, F. (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación comparada*, 3(3), 71 – 84.
- Mulwa, D. Kimosop, M. y Kasivu, G. (2015). Participatory Governance in secondary schools: The students' viewpoint in Eastern región of Kenya, *Journal of Education and Practice*, 6(30), 59 – 65.
- Ortega, S. (2016a). *Enfrentando los retos del Colegio, México: COLBACH y SEP*. Recuperado de: https://portal.cbachilleres.edu.mx/cb/menu_principal/PDI/Balance_de_Gestion/Infografia.pdf, última consulta el 2 de julio de 2018.
- Ortega, S. (2016b). *El cambio educativo como aspiración: el caso del Colegio de Bachilleres*. Presentación realizada en la materia de Política Pública I, FLACSO-México, 18 de octubre de 2016.
- Perales, F. y Escobedo, M. (2016). La participación social en la educación: entre propuestas innovadoras y tradición educativa, *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 69 – 80.
- Pérez, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educ. Educ.*, 17(2), 357 – 369.
- PNUD (2013). *Youth, political participation and decision-making*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-political-participation.pdf> , última consulta el 2 de julio de 2018.
- Pontes, A., Henn, M. & Griffiths, M. D. (2017). Youth political (dis)engagement and the need for citizenship education: Encouraging young people's civic and political participation through the curriculum. *Education. Citizenship and Social Justice*, 00(0), 1 – 19.
- Porrás, F. (2012). Introducción. Gobernanza y redes de política pública en México. En Porrás F. (coord.) *Gobernanza y redes de política pública en espacios locales de México* (pp. 9 – 25), México: Instituto Mora.
- Püzl, H. & Treib, O. (2007). Implementing Public Policy. En Fischer, F., Miller, G. & Sidney, M. (Eds.) *Handbook of Public Policy Analysis. Theory, Politics and Methods* (pp. 89 – 107), Estados Unidos: CRC Press.
- Regan Dennis T. & Fazio, R. (1977). On the consistency between attitudes and behavior: look to the method of attitude formation. *Journal of experimental social psychology*, 13, 28 – 45.

- Reimers, F. y Cárdenas, S. (2010). Youth Civic Engagement in Mexico. En Sherrod, L. R., Torney-Purta, J. y Flanagan, C. (eds.), *Handbook of Research on civic engagement in youth* (pp. 139 - 160), Estados Unidos: John Wiley & Sons Ed.
- Rhodes, R. A. W. (2012). Waves of Governance. En Levi-Faur, D. (ed.), *Oxford Handbook of Governance* (pp. 33 - 45), Reino Unido: Oxford University Press.
- _____ (2005). La nueva Gobernanza: Gobernar sin gobierno. En Cerrillo, A. (coord.) *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia* (pp. 99 - 122), España: Ministerio de Administraciones Públicas.
- Rodríguez, E. (2002). Cultura juvenil y cultura escolar en la enseñanza media del Uruguay de hoy: un vínculo a construir. *Última década*, 16, 53 - 94.
- Rosenthal, C. S., Rosenthal, J. A. & Jones, J. (2001). Preparing for Elite Political Participation: Simulations and the Political Socialization of Adolescents. *Social Science Quarterly*, 82(3), 633 - 646.
- Ruíz, M. Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34 - 45.
- Sanborn, H. (2015). Democratic consolidation: Participation and Attitudes toward democracy in Taiwan and South Korea, *Journal of Elections, Public Opinion and Parties*, 25(1), 47 - 61.
- Sani, G. (2011) Participación política. En Bobbio, N. Matteucci, N y Pasquino, G., *Diccionario de Política* (pp. 1137 - 1140), México: Siglo XXI Editores.
- Santizo, C. (2010). Participación social, corresponsabilidad y gestión centrada en la escuela. En Barba, B. y Zorrilla, M. (coord.) *Innovación social en educación* (pp. 276 - 299), México: Siglo XXI Editores y Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- SEMS (2008a). *Acuerdo Secretarial 442*. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEMS (2008b). *Acuerdo Secretarial 444*. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP (2010), *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, México: Secretaria de Educación Pública y Sindicato Nacional para los Trabajadores de la Educación.
- _____ (2017a). *Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la educación media superior*. México: Secretaria de Educación Pública.
- _____ (2017b). *Consideraciones y sugerencias de contenido del Programa Construye T Semestre 1-2017*. México: Secretaria de Educación Pública y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. y Kerr, D. (2010). *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Marco de la Evaluación*, Madrid: IEA, Ministerio de Educación de España.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*, Nueva Zelanda: IEA.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1 – 65.
- Schreiber, J., Nora, A., Stage, F., Barlow, E. & King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323 – 337.
- Seawright, J. y Gerring, J. (2008). Case selection Techniques in case study research. A menú of qualitative and quantitative options. *Political research quarterly*, 61(2), 294 – 308.
- Silva, C. y Martínez, M. L. (2013). Empoderamiento, Participación y Autoconcepto de Persona Socialmente Comprometida en Adolescentes Chilenos. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 129 – 138.
- Silva, F. y Tarcísio, J. (2013). Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. *Educação & Realidade*, 38(4), 1267-1282.
- Sorribas, P. y Brussino, S. (2017). Participación política: el aporte discriminante de actitudes ideológicas, valores y variables sociopsicológicas. *Revista de Psicología*, 35(1), 311 – 345.
- Stoker, G., Jinjing Li, Max H. y Mark E. (2017). Complacent Young citizens or cross-generational solidarity? An analysis of Australian attitudes to democratic politics, *Australian Journal of Political Science*, 52(2), 218 – 235.
- Syversten, A. Flanagan, C. y Stout, M. (2009). Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a Peer's dangerous Plan. *Journal of Education Psychology*, 101(1), 1 - 27.
- Syvetsen, A., Flanagan, C., Wray-Lake, L., & Wayne, D. (2011). Thirty-Year Trends in U.S. Adolescents' Civic Engagement: A Story of Changing Participation and Educational Differences. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 586 – 594.
- Tapia, E. (2014). *Socialización política y educación cívica en los niños*, México: Instituto Mora.
- Tejera, H. (2017), Participación y cultura: La comparación entre jóvenes y adultos. En Gómez-Tagle, S. (coord.), *La cultura política de los jóvenes* (pp. 25 - 93), México: El Colegio de México

- Tena, M. A. y Merlo, J. A. (2017). Tecnología cívica para la participación ciudadana. El caso de Codeando México. *El profesional de la información*, 26(1), 114 – 124.
- Teorell, J., Torcal, M. & Montero, J. R. (2007). Political participation. Mapping the terrain. En van Deth, J. W., Montero, J. R & Westholm, A. (Eds.), *Citizenship and Involvement in European Democracies: A Comparative Analysis* (pp. 334 – 357), Suecia: Routledge.
- Torcal M., Montero, J. R. y Teorell, J. (2006). La participación política en España: Modos y niveles en perspectiva comparada. En Montero, J. R., Font, J. y Torcal, M. (eds.), *Ciudadanos, asociaciones y participación en España* (pp. 47 – 76), España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Toto, M. C. (2000) Participación ciudadana. En Baca Olamendi, L. (coord.) *Léxico de la política* (pp. 509 - 511), México: Fondo de Cultura Económica.
- Torring, J. y Díaz-Gibson, J. (2016). Transformando la gobernanza para la mejora de la innovación educativa y social. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 28, 99 – 111.
- Torney-Purta, J. (2002), The school's role in developing civic engagement: a study of adolescents in twenty-eight countries, *Applied Developmental Science*, 6(4), 203 – 212.
- Torney-Purta, J. Klandl Richardson, W. y Henry Barber, C. (2004). Trust in Government-related institutions and civic engagement among adolescents: Analysis of five countries from the IEA Civic Education Study, *Circle Working Paper*, 17, 1 – 40.
- Touraine, A. (2000). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Tourangeau, R., Rasinski, Kenneth A., y D'Andrade, R. (1991). Attitude structure and belief accessibility. *Journal of experimental social psychology*, 27, 48 – 75.
- Trafford B. y Griffiths B. (2004). How do student council encourage student participation? *Education Review*, 18(1), 90 – 95.
- Tuirán, R. y Hernández, D. (2016). Desafíos de la educación media superior en México. *Revista Este País*, 299. Recuperado de: <http://www.estepais.com/articulo.php?id=460&t=desafios-de-la-educacion-media-sup>. Última consulta el 2 de julio de 2018.
- UNESCO (2000). *Gestión Educativa Estratégica*. Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Van Deth, Jean W. (2016). What is political participation? Recuperado de: <http://politics.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-68>, última consulta el 2 de julio de 2018.

- Varela, E., Martínez, M. L. y Cumsille, P. (2015). ¿Es la participación política convencional un indicador del compromiso cívico de los jóvenes? *Universitas Psychologica*, 14(2), 731 – 746.
- Verba, S. y Nie, N. (1972). *Participation in America: Political Democracy and social equality*, Chicago: University of Chicago Press.
- Vivero, I. y Díaz J., O. F. (2017). Algunas actitudes de los jóvenes hacia la política: ¿compromiso cívico o desafección política? En Gómez-Tagle, S. (coord.), *La cultura política de los jóvenes* (pp. 409 – 444), México: El Colegio de México.
- Vizcaíno, M. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 24(3), 115 – 129.
- Voight, A. y Torney-Purta J. (2013) A typology of youth civic engagement in urban middle schools. *Applied Developmental Science*, 17(4), 198 – 212
- Yuren, T., Ibarra, L. M. y Escalante, A. E. (2016). Introducción. En Yurén, T., Ibarra, L. M. y Escalante, A. E. (coords.), *Investigación en educación y valores: Ética, ciudadanía y derechos humanos* (pp. 10 - 17), México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Zamora-Poblete, G., Meza-Pardo, M. y Cox-Vial, P. (2015). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (15), 63-80.
- Zurita, U. (2008). *Reflexiones en el marco de la evaluación nacional de la participación social en la educación básica 2000-2006*. México: Observatorio Ciudadano de la Educación.
- Zurita, U. (2010). La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 3(2), 51-74.
- Zurita, U. (2013). Las oportunidades para participar de las y los adolescentes en las escuelas secundarias públicas en México. *Revista Interaccoes*, 26, 229 -260.

Anexos.

Anexo 1. Resultados del Análisis Factorial Exploratorio de la Prueba Piloto.

Tabla A1.1. Participación política.

<i>Factor 1: Participación juvenil</i>	Cargas factoriales		
1. Formar parte de grupos urbanos (punks, skaters, darks)	.5922	Eigenvalue	1.26
2. Has realizado grafitis como forma de protesta	.8075	Proporción de explicación	51.46%
3. Has bloqueado el tránsito como forma de protesta	.4792		
<i>Factor 2: Participación cívica</i>	Cargas factoriales		
4. Asociaciones de protección al ambiente (por ejemplo, Greenpeace)	.9380	Eigenvalue	1.19
5. Asociaciones de protección animal (por ejemplo, Pro-Animal)	.4797	Proporción de explicación	48.54%
KMO = .621; α de Cronbach = .5869 λ^2_{20} = .5899			

Tabla A1.2. Actitudes hacia la participación.

<i>Factor 1: Actitudes cívicas</i>	Cargas factoriales		
6. Las reglas se pueden romper si no estoy de acuerdo con ellas.	.4205	Eigenvalue	2.19
7. Si tuviera la oportunidad, yo podría escribir grafitis de protesta en las calles	.7122	Proporción de explicación	40.42%
8. Si tuviera la oportunidad, yo podría bloquear el tránsito como medida de protesta	.8595		
9. Si tuviera la oportunidad, yo podría ocupar edificios de gobierno como media de protesta.	.8458		
<i>Factor 2: Disposición a la participación.</i>	Cargas factoriales		
10. Cuando se habla o se discute sobre política me aburro o no entiendo nada.	.72	Eigenvalue	1.802
11. La política me es indiferente.	.8167	Proporción de explicación	33.24%
12. Creo que la única manera de participar en política es cuando uno vota en las elecciones.	.4913		
13. En el futuro me gustaría ser elegido para un cargo público (alcalde, diputado, gobernador, presidente)	.4655		
<i>Factor 3: Valores cívicos</i>	Cargas factoriales		
14. Muchas veces me cuesta trabajo convivir con alguien que tiene una discapacidad.	.6437	Eigenvalue	1.42
15. Muchas veces me cuesta trabajo convivir con alguien que es homosexual.	.7450	Proporción de explicación	26.34%
16. Los hombres están mejor calificados que las mujeres para ser dirigentes políticos	.4781		
KMO = .699; α de Cronbach = .6330			

Tabla A1.3. Gestión Escolar

Factor 1: Posibilidades de Participación/ Trabajo colaborativo	Cargas Factoriales		
17. Considero que los docentes tienen una buena relación con el director.	.4995	Eigenvalue	3.64
18. En mi escuela hay un reglamento donde dice qué derechos y obligaciones tengo como estudiante.	.4888	Proporción de explicación	38.68%
19. El director promueve la participación de los alumnos	.6234		
20. Puedo participar de las decisiones importantes que se toman en la escuela.	.6923		
21. En mi escuela hay una sociedad de alumnos donde si yo quisiera, formaría parte de ella.	.5376		
22. A menudo se realizan reuniones de alumnos para discutir temas de interés.	.6155		
23. En mi escuela me siento con la libertad de aportar mis ideas y propuestas.	.5959		
24. A menudo se realizan debates y discusiones dentro de las clases.	.6398		
25. En mi escuela se realizan constantemente simulacros de elecciones.	.4508		
<hr/>			
Factor 2: Clima Escolar	Cargas Factoriales		
26. A menudo, tengo una buena relación con mis profesores	.5680	Eigenvalue	3.36
27. Creo que los docentes de mi escuela se preocupan por mi rendimiento académico	.6641	Proporción de explicación	35.72%
28. En general, me llevo bien con mis compañeros	.5028		
29. Pienso que hay una buena relación entre los profesores de mi escuela.	.5900		
30. Siento que soy parte importante de mi escuela.	.4522		
31. Los tutores están al tanto de cómo me desenvuelvo en la escuela	.6819		
32. Creo que los tutores son pieza clave en la organización escolar	.6032		
33. En mi escuela mis compañeros cumplen el reglamento	.4241		
34. En mi escuela los profesores y directivos cumplen el reglamento	.4554		
<hr/>			
Factor 3: Medidas disciplinarias y solución de conflictos	Cargas Factoriales		
35. En mi escuela importan más las calificaciones que mi desarrollo personal.	-.4103	Eigenvalue	2.41
36. Pienso en mi escuela se castiga a los estudiantes sin explicar cuáles son los motivos.	-.8019	Proporción de explicación	25.60%
37. En mi escuela, necesito pedir permiso para todo. Hay demasiadas reglas.	-.5513		
38. Los profesores de este colegio culpan a los alumnos por cosas que no cometieron.	-.7594		
<hr/>			
KMO = 0.86; α de Cronbach = 0.88			

Anexo 2. Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México.

Plantel	Código	Población 2017 - 2018.			Capital Socioeconómico (% de estudiantes)						
		Turno	Matricula		Docentes	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel bajo	Nivel alto
Plantel No. 1 "El Rosario"	ROSM	Matutino	4155	7145	332	8.5	56.3	33.8	1.4	64.8	35.2
	ROSV	Vespertino	2990			12.5	50.0	32.1	5.4	62.5	37.5
Plantel 2 Cien Metros, Elisa Acuña Rossetti	CIENM	Matutino	4632	7908	295	6.3	58.2	26.6	8.9	64.6	35.4
	CIENV	Vespertino	3276			7.6	50.6	32.9	8.9	58.2	41.8
Plantel 3 "Iztacalco"	IZTCM	Matutino	4380	7564	350	1.5	49.3	40.3	9.0	50.7	49.3
	IZTCV	Vespertino	3184			5.3	61.4	26.3	7.0	66.7	33.3
Plantel 6 Vicente Guerrero	VICM	Matutino	4303	7822	320	7.0	53.5	33.8	5.6	60.6	39.4
	VICV	Vespertino	3519			8.2	59.2	30.6	2.0	67.3	32.7
Plantel 7 "Iztapalapa"	IZTAM	Matutino	3339	5469	239	6.7	42.7	41.3	9.3	49.3	50.7
	IZTAV	Vespertino	2130			8.3	48.3	28.3	15.0	56.7	43.3
Plantel 8 Cuajimalpa	CUAJM	Matutino	1620	3044	124	3.3	45.9	42.6	8.2	49.2	50.8
	CUAJV	Vespertino	1424			3.5	45.6	43.9	7.0	49.1	50.9
PLANTEL 9 "Aragón"	ARAM	Matutino	2984	5702	228	5.8	52.2	36.2	5.8	58.0	42.0
	ARAV	Vespertino	2718			5.4	44.6	44.6	5.4	50.0	50.0
Plantel 10 Aeropuerto	AERM	Matutino	2988	5109	184	12.5	56.3	27.5	3.8	68.8	31.3
	AERV	Vespertino	2121			10.1	59.5	26.6	3.8	69.6	30.4
Plantel No. 11 "Nueva Atzacualco"	NATZM	Matutino	1351	2299	115	5.6	53.5	35.2	5.6	59.2	40.8
	NATZV	Vespertino	858			1.9	61.1	33.3	3.7	63.0	37.0
Plantel 13 Xochimilco – Tepepan	XOCHM	Matutino	2348	3870	165	13.5	45.9	27.0	13.5	59.5	40.5
	XOCHV	Vespertino	1522			8.2	55.7	26.2	9.8	63.9	36.1
Plantel 15 "Contreras"	CONTM	Matutino	1471	2773	112	1.5	47.1	38.2	13.2	48.5	51.5
	CONTV	Vespertino	1302			4.6	46.2	38.5	10.8	50.8	49.2
Plantel 17 Huayamilpas Pedregal	TLAM	Matutino	1723	2974	147	5.6	48.6	34.7	11.1	54.2	45.8
	TLAV	Vespertino	1677			5.3	42.1	45.6	7.0	47.4	52.6

Plantel 18 "Tlilhuaca- Azcapotzalco"	HUAYM	Matutino	1571	2834	123	4.3	47.1	31.4	17.1	51.4	48.6
	HUAYV	Vespertino	1403			9.6	48.1	32.7	9.6	57.7	42.3
Plantel 20 Del Valle "Matías Romero"	DVAM	Matutino	1267	2391	145	0.0	41.9	43.2	14.9	41.9	58.1
	DVAV	Vespertino	1124			1.5	29.4	50.0	19.1	30.9	69.1

Fuente: Elaboración propia con información de Planea, 2017 y COLBACH, 2018 (<https://datos.gob.mx/busca/dataset/matricula-oficial-de-inicio-de-cursos-del-colegio-de-bachilleres>).

Nota: no se incluyeron los planteles de Tláhuac, Milpa Alta ni Culhuacán "Lázaro Cárdenas" ya que al día de la elaboración del capítulo permanecían cerradas a causa del sismo ocurrido el 19 de septiembre de 2017 en la Ciudad de México.

Anexo 3. Resultados de la Encuesta en el Colegio de Bachilleres.

Tabla A2.1. Participación política

	Si	No
1.- Formar parte de Asociaciones de protección al ambiente (por ejemplo, Greenpeace)	6.24	93.76
2.- Formar parte de Asociaciones de protección animal (por ejemplo, Pro-Animal)	11.31	88.69
3.- Formar parte de grupos urbanos (punks, skaters, darks)	13.26	86.74
4.- Has realizado grafitis como forma de protesta	2.6	97.4
5.- Has bloqueado el tránsito como forma de protesta	5.08	94.92

Tabla A2.2. Actitudes hacia la participación política

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Missing
6. Las reglas se pueden romper si no estoy de acuerdo con ellas.	5.85	25.23	51.5	17.04	0.39
7. Si tuviera la oportunidad, yo podría escribir grafitis de protesta en las calles	3.77	14.17	41.09	40.83	0.13
8. Si tuviera la oportunidad, yo podría bloquear el tránsito como medida de protesta	3.25	11.7	40.7	44.21	0.13
9. Si tuviera la oportunidad, yo podría ocupar edificios de gobierno como media de protesta.	7.54	20.68	40.05	31.73	

Tabla A2.3. Actitudes políticas

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Missing
10. Cuando se habla o se discute sobre política me aburro o no entiendo nada.	7.67	25.88	47.46	18.86	0.13
11. La política me es indiferente.	4.81	24.71	55.14	15.08	0.26
12. Creo que la única manera de participar en política es cuando uno vota en las elecciones.	9.62	27.31	41.09	21.72	0.26
13. En el futuro me gustaría ser elegido para un cargo público (alcalde, diputado, gobernador, presidente)	8.58	18.86	37.45	35.11	

Tabla A2.4. Valores cívicos

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Missing
14. Muchas veces me cuesta trabajo convivir con alguien que tiene una discapacidad.	1.43	7.28	38.88	52.15	0.26
15. Muchas veces me cuesta trabajo convivir con alguien que es homosexual.	2.21	5.85	28.87	62.94	0.13
16. Los hombres están mejor calificados que las mujeres para ser dirigentes políticos	2.34	6.5	22.24	68.79	0.13

Gestión Escolar

Tabla A2.5. Posibilidades de participación

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Missing
17. Considero que los docentes tienen una buena relación con el director.	5.59	61.38	28.48	4.29	0.26
18. En mi escuela hay un reglamento donde dice qué derechos y obligaciones tengo como estudiante.	39.4	55.4	4.42	0.65	0.13
19. El director promueve la participación de los alumnos	7.41	38.62	39.79	13.78	0.39
20. Puedo participar de las decisiones importantes que se toman en la escuela.	4.42	28.09	48.37	18.99	0.13
21. En mi escuela hay una sociedad de alumnos donde si yo quisiera, formaría parte de ella.	9.1	34.33	40.7	15.73	0.13
22. A menudo se realizan reuniones de alumnos para discutir temas de interés.	1.95	10.53	52.02	35.37	0.13

23. En mi escuela me siento con la libertad de aportar mis ideas y propuestas.	15.21	44.6	29.65	10.14	0.39
24. A menudo se realizan debates y discusiones dentro de las clases.	9.36	47.07	33.81	8.84	0.91
25. En mi escuela se realizan constantemente simulacros de elecciones.	2.21	12.74	50.07	34.72	0.26

Tabla A2.6. Clima Escolar

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Missing
26. A menudo, tengo una buena relación con mis profesores	15.6	66.84	14.56	2.99	
27. Creo que los docentes de mi escuela se preocupan por mi rendimiento académico	11.44	57.74	24.32	5.85	0.65
28. En general, me llevo bien con mis compañeros	30.3	61.64	6.5	0.91	0.65
29. Pienso que hay una buena relación entre los profesores de mi escuela.	13.26	67.49	17.82	1.17	0.26
30. Siento que soy parte importante de mi escuela.	14.71	50.39	27.34	7.42	0.13
31. Los tutores están al tanto de cómo me desenvuelvo en la escuela	15.73	39.79	34.72	9.62	0.13
32. Creo que los tutores son pieza clave en la organización escolar	14.04	48.5	29.65	7.02	0.78
33. En mi escuela mis compañeros cumplen el reglamento	2.34	32.12	48.5	16.25	0.78
34. En mi escuela los profesores y directivos cumplen el reglamento	5.98	50.33	34.07	8.84	0.78

Tabla A2.7. Relación con la autoridad.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Missing
35. En mi escuela importan más las calificaciones que mi desarrollo personal.	11.7	40.44	38.75	8.45	0.65
36. Pienso en mi escuela se castiga a los estudiantes sin explicar cuáles son los motivos.	4.55	14.17	56.96	24.06	0.26
37. En mi escuela, necesito pedir permiso para todo. Hay demasiadas reglas.	3.9	17.43	61.9	16.38	0.39
38. Los profesores de este colegio culpan a los alumnos por cosas que no cometieron.	3.51	16.51	54.1	25.62	0.26

Tabla A2.8. Confianza

	Mucho	Poco	Nada	Missing
40. Mis padres	90.64	8.97	0.39	
41. Mis profesores	16.12	72.69	11.18	
42. El director/la directora de la escuela	1.67	47.46	44.86	
43. Mis vecinos	3.9	43.95	52.02	0.13
44. Mis compañeros de salón	31.21	61.51	7.15	0.13
45. Mis compañeros de escuela	25.75	63.59	10.27	0.39
46. La Iglesia	11.96	44.6	43.04	0.39
47. Televisión	1.43	45.51	52.41	0.65
48. Radio	6.11	59.04	33.94	0.91
49. Gobierno	0.39	28.22	71	0.39
50. Ejército	10.27	51.11	37.84	0.78
51. Policía	2.47	44.08	52.93	0.52
52. Internet	11.18	68.01	20.29	0.52
53. Personas en general	7.41	68.92	22.89	0.78

A2.9. Sexo	H	%H	M	%M	T	%T
Plantel Cien Metros	185	44%	238	56%	423	56.93%

Plantel del Valle	134	42%	186	58%	320	43.06%
Total	319	43%	424	57%	743	100%

H: Hombres; M: Mujeres; T: Total

A2.10. Nivel socioeconómico	Frecuencia				Porcentaje			
	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4
Plantel Cien Metros	5	76	216	139	1.15	17.43	49.54	31.9
Plantel Del Valle	3	29	157	137	0.92	8.9	48.16	42
Total	8	105	373	276	1.05	13.78	48.95	36.2

Nota: las categorías para determinar el nivel socioeconómico se basó en la metodología de PLANEA, 2017, donde las variables a considerar fueron si el hogar cuenta con: computadora, tv, auto, tv por cable, horno de microondas e Internet
 N1: Nivel 1, nivel bajo. En el hogar no posee ninguna de las variables.
 N2: Nivel 2, nivel medio bajo. Carece el hogar de tres de los bienes.
 N3: Nivel 3, nivel medio alto. Hay al menos tres de los bienes en el hogar.
 N4: Nivel 4, nivel alto. En el hogar hay de todo.

A2.11. Trabajas?	Si		No	
Plantel Cien Metros	70	16%	369	84%
Plantel del Valle	49	15%	278	85%
Total	119	16%	647	84%

A2.12. Edad	Media	Mediana	Min	Max
Plantel Cien Metros	16.5	17	14	21
Plantel del Valle	17.07	17	15	25
Total	16.8	17	14	25





Anexo 4. Encuesta sobre actitudes hacia la participación política en estudiantes de Bachillerato.









Esta encuesta está destinada a conocer la opinión de los estudiantes de educación media superior sobre sus formas de participación política, sus actitudes y valores cívicos y la relación con la escuela. Los datos obtenidos se utilizarán para el desarrollo de la tesis de Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO sede México. Esta encuesta es anónima. Los resultados se utilizaran exclusivamente con fines académicos por lo que se pide la mayor honestidad para responderla.





Te recomiendo leer con detenimiento antes de contestar lo que se pide.









1.- Indica con una X si realizas o has realizado alguna de las siguientes acciones:

	SI	NO
1.- Formar parte de Asociaciones de protección al ambiente (por ejemplo, Greenpeace)		
2.- Formar parte de Asociaciones de protección animal (por ejemplo, Pro-Animal)		
3.- Formar parte de grupos urbanos (punks, skaters, darks)		
4.- Has realizado grafitis como forma de protesta		
5.- Has bloqueado el tránsito como forma de protesta		

2.- A continuación te presento algunos enunciados. Por favor, indica si estás **MUY DE ACUERDO** , **DE ACUERDO** , **EN DESACUERDO**  o **MUY EN DESACUERDO**  con las afirmaciones:

				
6. Las reglas se pueden romper si no estoy de acuerdo con ellas.				
7. Si tuviera la oportunidad, yo podría escribir grafitis de protesta en las calles				
8. Si tuviera la oportunidad, yo podría bloquear el tránsito como medida de protesta				
9. Si tuviera la oportunidad, yo podría ocupar edificios de gobierno como media de protesta.				
10. Cuando se habla o se discute sobre política me aburro o no entiendo nada.				
				
11. La política me es indiferente.				
12. Creo que la única manera de participar en política es cuando uno vota en las elecciones.				
13. En el futuro me gustaría ser elegido para un cargo público (alcalde, diputado, gobernador, presidente)				
14. Muchas veces me cuesta trabajo convivir con alguien que tiene una discapacidad.				
15. Muchas veces me cuesta trabajo convivir con alguien que es homosexual.				
16. Los hombres están mejor calificados que las mujeres para ser dirigentes políticos				

3.- A continuación te presento afirmaciones sobre lo que pasa en tu escuela. Bajo la misma escala (MUY DE ACUERDO , DE ACUERDO , EN DESACUERDO  o MUY EN DESACUERDO ) indica tu postura sobre los siguientes enunciados:

				
17. Considero que los docentes tienen una buena relación con el director.				
18. En mi escuela hay un reglamento donde dice qué derechos y obligaciones tengo como estudiante.				
19. El director promueve la participación de los alumnos				
20. Puedo participar de las decisiones importantes que se toman en la escuela.				
21. En mi escuela hay una sociedad de alumnos donde si yo quisiera, formaría parte de ella.				
22. A menudo se realizan reuniones de alumnos para discutir temas de interés.				
23. En mi escuela me siento con la libertad de aportar mis ideas y propuestas.				
24. A menudo se realizan debates y discusiones dentro de las clases.				
25. En mi escuela se realizan constantemente simulacros de elecciones.				
26. A menudo, tengo una buena relación con mis profesores				
				
27. Creo que los docentes de mi escuela se preocupan por mi rendimiento académico				
28. En general, me llevo bien con mis compañeros				
29. Pienso que hay una buena relación entre los profesores de mi escuela.				
30. Siento que soy parte importante de mi escuela.				
31. Los tutores están al tanto de cómo me desenvuelvo en la escuela				
32. Creo que los tutores son pieza clave en la organización escolar				
33. En mi escuela mis compañeros cumplen el reglamento				
34. En mi escuela los profesores y directivos cumplen el reglamento				
35. En mi escuela importan más las calificaciones que mi desarrollo personal.				
36. Pienso en mi escuela se castiga a los estudiantes sin explicar cuáles son los motivos.				
37. En mi escuela, necesito pedir permiso para todo. Hay demasiadas reglas.				
38. Los profesores de este colegio culpan a los alumnos por cosas que no cometieron.				

5.- De las siguientes personas u organizaciones, menciona si confías mucho, poco o nada.

	Mucho	Poco	Nada
40. Mis padres			
41. Mis profesores			
42. El director/la directora de la escuela			
43. Mis vecinos			

44. Mis compañeros de salón			
45. Mis compañeros de escuela			
46. La Iglesia			
47. Televisión			
48. Radio			
49. Gobierno			
50. Ejército			
51. Policía			
52. Internet			
53. Personas en general			

A. Dimensiones sociodemográficas y socioeconómicas				
54. Nombre de la escuela				
55. Colonia donde vives:		57. Sexo	M	F
56. Semestre		58. Edad		

59. ¿Cuánto tiempo llevas asistiendo a esta escuela?

Dos años Un año Un semestre Nuevo ingreso

60. ¿Trabajas en alguna empresa, fábrica o negocio? SI NO

60.1. Si trabajas, ¿recibes un salario o remuneración? SI NO

61. ¿Cuál es la escolaridad de tu mamá?

Educación Media Superior Posgrado
básica Superior

Indica si en tu casa tienen los siguientes servicios:					
62. Computadora	SI	NO	65. Automóvil	SI	NO
63. Televisor	SI	NO	66. Internet	SI	NO
64. Televisión de cable	SI	NO	67. Horno de microondas	SI	NO

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

Anexo 5. Formato de Entrevista semi-estructurada a integrantes de la comunidad escolar.

A4.1. DIRECTIVOS

Preguntas introductorias:

Podría contarme, ¿Cómo llegó a la dirección de este plantel?

Me puede mencionar de manera general, ¿qué espera de los estudiantes cuando egresen del plantel?

1.- Concepto Gestión Escolar: Dimensión posibilidades de participación.

1.1 ¿De qué manera se lleva a cabo la formación de ciudadanos al interior del plantel?

1.2 ¿Con qué actividades cuenta la escuela para fomentar la participación de los estudiantes?

1.3 ¿Cuáles son los canales que tiene la escuela para recibir las propuestas de mejora a las problemáticas por parte de los estudiantes?

1.4 Cuando los estudiantes presentan proyectos de participación o actividades en colectivo, ¿de qué forma la escuela permite el uso de espacios (instalaciones, horas de clase, recursos)?

1.5 ¿En qué tipo de asuntos de la organización escolar son incluidos los estudiantes?

1.6. Si menciona colectivos estudiantiles como Sociedad de Alumnos:

¿Cómo se elige la Sociedad de Alumnos?

¿Con quién trabaja principalmente la sociedad de alumnos? ¿Qué asuntos tratan?

1.7. Si no menciona ninguna forma de asociación entre estudiantes:

¿Existe una sociedad de alumnos dentro de la organización escolar?

¿Cómo se promueve la participación de los estudiantes en las decisiones de la institución?

2.- Concepto Gestión Escolar: Relación de los estudiantes con la autoridad.

2.1. ¿Cómo se les da a conocer a los alumnos el reglamento escolar?

2.2. ¿Existe algún documento donde los estudiantes sepan sus derechos y obligaciones? ¿Cómo se les da a conocer este documento?

2.3. En general, ¿Cómo es su relación con los estudiantes?

2.4. A continuación le mencionaré un caso hipotético:

Opción A. Los estudiantes se han organizado para realizar una colecta monetaria en apoyo a alguno de sus compañeros de escasos recursos. No obstante, algunos estudiantes argumentan que parte de la colecta la retuvo uno de los organizadores. El problema es tal que los estudiantes se enfrentan a golpes dentro del plantel.

Opción B. Los estudiantes se organizaron para elegir representante de los alumnos. No obstante en la votación resultan dos ganadores y ambos bandos están inconformes con el resultado. El problema llega a un enfrentamiento violento entre algunos alumnos dentro del plantel. ¿Cómo intervendría la dirección para solucionar la problemática?

2.5 En general, ¿cuáles son los mecanismos que sigue la dirección para resolver los problemas de disciplina?

3.- Concepto Gestión escolar: Dimensión Organización escolar.

- 3.1. ¿La escuela cuenta con el apoyo de organizaciones civiles o asociaciones para la formación de los estudiantes? ¿De qué manera intervienen?
- 3.2. ¿Qué otro grupos de trabajo colaboran en el plantel? ¿Cómo funcionan y trabajan entre sí estos grupos de trabajo?
- 3.3. ¿De qué manera opera el consejo escolar?
- 3.4. ¿Con qué frecuencia se reúne el consejo escolar?
- 3.5. ¿Cuáles son los principales asuntos que trata el consejo escolar?
- 3.6. ¿Cómo participan los profesores del proyecto educativo de la escuela?

Preguntas de cierre:

Respecto a las posibilidades de participación de los estudiantes en la institución, ¿cambiaría alguna cosa?
Respecto a la relación directa que tiene con los estudiantes, ¿Qué ha sido lo más difícil de ser director/directora?

A4.2. PROFESORES

Preguntas introductorias:

Cuénteme un poco de su historia, ¿cómo llegó a ser profesor de este plantel? ¿Qué materias imparte (ha impartido) en este plantel?

Me puede mencionar de manera general, ¿qué espera de los estudiantes cuando egresen del plantel?

1.- Concepto Gestión Escolar: Dimensión Posibilidades de Participación.

- 1.1 ¿De qué manera se lleva a cabo la formación de ciudadanos al interior del plantel?
- 1.2 ¿Cómo participan los estudiantes en el proyecto educativo de la escuela?
- 1.3 ¿En qué tipo de problemáticas dentro de la escuela los estudiantes intervienen?
- 1.4 Cuando los alumnos perciben un problema en la escuela, ¿qué hacen los estudiantes para solucionarlo?
- 1.5 ¿Qué hace la escuela si los alumnos muestran interés en hacer propuestas? ¿De qué forma la escuela permite el uso de espacios para que los alumnos lleven a cabo proyectos de participación o actividades en colectivo?
- 1.6 ¿De qué manera promueve la participación de sus estudiantes en sus clases o en la escuela?
- 1.7 ¿Con qué frecuencia realiza dentro del aula, actividades como debates y discusiones sobre problemas de la clase o la escuela?
- 1.8 De manera general, ¿cómo es su relación con los estudiantes?

2.- Concepto Gestión Escolar: Dimensión Relación de los estudiantes con la autoridad.

- 2.1. ¿Cómo se les da a conocer a los alumnos el reglamento escolar?
- 2.2. ¿Existe algún documento donde los estudiantes sepan sus derechos y obligaciones? ¿Cómo se les da a conocer este documento?
- 2.3. En general, ¿Cómo es su relación con los estudiantes?
- 2.4. A continuación le mencionaré un caso hipotético:

Opción A. Los estudiantes se han organizado para realizar una colecta monetaria en apoyo a alguno de sus compañeros de escasos recursos. No obstante, algunos estudiantes argumentan que parte de la colecta la retuvo uno de los organizadores. El problema es tal que los estudiantes se enfrentan a golpes dentro del plantel.

Opción B. Los estudiantes se organizaron para elegir representante de los alumnos. No obstante en la votación resultan dos ganadores y ambos bandos están inconformes con el resultado. El problema llega a un enfrentamiento violento entre algunos alumnos dentro del plantel. ¿Cómo intervendría la dirección para solucionar la problemática?

2.5 En general, ¿cuáles son los mecanismos que sigue como profesor para resolver los problemas de disciplina?

3.- Concepto Gestión Escolar. Dimensión Organización escolar.

3.1. ¿Cómo participan los profesores del proyecto educativo de la escuela?

3.2. ¿Existe un consejo académico? ¿Forma parte de él? ¿De qué asuntos se ocupa este consejo? ¿Con qué frecuencia se reúne el consejo académico?

3.3. Cuando existe un problema en la escuela, mencione a tres personas con la que comúnmente acuda. ¿Por qué acude con estas personas?

3.4. De manera general, ¿Cómo es su relación con los demás profesores?

3.5. De manera general, ¿cómo es su relación con la dirección?

Preguntas de cierre.

¿Qué es lo más atractivo de ser profesor en esta institución?

¿Qué ha sido lo más desafiante al ser profesor de este plantel?