



LIDERAZGO Y COMPETENCIAS PARA LA CIUDADANÍA EN EL BACHILLERATO SINALOENSE

Un estudio fenomenológico del desarrollo de habilidades para la ciudadanía

Leadership and Competencies for Citizenship in the Sinaloense Bacalaureate: A Phenomenological Study of the Development of Citizenship Skills.

JESÚS GUADALUPE VILLAVICENCIO IBARRA, MARÍA CONCEPCIÓN MAZO SANDOVAL, MARÍA GUADALUPE SOTO
DECUIR, ISABEL CRISTINA MAZO SANDOVAL

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

KEYWORDS

*Leadership
Competencies/skills for
Citizenship
Bacalaureate
Youths
Experiences*

ABSTRACT

This exercise seeks to provide elements for: 1) the phenomenological study of high school; 2) the understanding of the experiences of developing skills for citizenship lived in this; 3) the use of the AFI protocol. It was found: a) a need to reinforce the pedagogical-curricular scaffolding; b) acceptance/rejection of authority according to circumstances; c) school actors remembered for their transcendental role. It is concluded that it is necessary to incorporate citizenship education in high school, as well as promote the development of holistic leadership styles in teachers in favor of respect for the dignity and free development of students.

PALABRAS CLAVE

*Liderazgo
Competencias/habilidades
para la Ciudadanía
Bachillerato
Jóvenes
Experiencias*

RESUMEN

Este ejercicio busca aportar elementos para: 1) el estudio fenomenológico del bachillerato; 2) la comprensión sobre las experiencias de desarrollo de habilidades para la ciudadanía vividas en este; y 3) el empleo del protocolo AFI. Se encontró: a) necesidad de reforzar el andamiaje pedagógico-curricular; b) aceptación/rechazo a la autoridad según circunstancias; c) actores escolares recordados por su rol trascendental. Se concluye que es necesario incorporar humanidades y educación para la ciudadanía en preparatoria, así como fomentar el desarrollo de estilos de liderazgo holísticos en el profesorado en pro del respeto de la dignidad y libre desarrollo del estudiantado.

Recibido: 09/ 03 / 2023
Aceptado: 01/ 09 / 2023

1. Introducción

En este ejercicio de divulgación, se busca dar cuenta de los resultados de una investigación cualitativa fenomenológica, desarrollada entre los meses de agosto de los años 2019 y 2021, en la que se analizaron las creencias y prácticas asumidas por jóvenes sinaloenses durante su paso por el bachillerato, con relación al concepto de ciudadanía; así como las experiencias de competencias para su ejercicio; y los estilos de liderazgo implementados por los actores participantes en el desarrollo de estas en el contexto escolar.

Para el alcance de estos objetivos, se diseñó, e implementó un estudio cualitativo fenomenológico, que constó de la encuesta denominada «Creencias y prácticas asumidas por jóvenes sinaloenses egresados del bachillerato obligatorio entre los años 2015 y 2021 en relación al concepto de ciudadanía» (mediante un formulario de Google®); y la entrevista «Experiencias de desarrollo de competencias para la ciudadanía en jóvenes bachilleres sinaloenses», mediada por la plataforma audiovisual Zoom®, ambos instrumentos validados mediante juicio de expertos.

Con base en el trabajo de Duque y Aristizábal (2019), para el análisis de los datos cualitativos se implementó el protocolo de Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI), se verificaron las etapas de comentarios iniciales, identificación de temas emergentes, agrupamiento de temas, elaboración de tabla de temas, análisis de los otros casos y construcción de tablas temáticas,

Conforme a las experiencias analizadas, los resultados sugieren por un lado un bajo nivel de abordaje curricular, y por otro, poco andamiaje pedagógico para el desarrollo de competencias para la ciudadanía en el bachillerato sinaloense. Además, se identificaron situaciones conflictivas o tensiones entre personal docente y estudiantado, ocasionadas en su mayoría por actitudes de docentes, que tanto por forma, como por fondo, detonaron las reacciones de los estudiantes, vinculadas con la defensa a principios que subyacen a ciertos derechos humanos, civiles y políticos. Los relatos de las personas informantes clave también dan cuenta de la existencia de mujeres y hombres que se dedican a la docencia por vocación, y que llegan a contribuir positiva y trascendentalmente al florecimiento tanto personal, como colectivo del estudiantado con el que trabajan.

Lo antes expuesto, aparejado a la realidad jurídica de que el bachillerato es el último nivel educativo al que las generaciones jóvenes tienen acceso de manera universal en México antes de asumir la mayoría de edad, invita a conferir importancia a la búsqueda de formas de comprender cómo se desarrollan en el contexto del bachillerato estos procesos de construcción de conocimientos, habilidades y destrezas, es decir, de esquemas referenciales de acción, para gestionar la vida cotidiana en el marco de un Estado constitucional democrático de derecho, denominado Estados Unidos Mexicanos.

México es un país en el que, según su Constitución, artículo 1º, todas las personas gozan de los derechos humanos reconocidos en su Carta Magna y en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección. Se trata de un país de instituciones en el que las normas relativas a los derechos deben favorecer la protección más amplia a las personas, en el que «todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos» (CPEUM, 1917, art. 1º). Un lugar donde están prohibidas la esclavitud, la discriminación motivada por cualquier razón que atente contra la dignidad humana, el libre desarrollo de la personalidad, o tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

Ese es México, al menos en el proyecto de nación diseñado e instituido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). En el caso local, la Constitución del Estado de Sinaloa puede tener sus particularidades, pero, ante todo, se debe atender y ha de prevalecer la Ley Suprema de toda la Unión conforme al principio de Supremacía Constitucional. En ese sentido, se emprende la reflexión sobre las implicaciones para las personas que conlleva vivir en un proyecto de nación con estas características.

Si bien, cabe cuestionarse si es justo tener que atender toda una serie de formalidades de conocimiento, habilidades y destrezas para gestionar los procesos que traen consigo el ejercicio de la ciudadanía y de los propios derechos humanos, lo cierto es que en este emprendimiento académico, por lo pronto se plantea comprender el papel de la educación media superior en el desarrollo de estos esquemas referenciales de acción en la juventud mexicana, que representan las llaves, por decirlo de alguna manera, para gestionar con éxito los asuntos personales, familiares y colectivos frente al poder público instituido, con arreglo a la normatividad vigente y en caso de considerar que esta es violatoria

o le transgrede su esfera de derecho, pueda recurrir al amparo de las instituciones para procurar la protección de sus derechos.

La reflexión para este ejercicio de divulgación científica, además de la experiencia del desarrollo de la investigación que lo motiva, está mediado por un contexto complejo, en donde se presentan: la crisis post pandemia, la invasión de una potencia integrante del Consejo de Seguridad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a una nación independiente, el ascenso al poder en diversos países de América Latina y el mundo de diversos proyectos políticos con tintes de izquierda, cuyos discursos y en ocasiones sus actos y políticas públicas, entran en conflicto con determinados derechos, si no es que con la matriz epistémica misma de su discurso.

Con lo anterior en mente, el eje vertebrador del ejercicio presentado es la necesidad de tener en cuenta lo imperativo que es hacer a un lado el conflicto, el uso de la fuerza, de las armas y demás medios para ejercer coerción por parte de las autoridades hacia el pueblo, o de colectividades a otras. Al mismo tiempo, es preciso desarrollar en la ciudadanía, en la señora de la tienda, la maestra, el prefecto, la estudiante, el papá, el hermano, las primas y primos, amigos, vecinos, en toda mexicana y todo mexicano, los conocimientos, habilidades y destrezas, que nos permitan ejercer nuestros derechos y obligaciones, en un marco de conocimiento de los derechos de nuestros semejantes, sus obligaciones y las formalidades que deben cumplirse para interactuar de manera constructiva, pacífica y democrática en beneficio mutuo, y en su caso, conocer los medios de defensa establecidos para resolución de conflictos o impartición de justicia.

Lo anterior, nos refiere a una perspectiva constructivista para gestionar los procesos educativos del bachillerato mexicano, y del sinaloense por consecuencia, a efecto de poner de relieve más allá del papel y los contenidos didácticos, los aspectos socioemocionales necesarios para vivir con bienestar, es decir, con equilibrio interior y convivencia asertiva con las demás personas en un marco de respeto a su integridad y sus mundos de vida, que son otros tan iguales y a la vez diferentes a los propios, pero legítimos y vivibles todos, siempre y cuando se desarrollen en el marco de la normatividad vigente en términos sociales formales; de la ética en términos personales; y morales en términos colectivos informales.

Habida cuenta, la investigación cuyos hallazgos se presentan, tuvo por objeto: 1) en lo general, se centra en aportar información que permita comprender cómo es el desarrollo de competencias para la ciudadanía experimentado en el bachillerato obligatorio por jóvenes sinaloenses entre los años 2015 y 2021; 2) de manera específica: a) identificar las creencias y prácticas asumidas por estos jóvenes en torno al concepto de ciudadanía; b) categorizar las experiencias de desarrollo de competencias para la ciudadanía vividas por ellos durante el bachillerato; y c) caracterizar los estilos de liderazgo implementados por los actores participantes en el desarrollo de estas experiencias.

2. Antecedentes

Al referirnos a los antecedentes del estudio del liderazgo en contextos educativos, conviene hacer un breve recorrido por los diversos paradigmas en psicología de la educación que subyacen a las formas de ser y estar en la escuela desde la existencia de estas organizaciones como instituciones propias de los Estados nacionales modernos. Ello con la finalidad de identificar las perspectivas epistemológicas que han guiado el quehacer docente para gestionar la intervención pedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Habida cuenta, Hernández (1998) señala como los principales paradigmas en psicología de la educación en general, y con implicaciones en la forma de comprender la enseñanza y el aprendizaje en particular, los siguientes:

1. Conductista: la enseñanza es concebida como proceso de estimulación con la finalidad de condicionar la conducta del sujeto; mientras que el aprendizaje es concebido como un cambio estable en la conducta como producto del condicionamiento, parte de la premisa de que cualquier conducta puede ser aprendida. En esta forma de pensar la educación, el alumno juega un rol pasivo en tanto receptor de información, pero activo respecto a su respuesta a los estímulos.

2. Cognitivo: la enseñanza es concebida como un proceso centrado en el logro de aprendizajes significativos, así como en el desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje, pone especial énfasis en la creación de contextos propicios para hacer participar al

alumno activamente con base en sus conocimientos previos y su disposición motivacional-afectiva; mientras que el aprendizaje es concebido como un proceso centrado en el sujeto, bajo la premisa de que el sujeto es un ente procesador de información capaz de dar significación y sentido a lo que aprende. En esta forma de pensar la educación, el alumno juega un rol activo, como sujeto procesador de información que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas.

3. Humanista: la enseñanza es concebida como un proceso centrado en ayudar a la persona discente, para que decida lo que es y lo que quiere llegar a ser, ayudándole a explorar y comprender su persona y lo que le acontece en su devenir cotidiano, bajo la premisa de que todos los alumnos son diferentes y de que cada uno de ellos tiene el derecho a hacerse responsable de lo que va a aprender; mientras que el aprendizaje se concibe como un proceso de significación de los sujetos, objetos y signos que percibimos mediante nuestros sentidos durante nuestras interacciones con la realidad, así como los fenómenos que suceden directa o indirectamente entre ellos, esto con base en una capacidad innata del ser humano para comprender, que se desarrolla más prolijamente en ambientes de respeto, comprensión y apoyo. En esta forma de pensar la educación, el alumno juega un rol activo, pero además autónomo, libre, es un ser que posee afectos, intereses y valores particulares, es un sujeto que es, capaz de autodeterminarse.

4. Constructivista: la enseñanza se concibe como un proceso indirecto, basado en métodos activos que estimulan la espontaneidad y creatividad del niño; mientras que el aprendizaje se concibe como un proceso bidimensional en términos de desarrollo y de aprendizaje propiamente dicho, en el que hay una interacción dinámica entre el desarrollo que condiciona la capacidad fisiológico-cognitiva para aprender, y el aprendizaje que solo contribuye al desarrollo, más no representa una condición «sine qua non» para el mismo. En esta forma de pensar la educación, el alumno juega un rol activo como un sujeto constructor de su propio conocimiento, cuya capacidad creativa debe ser fomentada y su vocación heurístico-epistemológica debe ser incentivada, mediante una atmósfera de reciprocidad, respeto y autoconfianza que le permita descubrir hechos físicos, construir y/o reconstruir fenómenos de naturaleza lógico-matemática, así como a aprender los conocimientos sociales de tipo convencional y a apropiarse o reconstruir por sus propios medios aquellos no convencionales.

5. Sociocultural: la enseñanza es concebida como un proceso que se desarrolla inmerso en un contexto histórico – cultural, en él confluyen una serie de prácticas sociales y culturales, con la intención de que los enseñantes y los aprendientes negocien los currículos culturales (conocimientos, habilidades, valores, actitudes), mediante la transmisión y recreación de los saberes acumulados y organizados socialmente, considerando el concomitante proceso de desarrollo personal; mientras que el aprendizaje se concibe como un proceso que precede al desarrollo y con el que guarda una relación dialéctica que contribuyen a la expansión de la zona de desarrollo real y la generación de zonas de desarrollo próximo con base en la conducta de imitación y el uso de los símbolos principalmente mediante el lenguaje. En esta forma de pensar la educación, el alumno juega un rol activo como un ser social que es a la vez producto y protagonista de las interacciones de las que toma parte en su devenir cotidiano, de las que resulta el desarrollo de las funciones superiores. En ese sentido, este «ser social» reconstruye o recrea los saberes con base en procesos subjetivos e intersubjetivos.

Además de lo anterior, es preciso tener en cuenta que «con la aparición de Internet y la era digital supone la aparición de nuevos paradigmas que sustentan su funcionamiento y las conexiones que se forman por medio de las redes digitales» (Cárdenas et al., 2023, p. 5), de tal manera que planteamientos como el conectivismo, «una teoría del aprendizaje en la era digital desarrollada por George Siemens y Stephen Downes, autores que han analizado las limitaciones de otros modelos como el Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo para explicar el efecto que la tecnología ha tenido en la forma como aprendemos» (Zaragoza, 2022, p. 24), ha cobrado relevancia tal, que autores como López y Escobedo (2021), se han planteado si este se trata de un nuevo paradigma de aprendizaje.

Una vez revisado someramente el haber paradigmático en el quehacer educativo, es menester adentrarse en el liderazgo propiamente dicho. Como referente contemporáneo de su estudio, se parte del trabajo de Barreto et al. (2018), quienes señalan que las teorías sobre el liderazgo se pueden

categorizar en cuatro grandes enfoques, en los que agrupan las contribuciones de diferentes personas que han aportado a la investigación y construcción de conocimiento respecto a este concepto, según su concepción de lo que implica su performación, estos son:

1. Ontológico, que integra a las teorías que enfatizan lo que el líder es y cómo es, para estas teorías el líder nace, no se hace y el liderazgo constituye una cuestión de capacidades innatas.
2. Situacional, que surge en contraposición al primero y plantea que el líder no nace, sino que se hace, estas teorías se centran en lo que el líder hace y cómo lo hace, con una perspectiva del liderazgo como una actitud.
3. Teleológico, centrado en una visión movilizadora orientada al alcance de metas en la que se entiende al liderazgo como proceso y al líder como gestor del mismo.
4. Holístico, que engloba las teorías cuya atención se centra en las dinámicas intersubjetivas, en las que el liderazgo es entendido como interacción entre personas, donde líder y liderados se encuentran y potencian mediante la acción concientizadora de quien lidera.

Según Barreto et al. (2018), en el primero de estos enfoques (Ontológico) se ubican teorías como la del gran hombre de Stogdill (1948), los modelos de líder autocrático, democrático y «dejar ser, dejar pasar» de Lewin et al. (1939), y la teoría de la autoridad carismática de Weber (1987). En cuanto al enfoque Situacional, entre sus principales exponentes figuran Fiedler (1967) con su teoría del liderazgo de la contingencia, Tannenbaum y Schmid (1958) con su teoría del continuo del liderazgo conductual, Hersey y Blanchard (1982) con su planteamiento sobre liderazgo situacional, Kerr y Jermier (1978) con los sustitutos del liderazgo.

En cuanto al enfoque Teleológico, por un lado, tenemos trabajos como los de Bass (1995) sobre liderazgo transaccional, Kotter (1990) y sus planteamientos sobre gerencia; y por otro, aquellos desarrollados por Evans (1970), así como House (1971) con la teoría del camino meta. En relación al enfoque Holístico, entre sus principales teorías encontramos las siguientes: 1) liderazgo revolucionario, desarrollada por Freire (1968); 2) liderazgo transformacional, propuesta por Burns (1978) y Bass (1985); 3) liderazgo consciente, planteada por Chatterjee y Senge (2001); 4) el «Tao de los líderes», aportación de Heider (2007); y 5) el liderazgo como interacción de energía humana, aporte de Barreto, et al. (2018).

En el ámbito escolar, el liderazgo cobra cada vez mayor fuerza como elemento catalizador para el desarrollo y la mejora continua de los centros educativos. Diversos planteamientos señalan una suerte de transición desde estilos directivos basados en enfoques teóricos sobre lo que significa liderar centrados en aspectos gerenciales, a esquemas enfocados en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto, se señala que Ahumada (2012) concibe a las escuelas como organizaciones y, a partir de esta idea, es dable reflexionar en torno a la complejidad que revisten las múltiples interacciones de personas con diferentes roles al interior de espacios físicos e institucionalizados que funcionan con arreglo a misión, visión y objetivos establecidos en la normatividad oficial y del plantel, en cada uno de ellos.

A decir de Ahumada (2012), las políticas educativas de principios del siglo XX tendientes a la calidad y la equidad, jugaron un papel importante para visibilizar la importancia de los estilos de liderazgo directivo implementados en los procesos de gestión de los centros escolares. Lo anterior es relevante en el contexto más amplio del liderazgo en educación, toda vez que, según Leithwood et al. (2006) y Horn y Marfan (2010), el liderazgo educativo tiene implicaciones en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, de hecho, Leithwood et al. (2008) proponen que este es el segundo factor que más contribuye a ello.

Lo anterior sugiere que no solo es importante al hablar de educación, contar con escuelas, que tengan equipo docente, administrativo y de apoyo, no basta que las aulas estén equipadas con asiento y área de trabajo para todas las personas que integren los grupos que en ellas trabajen, ni siquiera es suficiente que tanto los salones, como los espacios comunes y laboratorios estén bien pintados, alumbrados, bonitos, que haya espacios para la práctica del deporte, para trabajar con computadoras que funcionen bien, sean rápidas y tengan acceso a internet, bueno, aunque hubiera alberca, si no se gestiona la parte humana con estilos de liderazgo centrados en el respeto de la dignidad humana y del libre desarrollo de la personalidad, difícilmente se podrán obtener climas sociales escolares idóneos para el logro académico y más allá de las estadísticas e indicadores, para la internalización de ideas, así como el

desarrollo de habilidades y destrezas en niñas, niños, adolescentes y en el caso que nos ocupa, de las juventudes.

Existen diversos aportes desarrollados para analizar el desempeño directivo, tales como el desarrollado por Leithwood et al. (2006) para evaluar el liderazgo ejercido por directores (as); el «*Vanderbilt Assessment of Leadership in Education*» – VAL-ED –, planteado por Porter et al. (2010); y la metodología de registros de experiencias cotidianas – «*ESM log*» – de Spillane et al. (2008). A decir de Ahumada (2012) los resultados de las aplicaciones de estos instrumentos y metodologías, apuntan hacia una disociación entre las dimensiones pedagógica y administrativa del ejercicio de las funciones de dirección.

Lo anterior sugiere una suerte de relación directa entre estilo de liderazgo implementado por las personas titulares de puestos escolares directivos, y el desempeño académico del alumnado de los centros que gestionan, se toma en cuenta a Gunter (2006), ello sugiere la necesidad de avanzar hacia un liderazgo distribuido, democrático, productivo socializante. También Raelin (2011), Carroll et al. (2008) y Barreto et al. (2018), emprenden desde una perspectiva más sociocultural, centrado en la práctica, y basado en una comprensión del rol de liderar, como una interacción de energía humana. Con base en estas aproximaciones, se advierte la invitación a centrar la atención en los estilos de liderazgo distribuido, pedagógico, dialógico y de la energía humana.

En ese sentido, se retoma a Barreto et al. (2018) asumen el liderazgo como una cualidad espiritual de la persona, que se hace performativa mediante la interpelación a la subjetividad del otro, para tomar parte de acciones colectivas orientadas a la consecución de objetivos y metas comunes. En los contextos educativos, el liderazgo busca generar las resonancias idóneas para que haya sinergia en torno al logro de los aprendizajes de los estudiantes, mediante una visión transformadora no tanto de los centros, sino de las prácticas educativas basadas en el diálogo y la construcción de consensos para acompañar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes en sus respectivos procesos de florecimiento personal, así como aportar herramientas para contribuir al bienestar colectivo y el ejercicio libre y responsable de sus derechos civiles y políticos.

En cuanto al estudio de las competencias para la ciudadanía, según Carrillo y Jurado (2017) estas «tienen un rol importante, ya que proporcionan herramientas elementales para desenvolverse en la sociedad.» (p. 140), en sentido similar, Bolívar (2007) señala que contribuyen al bienestar personal y social, a partir del desarrollo de formas de comprender la realidad colectiva en que se vive. En sentido amplio, respecto a las competencias, Tobón (2006) sugiere que estas constituyen procesos a partir de los que las personas ponen en acción los conocimientos adquiridos para resolver problemas del contexto durante el transcurso de la vida. Además, podríamos agregar que también involucra aquellos procesos relacionados con el progreso de habilidades y destrezas internalizadas y desarrolladas.

En sentido específico, respecto a las competencias y habilidades para la ciudadanía, se encontraron diversos trabajos en la materia, por ejemplo Conde (2005) esboza una propuesta de educación ciudadana basada en el desarrollo de once competencias cívicas y éticas que las personas desarrollan gradualmente a lo largo de su vida, estas son: a) me conozco, me valoro y me regulo; b) me comprometo con mi comunidad, mi país y con el mundo, c) respeto la diversidad; d) conozco, respeto y defiendo los derechos humanos, e) convivo de manera pacífica y democrática; f) me comunico y dialogo; g) participo; h) soy crítico; i) respeto y valoro la justicia y la legalidad; j) defiendo la democracia; y k) valoro la autoridad democrática.

En el plano internacional, encontramos que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia publicó en 2004 un documento donde se organizan las competencias en materia de ciudadanía, en tres grandes grupos que representan una dimensión fundamental para su pleno ejercicio, estos son: 1) convivencia y paz; 2) participación y responsabilidad democrática; y 3) pluralidad, identidad y valoración de la diferencia. Además, las clasifica por tipos, a saber: cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. Con base en estos parámetros, en el documento se esbozan los estándares de competencia para cada grado escolar.

En su investigación, Ochman y Cantú (2013), desarrollaron una sistematización de competencias ciudadanas para sociedades democráticas, basados en el aporte de Conde (2005), agrega modificaciones sustanciales, dados los presupuestos teóricos de imparcialidad ideológica y frente a distintos modelos de la democracia que emplean, así como la diferencia del segmento de edad al que van dirigidos, de tal forma que se centran en ocho competencias para su trabajo, a saber: a) perspectiva social y búsqueda

del bien común/justicia; b) respeto a la diversidad; c) manejo y resolución de conflictos; d) participación democrática; e) respeto y valoración de la legalidad; f) comprensión de la democracia como sistema de gobierno; g) comprensión de la democracia como forma de vida; y h) ejercicio democrático de la autoridad y control ciudadano del poder.

Existen otros trabajos en habla inglesa que vale la pena enunciar por sus aportes como los de Elkin y Soltan (1999), así como Diamond (1997) entre otros, que constituyen estudios específicos en materia de competencias para la ciudadanía, pero cuya relevancia atienden la perspectiva decolonial, se propone sean abordados junto con otros relevantes que pudieran resultar de investigaciones con el objetivo de realizar un estudio comparado de formas de concebir y perforar estos esquemas referenciales de acción en contextos anglosajones e hispanohablantes o, más aún, americanos, e incluso contrastar con el discurso oficial, la información oficial y las experiencias documentadas de México.

Para los objetivos que nos ocupan, se atiende el contexto en el que se desarrolla el estudio cuyos resultados y hallazgos se pretenden divulgar, se concentra en las aportaciones de regiones latinoamericana y norteamericana, específicamente México, entre cuyas voces, las competencias para la ciudadanía figuran en la literatura como una idea redundante que consiste en concebirlas como habilidades necesarias para gestionar la vida en comunidad de forma pacífica, mediante el diálogo y la construcción de consensos tanto en la cotidianidad, como en la configuración de las instituciones del Estado, o en situaciones de conflicto, procurando en todo momento el respeto a la razón, conciencia y dignidad de las personas, así como los derechos propios y de congéneres.

3. Metodología

En este apartado dedicado a la metodología implicada en el desarrollo de este trabajo de investigación, se presenta un breve recorrido del proceso seguido para el diseño tanto del estudio, como de los instrumentos para la construcción cooperativa de datos cualitativos, aplicados durante la etapa de trabajo de campo, la selección de participantes realizada para ello, así como el procedimiento seguido durante su desarrollo, y en el subsecuente análisis de los relatos de nuestras personas informantes clave, centrado en la experiencia de personas que por mandato constitucional, cursaron tres años de sus vidas en instituciones destinadas a brindarles educación, entendida como conocimientos, habilidades y destrezas para desarrollarse tanto en el ámbito personal, como en el de su actividad económica o de generación de valor agregado.

Tres años en los que interactuaron en contextos áulicos y escolar, con diferentes personas cuyas edades, encontrándose en su misma condición de bachilleres sin retrasos académicos o desfases causados por la fecha de nacimiento, oscilaban entre los 15 y 18 años. Además, tuvieron interacción con personas adultas que ejercían roles de autoridad y poder simbólico, ya sea en funciones directivas, o administrativas, disciplinarias, de trabajo social, educativas complementarias, de apoyo, docentes, de educación deportiva, de coordinación de clubes o actividades extracurriculares, incluso de compraventa en el caso de quienes atienden las tiendas o cooperativas escolares, todo ello al interior del mismo centro escolar.

Por tanto, la reflexión se enfoca en cómo se diseñó el estudio a fin de conocer y buscar comprender a partir de las experiencias de ex bachilleres durante un lapso determinado, cómo se gestionan los procesos educativos en el marco del desarrollo de competencias, habilidades y destrezas para la ciudadanía, qué creencias anidan en las mentes jóvenes con respecto a lo que significa la ciudadanía y como se performan en la vida cotidiana, qué estilos de liderazgo pueden vislumbrarse en las personas que intervinieron en el desarrollo de estas experiencias en los entornos de los planteles, a fin de obtener por así decirlo, tres perspectivas sobre lo que sucede cuando una persona joven ingresa a la preparatoria y en el contexto de la implementación de la legislación, normatividad, planes y programas de estudios, se intenta hacer que esta o este joven internalice ideas relacionadas, adquiera y desarrolle habilidades y destrezas para vivir en sociedad, con pleno acceso efectivo a sus derechos humanos y ejercicio de sus obligaciones.

3.1. Participantes

Para la aplicación del primer instrumento se empleó la estrategia «bola de nieve», esto permitió la obtención de 190 respuestas, de los cuales seis sustentantes estudiaron la preparatoria en otra entidad

o fuera del país, por lo que estaban fuera de los criterios para la integración de la muestra teórica. De los 184 restantes, ocho tenían preparatoria trunca y dos tenían secundaria terminada, por lo que al depurar el listado, resultó un total de 174 informantes egresados del bachillerato obligatorio en Sinaloa.

De estas 174 personas jóvenes, se procedió a la selección por regiones, para ello se tomó como referente la organización geográfica que emplea la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), esta institución, agrupa la entidad para efectos de gestión y administración en las unidades regionales: 1) Norte, comprendida por los municipios Ahome, El Fuerte, Choix y Sinaloa; 2) Centro Norte, con Salvador Alvarado, Angostura, Mocorito y Guasave.; 3) Centro, integrada por Culiacán, Navolato, Badiraguato, Elota y Cosalá; y 4) Sur, que comprende Mazatlán, Concordia, El Rosario, Escuinapa y San Ignacio. De tal suerte que el proceso de integración de la muestra teórica consistió en la selección de 8 informantes clave de cada unidad regional, se consideraron criterios como el género, el subsistema en que cursaron y el municipio, así como la riqueza de sus aportaciones en las respuestas.

En cuanto al segundo instrumento, este constó de una entrevista, realizada a 6 informantes clave seleccionados de entre los 17 sustentantes que aceptaron participar en esta etapa del estudio y proporcionaron su número de teléfono para contactarles, ya que no todos los 32 relatos seleccionados para el primer ejercicio de análisis accedieron a ello. Para seleccionarlos, se procedió a considerar en primera instancia la disponibilidad para hacer efectiva la oferta de colaboración, y de entre quienes así lo manifestaron, se contemplaron criterios como el género, el subsistema y la unidad regional en la que estudiaron (ponderando la población que cada una comprende), así como la grandeza de sus aportaciones.

3.2. Instrumentos y recursos

Para la construcción de datos cualitativos, se consideró diseñar instrumentos que permitieran conocer las principales creencias respecto al concepto de ciudadanía, así como prácticas cívicas de personas jóvenes egresadas del bachillerato obligatorio en Sinaloa, para ello se desarrolló una encuesta, con eso se atendía el objetivo específico relativo a estos aspectos y abonaba al alcance del general, mediante la aportación de una perspectiva de las abstracciones que rondan la subjetividad de personas en ejercicio de su ciudadanía, pero que recibieron la educación media superior con arreglo a la legislación vigente y el Sistema Nacional de Bachillerato.

Cumplido el cometido antes señalado, era menester diseñar el instrumento que permitiera adentrarnos en las reminiscencias de informantes clave, respecto a sus experiencias durante el bachillerato, relacionadas con el desarrollo de competencias para la ciudadanía, para ello, se estimó fundamental un nivel de interacción, si bien no presencial dadas las condiciones sanitarias por la pandemia en ese momento (agosto y septiembre de 2021), por lo menos sí en formato audiovisual, mediado por tecnología, por lo que se optó por una entrevista, dada la dificultad para realizar observación o sostener interacciones en campo por la situación sanitaria que se atravesaba en ese entonces..

Una vez validado mediante juicio de expertos, conformado por tres personas del sexo femenino con las siguientes áreas de experiencia: 1) Doctorado en Enseñanza de las Ciencias, experta en investigación educativa con enfoque socioantropológico y fenomenológico; 2) Doctorado en Educación, experta en investigación en tecnología educativa, con enfoque fenomenológico; 3) Maestría en Enseñanza de las Ciencias, experta en técnicas de recolección y análisis de datos cualitativos.

Las entrevistas se realizaron mediante videollamadas, en las que no todas las personas entrevistadas accedieron a encender su cámara. A continuación, se describen las particularidades de cada instrumento:

- **Instrumento 1: «Creencias y prácticas asumidas por jóvenes sinaloenses egresados del bachillerato en relación al concepto de ciudadanía».** Para la aplicación de la encuesta, se atendieron las condiciones sanitarias del contexto, se empleó un formulario de la plataforma «Google forms», mediante un diseño fenomenológico, es decir, centrado en las experiencias vividas por las personas, con posibilidad de responder diferentes preguntas en función de las respuestas mediante un formato de batería de preguntas, así como de agregar opciones propias en los casos de selección múltiple e incluso de aportar subjetividad mediante respuestas abiertas.

- **Instrumento 2: «Experiencias de desarrollo de competencias para la ciudadanía en jóvenes bachilleres sinaloenses».** Para el caso de la entrevista, se empleó la plataforma de videoconferencias Zoom®, recurriendo a la herramienta de grabación para rescatar la información a través de recursos audiovisuales (Ballestín y Fábregues, 2019; Duque y Aristizábal, 2019), con el objeto de analizar las experiencias vividas por jóvenes bachilleres en el desarrollo de competencias para la ciudadanía; así como caracterizar los estilos de liderazgo implementados por los actores participantes en el desarrollo de estas experiencias.

3.3. Diseño

Este trabajo de investigación se inscribe en el paradigma epistemológico cualitativo dada la naturaleza del núcleo problemático abordado. Consta de un estudio transversal descriptivo, de diseño fenomenológico, dado que el eje central del ejercicio reflexivo e interpretativo es la experiencia de las personas informantes. Para el análisis de los datos construidos a partir de los relatos, se implementó el protocolo de análisis fenomenológico interpretativo, desarrollado por Duque y Aristizábal (2019).

3.4. Procedimiento

Una vez piloteado, ajustado y validado el primer instrumento, como se ha señalado en reiteradas ocasiones, atendiendo las condiciones sanitarias del contexto, debido a la situación de pandemia, se optó por difundir el hipervínculo del formulario de Google® durante los meses de julio, agosto y septiembre de 2021, se utilizó un muestreo teórico en su construcción conceptual, que se refleja en las baterías de preguntas de selección automatizada, que permitieron depurar los sustentantes en función de cumplir o no con los criterios de elegibilidad, estos son, haber estudiado el bachillerato en el estado de Sinaloa entre 2015 y 2021.

Mediante estas baterías de preguntas automatizadas que permiten los formularios, se tuvo la opción de enviar a determinada sección, según la respuesta, quienes hubieran cursado este nivel educativo en otra entidad federativa, pudieron terminar más rápido su participación, agradeciéndoles por su tiempo y disposición de colaborar, lo mismo para quienes habiendo sido bachilleres sinaloenses e ingresaron antes del año 2015, o bien, en los casos que definitivamente no habían estudiado la preparatoria. En cuanto al trabajo de campo propiamente dicho, para procurar la mayor cantidad de respuestas posibles, se optó por la estrategia bola de nieve para su aplicación, se buscó obtener representatividad de los principales centros poblados del estado, de género, así como de los subsistemas educativos de los que son egresadas las personas que participan en esta fase.

Al final del primer instrumento se preguntó a las personas participantes, si tenían el interés de colaborar en el estudio y realizar una entrevista por videollamada. Una vez concluido este primer proceso de construcción cooperativa de datos cualitativos, se seleccionaron los datos de las personas informantes que aceptaron participar en la siguiente etapa y cuyas respuestas al formulario aportaron mayor riqueza para el análisis, además de los criterios antes señalados, se procedió a contactarles con la finalidad de conformar la muestra teórica para el segundo instrumento, en el marco de cuya implementación se desarrollaron seis entrevistas no estructuradas mediante la plataforma Zoom® (se les dio opción de elegir la de su preferencia, así como fecha, horario y formato con video o sólo audio).

Durante el desarrollo de las entrevistas no estructuradas, en el marco de la implementación del guion desarrollado para conducir el sentido de la charla en función de los temas de interés para ser abordados, hubo aspectos técnicos propios del formato de aplicación, tales como problemas de conectividad, dificultades de audio, limitaciones técnicas para respaldar las videograbaciones, por señalar las más relevantes. No obstante, en lo relativo a la interacción, al proceso intersubjetivo, no hubo mayores limitantes, que en aquellos casos donde se manifestó la preferencia por no encender la cámara, situaciones en las que el intercambio fue fluido y con aparente interés genuino por contribuir.

3.5. Análisis

Para efectos de análisis del primer instrumento, se procedió a leer iterativamente las 174 respuestas idóneas para el estudio recabadas, a partir de este ejercicio, se seleccionaron intencionalmente las respuestas de 32 informantes clave, se atendieron los criterios antes señalados, así como la riqueza de sus aportaciones. Una vez concluida la recepción de respuestas, se procedió a depurar la hoja de cálculo

en que se agrupan los datos vertidos en los formularios, y posteriormente se procedió a transcribir las idóneas para el proceso de lectura para la selección, del que resultaron los 32 *corpus* (traslado de preguntas y respuestas a procesador de texto) materia del primer ejercicio de análisis.

En este proceso, pudimos percatarnos de que había personas que se limitaban a responder las preguntas en las que había que seleccionar la respuesta, agregando letras o números en aquellas abiertas que precisan de texto para poder considerarse como respondidas, condición necesaria para avanzar, puesto que las preguntas eran obligatorias. Es importante señalar que también hubo quienes se tomaron en serio la interpelación, e hicieron el esfuerzo de compartirnos un poco de su subjetividad, de sus experiencias de vida, a esto último nos referimos con enriquecer la investigación.

Para el segundo instrumento de construcción cooperativa de datos cualitativos, se consideraron 6 sustentantes de entre las 17 personas informantes que manifestaron su interés de colaborar con esta segunda fase del estudio durante la aplicación del formulario (instrumento 1), y cuyas aportaciones contribuyen al alcance de los objetivos del estudio en el sentido señalado en el párrafo anterior. Una vez que se confirmó la intención de apoyar, se procedió a agendar las 6 entrevistas, transcribiendo las videograbaciones conforme estas se iban verificando, a fin de dar paso a la construcción del *corpus* materia del segundo ejercicio de análisis.

Para el análisis de los *corpus* construidos a partir de ambos instrumentos, se empleó el protocolo AFI propuesto por Duque y Aristizábal (2019), quienes con base en diversos autores (Smith y Osborn, 2008; Shinebourne, 2011; Howitt y Cramer, 2011; Pietkiewicz y Smith, 2012; Smith y Shinebourne, 2012; Willig, 2013; y Leavy, 2014, entre otros) identifican una serie de etapas que constituyen este proceso: 1) comentarios iniciales; 2) identificación de temas emergentes; 3) agrupamiento de los temas; 4) elaboración de tabla de temas; y 5) análisis de los otros casos y 6) construcción de tablas temáticas.

A partir de las respuestas a la entrevista semiestructurada, se identificaron las principales creencias y prácticas asumidas por jóvenes sinaloenses egresados del bachillerato obligatorio hasta el año 2021, en torno al concepto de ciudadanía. Mientras que, a través de los *corpus* de las entrevistas no estructuradas, se categorizaron las experiencias de desarrollo de competencias para la ciudadanía vividas por estas personas durante el bachillerato, y se caracterizaron los estilos de liderazgo implementados por los actores participantes en el desarrollo de esas experiencias.

4. Resultados

Con la finalidad de organizar los resultados obtenidos a partir de la implementación del protocolo AFI, se presenta la información en tres apartados a través de los que se busca dar respuesta a los objetivos del estudio, que en su conjunto permiten abordar las complejas situaciones e interacciones sociales en contextos educativos que plantea el núcleo problemático que motiva y orienta esta investigación: 1) principales creencias y prácticas asumidas en torno al concepto de ciudadanía, por jóvenes sinaloenses que estudiaron el bachillerato durante el periodo de estudio (2015 – 2021); 2) experiencias de desarrollo de competencias para la ciudadanía, vividas por estas personas durante el bachillerato; 3) estilos de liderazgo implementados por los actores participantes en el desarrollo de estas experiencias.

4.1. Creencias y prácticas asumidas en torno al concepto de ciudadanía por jóvenes sinaloenses egresados del bachillerato obligatorio entre los años 2015 y 2021.

Los resultados de este primer instrumento, a grandes rasgos, se estima que revelan diversas concepciones y creencias que personas jóvenes egresadas del bachillerato obligatorio en Sinaloa, tienen respecto a ideas fundamentales para ser y estar en una sociedad democrática, tales como libertad, democracia, ciudadanía, identidad comunitaria y voto. A partir de los relatos, es posible advertir que las aportaciones se apegan en mayor o menor medida a las tradiciones: liberal, republicana y comunitarista. Mostrándose predominante la primera, seguida por la de corte republicano y tercera subcategoría respectivamente.

En el caso de las prácticas ciudadanas identificadas, es posible distinguir una marcada tendencia hacia el liberalismo, seguido del republicanismo y en tercera instancia las ideas de corte comunitarista, en sentido similar a las creencias. Lo anterior invita a pensar en la importancia de trabajar en el desarrollo de competencias y habilidades para la ciudadanía, que permitan a las personas que cursan el bachillerato, sean capaces de gestionar responsablemente su esfera de libertades, derechos y

obligaciones, además de procurar informarse de la gestión de las autoridades públicas, del uso que hacen del dinero del pueblo, organizarse para analizar la información que por ley debe hacerse pública y en su caso pedir que se rindan cuentas y de ser necesario, que se finquen las presuntas responsabilidades a que haya lugar y en última instancia estas se deslinden y se fijen las sentencias que corresponda.

Lo anterior debido a que, el marco constitucional mexicano, prevé tanto elementos de un Estado liberal, como de uno republicano, en el que la participación no sólo es una posibilidad, sino un derecho, o más bien, una serie de libertades y derechos como el acceso a la información pública, la libertad de expresión, de reunión, de prensa, la libre expresión de las ideas, el libre desarrollo de la personalidad, el de contar con medios de acceso a la justicia a su alcance, entre muchos otros, que permiten hablar de un Estado de corte republicano, que es por definición participativo, gestionado mediante esquemas de gobernanza, de ahí el argumento respecto a la democracia deliberativa.

4.2. Experiencias de desarrollo de competencias para la ciudadanía vividas por jóvenes sinaloenses durante el bachillerato.

En cuanto las experiencias de desarrollo de competencias para la ciudadanía vividas por jóvenes sinaloenses durante el bachillerato, estas se pueden categorizar desde tres dimensiones. La primera corresponde a aquellas vividas al interior del aula, entre las que, a partir de los relatos analizados, se logró identificar las siguientes:

- 1) Abordaje curricular de conceptos e ideas relacionadas con el desarrollo de competencias para la ciudadanía (libertad, democracia, ciudadanía, identidad comunitaria, voto, etc.).
- 2) Actividades educativas gestionadas democráticamente al interior del aula.
- 3) Actividades extracurriculares relacionadas con la gestión de la convivencia al interior del aula, implementadas democráticamente.
- 4) Conflictos detonados por arbitrariedades en la evaluación.
- 5) Conflictos detonados por irresponsabilidades del alumnado gestionadas de forma autoritaria o despótica por los docentes en perjuicio de los estudiantes.
- 6) Conflictos detonados por omitir partir de conocimientos previos y cerciorarse de que se comprenda el significado de eclecticismo.
- 7) Situaciones arbitrarias, injustas, opresivas o tener la necesidad de guardar silencio ante una situación irregular para evitar confrontarse con docentes señalados por la comunidad estudiantil.

La segunda de estas dimensiones trata de las experiencias vividas por las personas sustentantes cuando eran estudiantes de preparatoria, estando fuera del aula de clase, pero dentro del plantel escolar, tales como: 1) organizaciones de representación estudiantil; 2) formas de representación estudiantil; 3) talleres y grupos estudiantiles; 4) concursos; 5) movilizaciones para visibilizar situaciones injustas o incorrectas. La mayoría de estas actividades son de carácter extracurricular, tienen que ver con el quehacer estudiantil motivado intrínsecamente, ya que no son actividades que deban ser desarrolladas en el contexto del plan de estudios en términos explícitamente curriculares.

En el caso de la dimensión tres, esta versa en torno a las experiencias acontecidas en el contexto comunitario del centro escolar, esto es, relacionadas con el plantel, pero fuera de sus instalaciones e involucrando a personas que no estudian, ni trabajan en el mismo. En este caso, se trata de un único relato en el que se refiere una movilización estudiantil emprendida con el fin de visibilizar una situación de segregación de estudiantes con discapacidad, según nuestros informantes.

4.3. Estilos de liderazgo implementados por los actores participantes en el desarrollo de estas experiencias.

Entre estos actores, encontramos tanto a otros estudiantes, como a personal docente, administrativo, directivo, disciplinario, de apoyo, y cualquier persona con acceso al plantel y participación en sus dinámicas y procesos educativos. Al respecto, señalar que se encontró que, en su mayoría intervinieron maestras y maestros, seguidos por gestores de actividades extracurriculares, directivos, personal

administrativo, compañeros estudiantes y de manera tangencial, personas aledañas al centro escolar respectivamente.

Las formas de actuar y expresarse de estos actores eran variadas en función del contexto del plantel, como de la situación en cuestión, no obstante, denotan estilos de liderazgo como el democrático, pedagógico, transformacional y transaccional en las experiencias positivas. Sin embargo, también se encontraron situaciones adversas entre las experiencias de nuestros informantes, en estos casos, los estilos de liderazgo identificados son de carácter autoritario o despótico y transaccional en sentido epistémico antipedagógico en este último caso, esto es, a través de finalidades y medios que no tienen como eje los aprendizajes del estudiantado.

Un aspecto importante a resaltar en este estudio en general, y en esta dimensión en particular, es el carácter holístico de los estilos de liderazgo empleados por aquellas personas que tienen un lugar importante en los recuerdos de las personas informantes respecto a su formación de ideas, creencias y experiencias para gestionar su vida en sociedad, pero también aspectos como las emociones, las situaciones que acongojan la mente, que distraen y dificultan la atención en clase, al hacer la tarea, e incluso otras actividades diferentes a las escolares, personas que, según refieren los relatos, contribuyeron a cambiar la forma de ver y/o entender el mundo.

5. Discusión

Según los datos obtenidos en el instrumento «Creencias y prácticas asumidas por jóvenes sinaloenses egresados del bachillerato obligatorio con relación al concepto de ciudadanía», se aprecian ciertas similitudes entre los principales planteamientos teóricos y las creencias según las voces de las personas informantes.

En el caso de la «ciudadanía» por ejemplo y lo que implica ser un «ciudadano», se identifican tres acepciones de estas palabras derivadas de la familia léxica «ciudad»: 1) atributo basado en la pertenencia a un espacio, en la que ciudadanía figura como consecuencia de nacer o vivir en una demarcación geográfica o jurisdicción determinada, en la que se está sujeto a derechos y obligaciones; 2) condición basada en la pertenencia a una comunidad, centrada en la idea de conjunto, ser parte, pertenecer, integrarse a un determinado código ético, a una sociedad organizada que constituye un elemento identitario para las personas que hacen parte de ella y al interior de la que sus miembros gozan de derechos siempre que atiendan sus responsabilidades; y 3) vínculo basado en la participación, en la que se pone énfasis en el aspecto performativo del derecho a participar en sociedad.

La primera acepción se relaciona con la noción liberal, en tanto que Peña (2000) sugiere que esta corriente se basa en la libertad, la autonomía, los derechos individuales, la tolerancia y una «esfera» privada de dominio personal, al margen del ámbito público a la persona como sugiere Trujillo (2016). Para la segunda de estas acepciones, se retoma a García y Naval (2008), se relaciona con una concepción comunitaria en tanto que supone la existencia de redes de solidaridad y compromiso entre los miembros de la comunidad, orientación al bien común y horizontes de valores y sentidos compartidos. De acuerdo con Velasco (2005), la tercera acepción se relaciona más con la perspectiva republicana, en el sentido de que busca la educación del pueblo para que en el ejercicio de sus derechos y obligaciones como miembro de la comunidad, decida proactivamente participar en la gestión de los asuntos públicos.

La importancia que reviste que las juventudes se sepan poseedoras tanto de derechos, como de obligaciones, tal vez ahora la tarea pendiente, sería investigar a qué creen o saben que tienen tanto derecho, como obligación. Esto es fundamental para gestionar la vida en sociedad en el contexto de un Estado constitucional democrático como el mexicano, en el que la Norma Suprema reconoce expresamente ciertos derechos humanos, así como aquellos contenidos en Tratados Internacionales de los que el Estado mexicano forma parte, integrado así un cúmulo de prerrogativas que deben ser promovidas, respetadas, protegidas y garantizadas por las autoridades del país.

La misma importancia reviste el conocer a qué creen o saben que tienen obligación, puesto que existen ciertos requerimientos mínimos que el proyecto de nación pide a las ciudadanas y los ciudadanos mexicanos, estos se enumeran en el artículo 36 de la Constitución mexicana y tienen que ver con registrarse en catastro si se posee tierra, en el Registro Nacional de Ciudadanos, formar parte de los cuerpos de reserva, votar en elecciones constitucionales, consultas populares y procesos de revocación de mandato, así como desempeñar de elección popular ante los diferentes órdenes de gobierno.

En cuanto a «democracia» y el significado de ser una persona democrática, se distinguen cuatro acepciones: 1) organización política del Estado, en la que es concebida como una forma de organización y funcionamiento del Estado; 2) sistema de asignación, acumulación y transferencia de poder político, centrado en el aspecto electivo como procedimiento que dota de legitimidad al acto de votar y ser votado; 3) tipo de organización para gestionar la vida en comunidad, entendida como una forma de convivir con otras personas, para tomar decisiones comunes a través de mecanismos de participación donde puedan ser escuchadas y tenidas en cuenta todas las personas en condiciones de igualdad, respeto, justicia y en su caso, equidad para la toma de decisiones por mayoría; y 4) forma de ejercicio de la soberanía popular, estrechamente vinculada con la toma de decisiones en el ámbito político, el ejercicio del poder político, la soberanía popular y el gobierno.

Las primeras dos ideas figuran una forma de ser democrático centrada en el ámbito decisorio, es decir, en el acto de elegir y decidir mediante el voto en ejercicio de la libertad, al hacer valer la propia voz, y configurar una suerte de idea de vida en democracia basada en la transmisión del poder y la toma de decisiones sin violencia que subyace en la definición de democracia esbozada por Popper (1988), aunada a la noción de voto trazada por Verba et al. (1995). Respecto a la tercera y cuarta, ser democrático se centra en las formas justas del acto de toma de decisiones, dar voz a todos los actores, incluidas las minorías y quienes disienten, desde esta perspectiva, cobran mayor relevancia las formas en el sentido que plantea Bobbio (1996), ya que el proceso debe ser mediado por reglas para que los asuntos colectivizados sean legítimos y respetados por los miembros de la comunidad política.

Referentes teóricos aparte, es importante expresar que, desde una visión de conjunto, las diferentes acepciones embonan entre sí a la luz del proyecto nacional trazado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que señala en su artículo 3° como criterio orientador de la educación que recibe y recibirá el pueblo mexicano, el ser democrático, se entiende a la democracia como: 1) una estructura jurídica, 2) un régimen político, 3) un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Además, en el artículo 25, se hace referencia a que el régimen de la Soberanía de la Nación es democrático.

La pregunta que surge respecto a las concepciones sobre democracia y lo que significa ser democrático, es ¿por qué todas estas creencias no figuran como conjunto en las diferentes personas informantes? Los resultados en este sentido ameritan un estudio más profundo sobre las ideas y creencias respecto a la democracia, así como de experiencias sobre lo que significa vivir en un país democrático tanto en personas letradas, como analfabetas, ya que en estricto sentido, ambas son iguales ante la ley y gozan de una matriz común de derechos y obligaciones.

Ahora bien, se continúa con la idea de «libertad» y las implicaciones de «ser libre», en este punto se identifican dos acepciones entre las voces de los informantes. La primera de estas da cuenta de la posibilidad de autodeterminación con regulación externa, que se centra en la posibilidad de ser, pensar, expresar o hacer como se quiera o se prefiera, sin temor de represalias o represión, pero se procura respetar los límites establecidos y donde ser libre implica ausencia de condiciones externas de opresión. La segunda acepción la define como posibilidad de autodeterminación con regulación interna, en la que la limitación deriva de límites internos a la persona como la responsabilidad, por tanto, ser libre se concibe como posibilidad de acción motivada intrínsecamente, donde más que no contar con ataduras externas, el ser libre se concibe como la posibilidad de ser, pensar, expresar o hacer lo que sea por propia voluntad, incluso siguiendo una suerte de imperativo inmanente.

La primera acepción da cuenta de un ideal liberal de la libertad, en el sentido del planteamiento de Trujillo (2016), independientemente de que esta corriente de pensamiento se caracteriza precisamente por la defensa a ultranza de la libertad como señala Peña (2000), no obstante, la pretensión de que no haya nada, ni nadie que limite de, o someta a ser pensar, expresar o hacer a las personas da cuenta de una suerte de libertad negativa como sugiere Losa (2017). El segundo grupo de ideas se ubica en coordenadas republicanas puesto que da cuenta de una persona comprometida y proactiva, que toma parte activamente de los asuntos públicos y participa en la construcción de un contexto mejor para sí y sus semejantes en el marco del estado de derecho sin necesidad de ser interpelado para ello en sentido similar al planteamiento de Velasco (2005), esto permite que ser libre sea comprendido como la posibilidad de ser, pensar, expresar o hacer lo que sea por propia voluntad.

Teorizaciones aparte, estas creencias sobre la libertad resultan interesantes, en razón de que bien pueden entenderse como dos formas de ver y entender un mismo concepto, en el contexto mexicano

por ejemplo, toda persona goza de los derechos humanos reconocidos en su texto y en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano es parte, no obstante, estos derechos no son absolutos, el propio texto constitucional prevé las limitaciones y los medios para limitar los derechos de ciudadanos y personas en el territorio nacional. Eso sí, salvo las disposiciones constitucionales, todo acto tendiente a limitar o negar su acceso, es recurrible ante las autoridades. En sentido estricto, esta es la idea de libertad en la que se funda el país, sin embargo, la segunda acepción, la limitación intrínseca por asimilación libre, informada autónoma a la norma constituye tal vez el horizonte, el ideal de ejercicio pleno de esta libertad por parte de su ciudadanía, en ello, yace latente el germen del republicanismo.

En torno al concepto de «identidad comunitaria», se identificaron tres grandes bases apegadas a las distintas tradiciones: 1) residencia (liberal), es decir, lugar de nacimiento, de residencia, el acceso a derechos o el cumplimiento de obligaciones derivadas de vivir en un determinado lugar al margen de la vida personal como plantea Trujillo (2016); 2) convivencia (comunitarista), una noción de pertenencia comunitaria fundada en un vínculo con las demás personas de la misma, tomar parte de los asuntos comunes y compartir cultura, tradiciones, costumbres, valores, entre otros, en línea con García y Naval (2008); y 3) participación (republicano), que implica involucrarse con el contexto, tomar parte en los asuntos comunitarios de forma proactiva, velar por la seguridad de sus miembros y ejercer de forma compartida la responsabilidad sobre los asuntos de interés común, como sugiere Velasco (2005).

En torno a la idea y el significado de votar se pueden identificar tres formas de concebir el fenómeno: 1) forma de externar la voluntad personal, en la que constituye un medio para comunicar algo, una opinión, voluntad, decisión, elección, preferencia, y constituye un instrumento para la elección, ya sea de gobernantes, representantes o una opción frente a otras con base en reglas, por lo que se considera que cercana al planteamiento de Bobbio (1996); 2) forma de participar en un proceso de toma de decisiones, es decir, votar como acto de elegir entendida como el cumplimiento de un requisito, deber u obligación en esta perspectiva, donde el voto es considerado como un medio para procesar la voluntad común sin caer en conflicto, similar a la idea de Popper (1988); y 3) acción racional, tiene que ver con los procesos desarrollados al interior de la subjetividad en el acto de votar, en tanto que votar significa ejercer un instrumento para participar acercándose a las ideas de Habermas (2008).

Si nos abstraemos de la lógica tricotómica que imponen las tradiciones de pensamiento empleadas para sustentar el análisis de los resultados obtenidos, podremos percatarnos de que, en estricto sentido, residencia, convivencia y participación hacen parte de un todo, además, resultan necesarias en el contexto de un país como México, donde entre otros, se busca que la educación tenga como criterio orientador el contribuir a la mejor convivencia humana «a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos» (CPEUM, 1917, art. 3°).

En cuanto a las prácticas ciudadanas identificadas en el mismo instrumento, se distingue entre aquellas de naturaleza electoral, (contar con credencial de elector vigente, y participar en los procesos electorales tanto federales, como locales) y aquellas no electorales (ejercicio de derechos como el de acceso a la información, conocimiento sobre asuntos comunitarios, gestión ante actores/instituciones públicas, y participación ciudadana para gestionar asuntos públicos), con mayor «prevalencia» de las primeras, y una marcada tendencia individualista entre quienes incurrieron en las segundas.

Ahora bien, a partir de los relatos de los informantes clave en las entrevistas no estructuradas, fue posible categorizar las experiencias de desarrollo de competencias para la ciudadanía vividas por jóvenes sinaloenses en el contexto del bachillerato entre los años 2015 y 2021, a partir de tres dimensiones: 1) vividas al interior del aula; 2) vividas fuera del aula, pero dentro del mismo centro escolar; y 3) situaciones en el contexto comunitario del centro escolar. Así mismo, se lograron caracterizar los estilos de liderazgo implementados por los actores escolares que intervinieron en ellas.

En cuanto a las experiencias vividas dentro del aula, en primera instancia tenemos el abordaje curricular, conforme a los relatos de los informantes en la entrevista, estas experiencias, además de evidenciar una pobre presencia de conceptos curriculares y prácticas educativas orientadas a internalizar formas civilizadas para gestionar la vida en colectividad, puesto que, salvo en el caso de la persona egresada de subsistema particular, el abordaje de conceptos relacionados es limitado o nulo, ya sea por limitaciones docentes, barreras comunicacionales o inconsistencias del profesorado. Sin embargo, más allá de abordar o no ideas ciertas ideas en clase u ofrecer un andamiaje extracurricular

para la socialización, en el bachillerato público, las situaciones adversas dan cuenta de un componente importante de resistencia de las juventudes en el sentido que plantea Giroux (1999), puesto que parte importante de los sentidos atribuidos a la idea de ciudadanía en personas egresadas de subsistemas gubernamentales, tienen origen acciones emancipadoras y reflexiones críticas del estudiantado ante la injusticia configurada ya bien como arbitrariedades en una evaluación, o bien, como segregación de alumnado con discapacidad.

En el caso de experiencias educativas gestionadas democráticamente en el aula, los relatos de los informantes dan cuenta de interacciones docente – discente en algunos casos horizontales, en otros marcadamente verticales, con una gama de variaciones o intensidades, no obstante, resalta que entre aquellas personas que se ubicaban en el primer grupo, por un lado encontramos a las personas docentes por vocación, es decir, gestionar las interacciones intra áulicas desde lógicas horizontales es un aspecto común de ejercicio docente por vocación, se infiere esta última condición, a partir de las anécdotas y relatos aportados por los informantes, coincidiendo en personas que más allá de contenido y formato de clase, se enfocaban en la persona, llegando incluso a ocupar un lugar especial en sus recuerdos; por otro lado, tenemos al profesorado promotor de experiencias conflictivas, con perspectivas bancarias de la educación y la enseñanza, o en el peor de los casos, con carencias profesionales o debilidades de carácter que devienen en conflictos con el estudiantado, que reacciona ante situaciones que considera arbitrarias o injustas.

Por lo que hace a las actividades extracurriculares gestionadas democráticamente al interior del aula, pudo constatarse la existencia de actividades que implican el ejercicio del voto por parte de los alumnos en el contexto del bachillerato sinaloense, ya sea para elegir representantes o jefes de grupo, establecer reglamento de aula u otros aspectos relacionados con el ser y estar en el aula. Así mismo, las dinámicas de clase señaladas en los relatos de nuestros informantes, dan lugar a pensar en dinámicas docente-discente basadas en valores y formas idóneas para la educación en democracia, so pena de los casos en que se verifique lo contrario o alguna de las combinaciones posibles.

Las situaciones conflictivas versan en torno a conflictos entre profesorado y alumnado, originados principalmente por: 1) arbitrariedades en la evaluación, 2) problemas de comunicación, 3) faltas de los estudiantes con respuestas desproporcionada por la parte docente, 4) conflictos gestionados autoritariamente, 5) omisiones docentes, y 6) situaciones arbitrarias, injustas u opresivas. En todas ellas, figura una clara inobservancia del interés superior de adolescentes y jóvenes por parte del personal docente involucrado, además de representar en algunos casos atentados contra la dignidad humana al negar aspectos constitutivos de un derecho del estudiante, así como contra el libre desarrollo de la personalidad.

En cuanto a las experiencias vividas fuera del aula, pero dentro del mismo centro escolar, se encontraron diversos procesos que implican la participación estudiantil mediante el voto para la elección de líderes, representantes, presidentes, o integrantes de organizaciones de representación estudiantiles, así como de figuras honoríficas como reyes y reinas, entre otras. En este rubro, pudo identificarse que en el bachillerato autónomo se llevó a cabo una violación a principios democráticos al impedir la postulación de una persona a la sociedad de alumnos, sólo por no pertenecer al grupo de estudiantes «palomeados» para integrar la única planilla a registrarse para ganar por falta de competencia.

Lo anterior invita a reflexionar ¿cómo abona la situación vivida por la joven bachiller por parte de personal docente de esta institución, con el discurso de la ética, la legalidad, el combate a la corrupción y demás interpelaciones cívicas desde el aula y el currículum? ¿Cuántas situaciones similares se presentan? No se espera que sean los propios gestores de los centros educativos quienes limiten el libre desarrollo de la personalidad de su planta estudiantil, mucho menos que atenten contra su dignidad humana al negarle algo a lo que tienen derecho.

Otros nichos importantes para el desarrollo de estas experiencias en ambientes intra escolares, pero extra áulicos, son los talleres clubes y grupos estudiantiles, al interior de los cuales llegan a acrisolar una amplia gama de emociones positivas y experiencias significativas de desarrollo personal y grupal de quienes formaban parte de estos, en buena medida, guiados o motivados por los estilos de liderazgo implementados por las personas responsables de gestionarlos. Mención especial merecen los concursos y quienes acompañan en su proceso de preparación estudiantes concursantes.

También tenemos a las movilizaciones como factor importante para las experiencias de desarrollo de competencias para la ciudadanía, como la orquestada por los estudiantes víctimas de un profesor inconstante, cuyo grupo se asumió en necesidad de abstenerse de no reportarlo, dados los señalamientos del alumnado hacia su persona, relacionados con presuntas prácticas de acoso sexual, situación que no pudo sostenerse cuando estableció una forma de evaluación cuasi remedial del curso, que comprometía no sólo el desempeño, sino también la acreditación del curso de la mitad del grupo o más.

Con respecto a las situaciones en el contexto comunitario del centro escolar, se tiene constancia en uno de los relatos, de una movilización organizada por bachilleres para visibilizar una situación de segregación de estudiantes con discapacidad, ya que estaban ubicando a personas con limitaciones de movilidad en un inicio, a una sola aula ubicada en la planta baja, maniobra que el estudiantado consideró no inclusiva, ya que, bajo la lógica de la accesibilidad, sería dable pensar en que estos compañeros se distribuyeran entre los diferentes salones de acceso sin escaleras. En este asunto hubo mediación de la administración escolar y se tomó por legítimo el planteamiento estudiantil.

En cuanto a los estilos de liderazgo implementados por los actores escolares participantes en experiencias de desarrollo de competencias para la ciudadanía rememoradas por nuestros informantes clave, se identificó que en su mayoría intervinieron maestras y maestros, seguidos por gestores de actividades extracurriculares, directivos, personal administrativo, compañeros estudiantes y de manera tangencial, personas aledañas al centro escolar. Sus formas de actuar y expresarse eran variadas en función del contexto y la situación rememorada.

En el caso de experiencias educativas intra áulicas gestionadas democráticamente, las caracterizaciones en mayor medida dan pie a pensar en la implementación de estilos de liderazgo de corte holístico como sugiere Barreto (2018), puesto que se centra en las dinámicas intersubjetivas entre maestros y alumnos en el aula, de tal suerte que la interacción humana entre líder y los liderados, se encuentran y potencian mediante la acción concientizadora de la persona líder, en este caso, del maestro. En el ámbito de los contextos educativos, y en sintonía con Morales (2012) Medina (2013) y Medina et al. (2014), entre otros, se caracteriza el estilo empleado por estos agentes escolares institucionales como «pedagógico» en tanto que se ocupaban de «vaciar la taza» antes de pretender llenarla.

En cuanto a experiencias conflictivas, figuran los estilos de liderazgo autocrático en términos de Lewin et al. (1939), este se evidencia por la ausencia de posibilidades para negociar y ejercer un estilo transaccional en el sentido planteado por Bass (1985), de hecho, esta imposibilidad constituye la principal causa de estos conflictos. Así mismo, las situaciones conflictivas que llevaron a los informantes clave a movilizarse tienen su origen en injusticias, estas son tal puesto que representan alteraciones de los modos regulados para el desarrollo de determinadas circunstancias, es decir, existe un protocolo de acción para actuar en diversas circunstancias, pero en ocasiones la racionalidad instrumental impera de tal forma, que con un mínimo se pueden solventar ante la administración cuestiones inaceptables. Resalta que estos dilemas sólo se convirtieron en un problema cuando la falta u omisión docente amenazó con atentar contra los derechos, calificaciones o integridad de los jóvenes.

Por lo que respecta a las actividades extracurriculares relacionadas con la gestión de la convivencia al interior del aula, implementadas democráticamente (por ejemplo: elección de jefa/e de grupo), se tiene presente en el recuerdo a docentes, estudiantes y personal administrativo/apoyo escolar. A los primeros se les rememora como personas que dejaban muy clara la línea entre docentes y alumnos, con diferentes matices autoritarios o democráticos, pero en todos los casos, como actores motivadores. En estas experiencias se observa cierta caracterización de un estilo de liderazgo transformacional propuesto por Bass (1985), con predominancia de uno dialógico como señalan Flecha et al. (2003) y Padrós y Flecha (2014), entre otros, ya que da cuenta de procesos mediante los que era gestionado el liderazgo de toda la comunidad escolar. Si bien hay ciertos matices menos constructivistas en algunos relatos.

En el caso de las experiencias vividas fuera del aula, pero dentro del centro escolar, fue posible identificar estilos de liderazgo en su mayoría de corte holístico siguiendo a Barreto et al. (2018), sobre todo en lo relacionado con actividades extracurriculares y concursos, en los que se da cuenta de una intervención centrada en el bienestar del estudiante, en gestionar las emociones, despejar la mente, enfocarse, desarrollar disciplina y hábitos saludables, aceptarse, aceptar a los demás y procurar vivir en

armonía. En el ámbito de las organizaciones y formas de presentación estudiantil, figura con más presencia el estilo transaccional en el sentido desarrollado por Bass (1995).

Con respecto a las experiencias extra aula e incluso extra centro escolar, las voces de los informantes permiten visualizar estilos de liderazgo transformacional en el sentido planteado por Bass (1985), democrático según Lewin et al. (1939), así como dialógico al seguir a Padrós y Flecha (2014). No obstante, sea por intentar negociar con el ego del joven, por buscar estructurar la experiencia intersubjetiva en términos democráticos, o de centrarse en la transformación de la vida del alumno, los profesores involucrados en este tipo de vivencias resaltan del resto, constituyéndose como actores trascendentales en la formación de ideas para gestionar la vida en colectividad y mucho más.

6. Consideraciones finales

Las experiencias de desarrollo de competencias y habilidades para la ciudadanía vividas en el bachillerato obligatorio por los jóvenes sinaloenses egresados entre el 2015 y 2021, dan cuenta de un pobre abordaje curricular y andamiaje pedagógico poco propicio para desarrollar estas habilidades y saberes necesarios tanto personal, como colectivamente, a fin de contribuir en la gestión de la vida en sociedad en un país de instituciones objetivadas para garantizar los derechos de las personas, esto a su vez permite vislumbrar una marcada tendencia a lo que algunos autores llaman proletarización de la profesión docente, es decir, por un quehacer magisterial más preocupado por la quincena que por los aprendizajes de sus alumnos, entre quienes resultan quienes ejercen por vocación, gracias a su desempeño, conocimientos, habilidades y destrezas.

Estas personas que se dedican a la docencia por vocación, llegan a formar parte importante del crecimiento y desarrollo personal de la juventud en su proceso de asimilación de las formas propias para la vida en sociedad, mismo que es un continuo durante la vida, y que seguramente tiene lugar también fuera de contextos educativos, con la salvedad de que al interior de estas instituciones, la intencionalidad de su diseño e implementación, debe orientarse a tutelar los derechos humanos, la libertad en sentido positivo, la identidad comunitaria, la civilidad, la voluntad de ejercer la soberanía como pueblo mediante el voto universal libre, secreto y directo, así como mediante ejercicios participativos de gobernanza.

El ejercicio presentado invita a una reflexión en profundidad cuando menos en tres aspectos: 1) la relevancia de las ciencias sociales y humanidades, así como la necesidad de educación para la ciudadanía en el bachillerato, 2) el limitado número de materias y actores escolares que las personas informantes tienen presentes como importantes en su proceso de formación y comprensión de ideas sobre la vida en sociedad, 3) el carácter holístico de los estilos de liderazgo implementados por los actores escolares trascendentales en las experiencias de formación de estas competencias.

En cuanto al primer punto, conviene tener presente que según la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), artículo 3º, párrafo décimo segundo, fracción II, los criterios que orientan la educación que brinda el Estado son la su orientación científica, emancipadora, democrática, nacional, pacificadora, equitativa, inclusiva, intercultural, integral, y hacia la excelencia, al sentar las bases para superar esquemas reproductivistas tanto de estructuras sociales, como de condiciones culturales de y para la dominación.

En el artículo 5 de la Ley General de Educación de los Estados Unidos Mexicanos, se dispone que la educación, además de un derecho, se le considera como medio para

... adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte. (LGE, 2019, art. 5).

Esta redacción, refleja un equilibrio entre el desarrollo personal y profesional, lo que en este trabajo se evoca con la noción de «autorrealización». Así mismo, se hace referencia a la idea de florecimiento personal y colectivo.

En la legislación general en materia educativa se contemplan las ciencias sociales y las humanidades junto a las ciencias naturales y experimentales, situación que se mantuvo en la nueva Ley General de Educación expedida en 2019. En términos de disposiciones administrativas, en noviembre del año 2012

se publica en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo Secretarial número 656, por el que se reforma el acuerdo 444, y se adiciona el diverso número 486. Este instrumento incorpora las humanidades al Marco Curricular Común establecido mediante el referido Acuerdo 444. No obstante, si bien se podría decir que las 16 competencias disciplinares básicas y las 11 extendidas abonan en sentido amplio a la educación para la ciudadanía, este concepto no figura en ninguna parte del texto dispositivo del citado Acuerdo.

Cabe destacar que en el Acuerdo 444, en el campo disciplinar Ciencias Sociales, se establece que sus competencias disciplinares básicas están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio, lo que invita a sugerir que es este campo, y no las humanidades, es dedicado a la educación para la ciudadanía, no obstante, ambos poseen elementos constitutivos del quehacer cívico en el México fundado en 1917, es cierto que se necesita privilegiar el diálogo como medio para la solución de conflictos, así como para la interacción con los demás, incluso de otras culturas como se señala en el referido 444; pero ya al centrar en la esfera cívica resulta importante para ejercicios de evaluación de la solidez de evidencias para llegar a conclusiones argumentativa, básicamente es lo que deberíamos hacer con las candidaturas por ejemplo, además es fundamental para proponer alternativas de solución a problemas del entorno social y natural mediante procesos argumentativos, deliberación y consenso, estas últimas son competencias disciplinares básicas y extendidas de las humanidades.

Lo anterior invita a pensar ¿de qué forma se fomentará en adolescentes y jóvenes en el contexto del bachillerato una educación basada entre otros aspectos, en la responsabilidad ciudadana, sustentada en valores como la honestidad, la justicia, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, entre otros como señala la LGE, artículo 13, fracción II y retomado en la LEES? ¿De qué manera se considera en la educación media superior la formación de la mexicana y el mexicano dentro del Sistema Educativo Nacional los valores para la responsabilidad ciudadana y social, como el respeto por los otros, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la honradez, la gratitud y la participación democrática con base a una educación cívica, conforme a lo dispuesto en la LGE, artículo 18, fracción XI y retomado en la LEES?

A nivel local, en la Ley de Educación para el Estado de Sinaloa, permea en el artículo 7 una lógica de educar para el éxito profesional y profesional como en el ordenamiento general, no obstante, a diferencia aquella (ley general), esta legislación (ley local) en el artículo 45, define la finalidad de la educación media superior en los siguientes términos

Artículo 45. La educación media-superior tiene la finalidad de proporcionar a los alumnos una formación cultural integral, una preparación adecuada para desempeñar un oficio o trabajo específico y un desarrollo completo de su personalidad. Estos estudios constituyen requisito indispensable para ingresar a la educación de tipo superior. (LEES, 2020, art. 45).

Lo anterior nos permite percatarnos de una marcada intención de educar más para tener éxito laboral que, para realizarse laboralmente, toda vez que esto último implica vivir estilos de vida con bienestar que permita el florecimiento personal. Si bien esta situación pudiera presentarse como una antinomia, lo cierto es que el principio pro persona permite la aplicación de las normas que brinden la protección más amplia, no obstante, este precepto judicial resulta algo abstracto en el ámbito administrativo, donde la interpretación gramatical opera sin conocer de interpretaciones sistemáticas o funcionales, tampoco de controles de constitucionalidad, ni de convencionalidad.

Además, en el contexto local, la legislación en materia educativa prevé que, entre otros aspectos, la educación primaria debe permitir a los alumnos «adquirir conciencia ciudadana, inculcándoles los principios, valores y derechos fundamentales del hombre» (LEES, 2020, art. 34), en tanto que para la secundaria, se establece que esta

Contribuirá a la formación del futuro ciudadano, con base en los valores éticos universales, mediante la educación cívica, a fin de que tenga una participación efectiva y patriótica, respetuosa de nuestros símbolos patrios y en aquellos que dicta la solidaridad humana, así como conciencia de sus deberes con la familia y la sociedad (LEES, 2020, art. 39).

Sin embargo, para la educación media superior, o superior, no existen preceptos al respecto. Si bien se observa un esfuerzo local por encauzar la legislación en un sentido de formación de la persona para vivir en ciudadanía, se advierte que en el nivel medio superior la idea cambia y se orienta por finalidades más orientadas a la vida productiva que a la vida en comunidad y no es que se estime necesario hacer a un lado el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas para el trabajo, es sólo que, en economías terciarizadas, en entornos industrializados con personal sindicalizado conocedor de sus derechos, y en entornos de producción primaria, la forma en el trato, es fondo. Si hacemos el ejercicio, una persona con educación primaria en Sinaloa tiene conciencia ciudadana y conoce sobre los principios, valores y derechos fundamentales del hombre; con la secundaria se forma como ciudadano para participar efectiva y patrióticamente, con respeto a nuestros símbolos patrios, así como conciencia de sus deberes con la familia y la sociedad ¿en qué momento aprenden cómo se aplican esos principios, para qué son esos valores o cómo acceder a sus derechos?

Con lo anterior en mente, hace pensar en la posibilidad de una apuesta como sociedad, para replantear la finalidad del bachillerato sinaloense, y permitir instituir su función como andamiaje para aprender a vivir con bienestar y gestionar de manera democrática, pacífica y asertiva la vida como ciudadanos en sociedad, además, por supuesto, de aquellas necesarias para realizarse en el ámbito laboral/profesional. Si bien el marco normativo local no tiene impacto en la definición los campos disciplinares, pensando en términos performativos, se antoja contradictoria la implementación de un campo dedicado a las humanidades, al seguir una racionalidad instrumental enfocada a la formación para el trabajo, al desatender aspectos como el bienestar y la civilidad, el segundo, condición necesaria para gozar del primero. Con base en lo antes expuesto, la pregunta que surge es ¿dónde queda la perspectiva de educación en humanidades en el marco normativo local? ¿Quién enseña a los sinaloenses a vivir en ciudadanía?

Por lo que hace al segundo punto, es rescatable el hecho de que el número de materias, docentes, trabajadores administrativos y compañeros con los que cada estudiante del bachillerato llega a tener contacto en el transcurso de su educación media superior es considerable, no obstante, figuran en el recuerdo entre 1 y 4 actores máximo, rememoran entre 1 y 3 materias importantes en su proceso, tiene presente sobre todo actividades extra curriculares, pero en su mayoría solo una de estas, es decir ¿qué se le está enseñando en la preparatoria a las juventudes además de las ideas y habilidades que les permitan vivir armónicamente consigo mismos y en sociedad buscando autorrealizarse por medios éticos? Y más aún ¿por qué? O... ¿con cuál finalidad?

En cuanto al tercer punto, resalta que si bien, pocos figuran de manera especialmente significativa esas materias, esos maestros, esos compañeros de clase o de prepa, esas responsables y auxiliares de control escolar, y por supuesto, esas encargadas y encargados de talleres y grupos estudiantiles, o profesores a cargo de coordinar las organizaciones estudiantiles, que constituyen semilleros para cultivar el diálogo y las habilidades para gestionar la vida en común.

En todas esas personas se encuentra como común denominador una vocación y entrega docentes, una voluntad de darse a comprender, y de comprender, de respetar, de acompañar para el crecimiento y desarrollo personal del estudiante, al enfocarse en los procesos educativos y dar más importancia a sus transformaciones cognitivas, que a los contenidos en sí mismos, con una orientación participativa, colaborativa, asertiva y con finalidades en la mayoría de los casos emancipatorias y transformadoras.

7. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco de un proyecto de investigación desarrollado para sustentar y defender una tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Ello fue posible gracias al financiamiento mediante beca para estudios de posgrado otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de los Estados Unidos Mexicanos; y por supuesto, a las enseñanzas, apoyo, acompañamiento y diligencia de todo el equipo de la Facultad de Ciencias de la Educación, su departamento de Posgrado y equipo de dirección y lectura de tesis; así como el sistema de apoyo proporcionado por familiares, amistades y estudiantes del posgrado. A todas las personas físicas y morales involucradas, gracias.

Referencias

- Acuerdo Secretarial No. 444. (Octubre 21 de 2008). Diario Oficial de la Federación D. O. F. 21/10/2008. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008#gsc.tab=0
- Acuerdo Secretarial No. 656. (Noviembre 20 de 2012). Diario Oficial de la Federación D. O. F. 20/11/2012. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5278078&fecha=20/11/2012#gsc.tab=0
- Ahumada, L. (2012). Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona*, (15), 239-252. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147125259014.pdf>
- Barreto, A., Malavé, L. y Vera, G. (2018). *Aplicaciones de la Fenomenología en Ciencia Política: Un Estudio sobre el Liderazgo y la Conciencia Política en Democracia*. Editorial independiente.
- Ballestín, B. y Fàbregues, S. (2019). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC. <https://www.researchgate.net/publication/332212935> La practica de la investigacion cualitativa en ciencias sociales y de la educacion
- Bobbio N., Matteuci, N. y Pasquino, G. (1983). *Diccionario de política*. Siglo XXI editores.
- Bolívar, A. (2007). Las “competencias básicas”, como poderes básicos de una nueva ciudadanía. En Bolívar, A. y Moya, J. *Las competencias básicas Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Proyecto Atlántida. 15-24. <https://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Competencias-B%C3%A1sicas.pdf>
- Cárdenas, M., Gutiérrez, M. y Oñate, J. (2023). Metodologías activas en la era digital. Aproximación epistémica al hecho educativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4 (1), 667-682. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/278/264>
- Carrillo, O. y Jurado, P. (2017). La educación técnico profesional y las competencias para la ciudadanía. el caso de las comunas de la Provincia de Concepción, Chile. *Calidad en la educación*, 46, 133-164. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00133.pdf>
- Carroll, B., Levy, L. y Richmond, D. (2008). Leadership as practice: Challenging the Competency Paradigm. *Leadership*, 4(4), 363-379.
- Conde, S. (2005). *La educación ciudadana centrada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*. En Educación y ciudadanía: I Jornadas de Pedagogía, Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=KcvwQ5Rkc68C&oi=fnd&pg=PA25&dq=Conde+\(2005\)+educaci%C3%B3n+ciudadana&ots=k-muNbVLvV&sig=iAjLQlh6-aiCWERiRbzZcWVtSc#v=onepage&q=Conde%20\(2005\)%20educaci%C3%B3n%20ciudadana&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=KcvwQ5Rkc68C&oi=fnd&pg=PA25&dq=Conde+(2005)+educaci%C3%B3n+ciudadana&ots=k-muNbVLvV&sig=iAjLQlh6-aiCWERiRbzZcWVtSc#v=onepage&q=Conde%20(2005)%20educaci%C3%B3n%20ciudadana&f=false)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (Febrero 5 de 1917). Diario Oficial de la Federación DOF 05-02-191. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf
- Diamond, L. (1997). Civil Society and the Development of Democracy. *Estudio/Working Paper 1997/101*. https://www.academia.edu/33874621/Civil_Society_and_the_Development_of_Democracy.
- Duque H. y Aristizábal E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Elkin, S. y Soltan, K. (2007). *Citizen Competence and Democratic Institutions*. Penn State Press. <https://books.google.com.mx/books?id=-mq4m4Mgl7IC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Flecha, R., Gómez, J. y Puigvert, L. (2003). *Contemporary sociological theory*. Peter Lang.
- García, M. y Naval, C. (2008). La interpretación comunitarista de la sociedad civil. En Alvira, R., Grimaldi, N. y Herrero, M. *Sociedad civil: la democracia y su talento* (pp. 145-158). EUNSA. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/36661/1/La%20interpretaci%C3%B3n%20comunitarista%20de%20la%20sociedad%20civil.pdf>
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5c2eGkU9HV8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=%22giro ux%22+%221999%22&ots=6RsfCQjLlJ&sig=ZR2pdF1HjkDOILnJzrSXxiqW-8#v=onepage&q=%22giroux%22%20%221999%22&f=false>
- Habermas, J. (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Ediciones Cátedra.

- Hernán, M., Lineros, C. y Ruiz, A. (2020). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911120301412>
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Howitt, D. y Cramer, D. (2011). *Introduction to research methods in psychology*. Pearson Education Limited.
- Horn, A., y Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
<https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art05.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). Censo Nacional de Población y Vivienda 2020: Presentación de resultados, Sinaloa.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_sin.pdf
- Leavy, P. (2014). *The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford library of psychology.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning. *University of Nottingham*.
<https://www.nysed.gov/sites/default/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf>
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(2), 27-42.
- Ley General de Educación [LGE]. (septiembre 30 de 2019). Diario Oficial de la Federación DOF 30-09-2019. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Ley de Educación para el Estado de Sinaloa [LEES]. (Diciembre 04 de 2020). Periódico Oficial el Estado de Sinaloa P.O. No. 146, Segunda Sección.
https://gaceta.congresosinaloa.gob.mx:3001/pdfs/leyes/Ley_31.pdf
- López E. y Escobedo, F. (2021). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma del aprendizaje?. *Desafíos*, 12(1), 73-9. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.259>
- Medina, C. (2013). Formación de líderes, inteligencia emocional y formación del talento. *Universitas*.
- Medina, A. y Gómez, R. (2014). El liderazgo pedagógico: Competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa Formación de profesores*, 53(1) 91-113. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329700007.pdf>
- Morales, F. (2012). *Visión positiva del liderazgo y sus fortalezas. Lección magistral*. UNED
- Ochman, M. y Cantú Escalante, J. (2013). Sistematización y evaluación de las competencias ciudadanas para sociedades democráticas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 63-89.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025581004.pdf>
- Padrós, M. y Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 207-226.
<http://dx.doi.org/10.4471/ijelm.2014.17>
- Pietkiewicz, I. and Smith, J. A. (2012). A practical guide to using Interpretative Phenomenological Analysis in qualitative research psychology. *Czasopismo Psychologiczne*, 18(2), 361-369.
<https://doi.org/10.14691/CPPI.20.1.7>
- Popper, K. (1988). Un repaso de mi teoría de la democracia. *Política*, (18), 43-53.
<https://revistapolitica.uchile.cl/index.php/RP/article/view/54338/57088>
- Sánchez, Y., Villavicencio, J. y Mazo, M. (2020) El liderazgo directivo en la UAS ante la pandemia de la covid-19. En Soto, M., Mazo, M. y Mazo, I. (2020). *Vivir la educación en tiempos de la pandemia: la experiencia de los profesores y los estudiantes de la UAS ante la COVID 19*. Dirección de editorial – UAS.
- Secretaría de Educación Pública y Cultura – SEP –. Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. (octubre 21 de 2008). Diario Oficial de la Federación DOF 21-10-2008.
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951yfecha=21/10/2008
- Shinebourne, P. (2011). Interpretative Phenomenological Analysis. In N. Fros. (Ed.), *Qualitative Research Methods in Psychology* (pp. 44-65). McGraw Hill-Open University Press.

- Smith, J. y Osborn, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. Smith. (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. 53-80. <https://doi.org/10.4135/9781848607927.n11>
- Smith, J. y Shinebourne, P. (2021). Interpretative phenomenological analysis. In P. M. Camic (Ed.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design*. 147-166). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-005>
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A. S. y Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213.
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Editorial Magisterio. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jW7G7qRhry4C&oi=fnd&pg=PA7&dq=%22tobon%22+%22006%22+%22competencias%22&ots=iuPVZHO_da&sig=AhDOVVleIMFKFC12yB1pvLwhtHo#v=onepage&q&f=false
- Trujillo, B. (2016). *Ciudadanía*. Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/DIFE/definicion.aspx?l=C&id=35>
- Velasco, A. (2005). La concepción republicana de Kant. *Episteme*, 25(2), 109-122. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242005000200006
- Verba, S., Schlozman, K. y Brady, H. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Harvard University Press.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-hill education. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=yDtFBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=+Introducing+qualitative+research+in+psychology&ots=EkDkKk0a6&sig=F23IGEWXq2rm2XHE2BP2xY5XYyg>
- Zaragoza, C. (2022). El rol del docente en el modelo híbrido de educación superior en el contexto post-pandemia. *Nueva educación Latinoamericana*, (2), 22-29. <https://revista.ilce.edu.mx/pdf/no8.pdf>