

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno

LICENCIATURA EN CIENCIA POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN URBANA

*EL MODELO EDUCATIVO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(IEMS) DEL GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL: LA PREPARATORIA
IZTAPALAPA I (1999-2009)*

TRABAJO RECEPCIONAL QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA
EN CIENCIA POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN URBANA

P R E S E N T A:

AYDÉ CADENA LÓPEZ

DIRECTORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL:

DRA. NIVIA MARINA BRISMAT

MÉXICO, DF. MAYO, 2011

SISTEMA BIBLIOTECARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO COORDINACIÓN ACADÉMICA

RESTRICCIONES DE USO PARA LAS TESIS DIGITALES

DERECHOS RESERVADOS[©]

La presente obra y cada uno de sus elementos está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor; por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como lo dispuesto por el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; del mismo modo por lo establecido en el Acuerdo por el cual se aprueba la Norma mediante la que se Modifican, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, aprobado por el Consejo de Gobierno el 29 de enero de 2002, con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo y lo establecido en el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Por lo que el uso de su contenido, así como cada una de las partes que lo integran y que están bajo la tutela de la Ley Federal de Derecho de Autor, obliga a quien haga uso de la presente obra a considerar que solo lo realizará si es para fines educativos, académicos, de investigación o informativos y se compromete a citar esta fuente, así como a su autor ó autores. Por lo tanto, queda prohibida su reproducción total o parcial y cualquier uso diferente a los ya mencionados, los cuales serán reclamados por el titular de los derechos y sancionados conforme a la legislación aplicable.

Índice

<i>Agradecimientos</i>	4
Introducción	5
Capítulo I. El enfoque de las políticas públicas y el neoinstitucionalismo como perspectiva teórica para el análisis	10
1. <i>La importancia del ciclo de las políticas públicas</i>	10
1.1. <i>¿Qué se entiende por política pública?</i>	10
1.2. <i>El enfoque de las políticas públicas como proceso</i>	12
2. <i>El Neoinstitucionalismo Económico (NIE) y Sociológico (NIS): la importancia del diseño institucional</i>	19
3. <i>Modelo analítico de la investigación con base en ambas perspectivas teóricas</i>	23
Capítulo II. Oferta y demanda educativa: razones para un proyecto educativo alternativo	27
1. <i>La presencia de la iniciativa privada como opción educativa en el nivel medio superior en México</i>	27
2. <i>Cambios en el sistema educativo público de México en los 80s y 90s</i>	31
3. <i>Situación específica de la educación media superior en el Distrito Federal</i>	35
4. <i>Las prácticas tradicionalistas del sistema educativo público a nivel bachillerato</i>	40
5. <i>Requerimiento de una concepción alterna de calidad educativa</i>	43
Capítulo III. La creación de la Preparatoria Iztapalapa I y el surgimiento del Instituto de Educación Media Superior (IEMS)	48
1. <i>Origen de la Preparatoria Iztapalapa I: Acción colectiva y coyuntura política de 1997 en el DF</i>	48
2. <i>Inauguración de la Preparatoria Iztapalapa I y establecimiento formal del IEMS: principales actores involucrados</i>	55
3. <i>Expansión del Sistema de Bachillerato del Gobierno de la Ciudad y algunas críticas al proyecto</i>	59
Capítulo IV. Modelo educativo y diseño institucional del IEMS	69
1. <i>El modelo educativo: Concepciones pedagógicas que subyacen a la propuesta del IEMS</i>	69

2. Principales mecanismos de implementación del modelo educativo en el IEMS	76
3. Primeras reacciones a la implementación inicial del modelo educativo: El caso de la Preparatoria Iztapalapa I	85
4. Ambigüedad e incertidumbre en el primer diseño institucional del IEMS	97
5. Establecimiento de normas precisas y formales en el Instituto	108
Capítulo V. Valoración del funcionamiento educativo del modelo académico en el IEMS	115
1. Breve evaluación de los resultados escolares en la Preparatoria Iztapalapa I.....	115
1.1. Los índices de la matrícula y su repercusión en la atención personalizada	115
1.2. La cuestión de la deserción y la asistencia en la Preparatoria Iztapalapa I.....	118
1.3. Avance en los niveles de egreso y la discusión acerca de la efectividad en el IEMS	121
1.4. Incorporación al nivel superior después de estudiar en el IEMS	124
2. El modelo educativo desde la perspectiva de algunos estudiantes y egresados de la Preparatoria Iztapalapa I.	126
2.1. Motivos por los que ciertos estudiantes ingresaron al IEMS.....	126
2.2. Experiencias pedagógicas anteriores y principales diferencias con IEMS	129
2.3. Opiniones y percepciones acerca del modelo educativo.....	132
2.4. Expectativas académicas de varios estudiantes en el IEMS	139
Conclusiones generales	141
Fuentes y referencias	148
Anexos metodológicos	159
Anexo I. Proceso de operacionalización del estudio: bloques analíticos y unidades de análisis ...	159
Anexo II. Perfil académico-laboral de los entrevistados.....	165
Anexo III. Modelo de entrevista a profesores y administrativos.....	168
Anexo IV. Estudiantes entrevistados de la Preparatoria Iztapalapa I	170
Anexo V. Perfil sociodemográfico y socioeconómico de los estudiantes en la Preparatoria Iztapalapa I.....	172
Anexo VI. Guía de entrevista a estudiantes de la Preparatoria Iztapalapa I	176

Agradecimientos

La presente tesis es resultado de la colaboración de varias personas que demostraron su apoyo y atención durante este procedimiento:

Todos mis agradecimientos a la doctora Nivia Marina Brismat por guiar y auxiliar incondicionalmente el paso de esta investigación; su entusiasmo, esfuerzo y paciencia fueron fundamentales para la realización del estudio.

Especial mención y agradecimiento merece la maestra Tania Carbajal por el impulso y las recomendaciones brindadas para esta causa. Al maestro Gilberto Alvide le agradezco el interés mostrado y las oportunas sugerencias para la culminación de este proceso.

De la misma forma, agradezco a los profesores Norma Gómez y Marcos Hernández por sus valiosas observaciones y comentarios que resultaron de gran contribución.

Mi gratitud también para cada una de las demás personas que aportaron sus puntos de vista y recomendaciones, y para los entrevistados por la confianza brindada en sus testimonios.

Doy las gracias por contar con una familia incondicional; apoyo que siempre fue el motor principal de este trabajo.

A todos ellos mi más sincero respeto, afecto y gratitud.

Aydé Cadena López

Mayo, 2011.

Introducción

El tema de la presente investigación es la implementación del modelo educativo del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) en su primer plantel: la Preparatoria Iztapalapa I, proyecto perteneciente a la política pública educativa del Gobierno del Distrito Federal (GDF) desde 1999, año en que fue inaugurada formalmente dicha preparatoria. Sin embargo, fue en 2001 cuando se decretó la construcción de quince nuevos planteles, formando todo un sistema de bachillerato implementado a través del IEMS. Así, el análisis se realiza a partir del diseño, implementación y principales resultados de su modelo educativo, tomando como muestra de caso el primer plantel desde su apertura formal en 1999 hasta el año 2009.

La validez de este estudio se relaciona con las pocas investigaciones que se han realizado sobre la creación, implementación e impacto educativo de una propuesta pedagógica que tuvo -y tiene- como objetivo principal reducir el déficit de instalaciones públicas de educación media superior en la ciudad, ayudar a disminuir la exclusión social en los jóvenes y apoyar en la formación de seres humanos autónomos. Para ello, el problema de investigación se encamina a examinar los orígenes, características y mecanismos del modelo educativo en el IEMS, al igual que su implementación y resultados en el primer plantel creado: Iztapalapa I.

Partiendo de elementos conceptuales que provienen del enfoque de políticas públicas, y los aportes teóricos del Neoinstitucionalismo Económico (NIE) y del Neoinstitucionalismo Sociológico (NIS), se definieron las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta general:

¿Actualmente el modelo educativo del IEMS puede considerarse una propuesta alternativa y efectiva en el contexto de la educación media superior del Distrito Federal?

Preguntas específicas:

¿Cuáles fueron las condiciones de posibilidad (políticas y sociales) que dieron lugar a la aparición de la Preparatoria Iztapalapa I y posteriormente al IEMS?

¿Qué características tiene su modelo educativo y cuáles son los elementos que lo definen

como una propuesta alternativa con relación a otros modelos de educación media superior en el DF?

¿Qué características ha tenido su proceso de implementación en la Preparatoria Iztapalapa I? ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias de este proceso y el establecido en el proyecto inicial del IEMS?

¿Cuáles han sido los principales resultados académicos obtenidos en ese plantel?

Las respuestas tentativas y que constituyen las hipótesis de la presente indagación son:

1. La Preparatoria Iztapalapa I, como proyecto perteneciente a la política pública del GDF, fue posible debido a dos situaciones concretas: 1) la demanda social de más espacios culturales y más educación en las zonas de marginación socioeconómica y 2) la coyuntura política en el Distrito Federal para elegir al primer jefe de gobierno. Así, la Preparatoria Iztapalapa I fue el origen de un sistema de bachillerato del gobierno del GDF puesto en marcha en las preparatorias del IEMS.
2. El modelo educativo formulado para la Preparatoria Iztapalapa I, y posteriormente implementado en los demás planteles del IEMS, resultó alternativo en comparación con las propuestas públicas de educación media superior en la ciudad. Sin embargo, el proceso de implementación inicial del modelo educativo sucedió dentro de un contexto de normativas poco claras y precisas que en algunos casos obstaculizaron la implementación efectiva de la propuesta pedagógica, lo que provocó la aparición de zonas de incertidumbre que trataron de ser solucionadas a partir de cambios en las líneas de acción previamente definidas.
3. La implementación de un modelo educativo diferente significó la convivencia entre nuevas formas de visualizar la educación con las representaciones y visiones tradicionales que, sobre este tema, tenían los estudiantes, administrativos y profesores de la Preparatoria Iztapalapa I. Por ello, fue inevitable el surgimiento de ambigüedad en las primeras normas causando espacios de incertidumbre que, por momentos, llevó al primer plantel a que cayera en un proceso de anarquía organizada. La poca concordancia entre lo establecido en el modelo educativo y un diseño institucional informal y poco preciso provocó reacciones inesperadas por parte de los actores de la preparatoria, causando resultados inmediatos y heterogéneos que en algún instante perjudicaron los objetivos del modelo educativo.

4. Al principio de su implementación y como modelo alternativo, la propuesta pedagógica del IEMS presentó la aparición de zonas de incertidumbre, sin embargo, con el establecimiento de un diseño institucional formal y preciso y la institucionalización de los procesos de toma de decisiones, el Instituto ha conseguido impactar positivamente en la educación media superior del DF. Aquello se hace evidente cuando se indaga en el proceso de implementación que actualmente ha mejorado la reglamentación de normativas formales para materializar el modelo educativo teórico que guía su funcionamiento y lo que también ha repercutido en que sus estudiantes tengan una buena concepción acerca del Instituto y de su modelo educativo.

Así, el objetivo general de este trabajo consiste en analizar al modelo educativo del IEMS, en términos de sus condiciones de posibilidad, su diseño institucional, y su implementación y principales resultados en la preparatoria Iztapalapa I. Para tal propósito, el objeto de estudio de la investigación refiere al modelo pedagógico del IEMS, tomando como caso específico su implementación en la Preparatoria Iztapalapa No. I en términos de su diseño, implementación y evaluación en cuanto a su efectividad desde 1999 hasta 2009.

Se ha elegido a esta preparatoria porque fue la primera en donde se experimentó la puesta marcha de un modelo educativo que resultaba diferente a las propuestas públicas de educación media superior. Por ser la primera escuela del IEMS, su población tiene mayor experiencia en cuanto a la implementación del modelo educativo original y las transformaciones que se le han realizado hasta el momento. Asimismo, los orígenes de esta escuela y la manera en que se concibió y surgió le otorgan particular trascendencia en la historia del Instituto, ya que fue por iniciativa social que se construyó dicha preparatoria.

La investigación se organizó en cinco momentos analíticos. Primeramente, se contextualizó, en términos generales, la situación de la educación media superior en el país y en el Distrito Federal en la coyuntura en que aparece el IEMS; posteriormente, se reconstruyeron las condiciones de posibilidad que dieron lugar a la aparición de esta propuesta educativa, haciendo especial énfasis en los procesos de acción colectiva que fomentaron la incorporación de la Preparatoria Iztapalapa I y posteriormente el IEMS a la agenda del GDF en la coyuntura política de cambio de gobierno en 1997 en el DF.

Lo anterior sirvió de antecedente para el tercer bloque analítico, que consistió en integrar las principales características del modelo educativo: cuáles son las concepciones de educación media superior que abandera, el modelo de enseñanza y aprendizaje, efectividad educativa, etcétera, que subyacen a la propuesta educativa del IEMS. Para posteriormente examinar su implementación en la Preparatoria Iztapalapa I. Finalmente, el quinto momento analítico de la investigación se centró en el análisis de algunos resultados cuantitativos y cualitativos de la propuesta educativa que se analiza.

Para la realización del estudio, se optó por un análisis descriptivo, que vincula técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas. Inicialmente, hay que mencionar que la autora de este análisis tuvo una observación participante de tres años como estudiante en el primer plantel del IEMS, a partir de lo cual se formularon las hipótesis antes expuestas. Por otra parte, se realizaron entrevistas temáticas y semiestructuradas a profesores y administrativos de aquel plantel que estuvieron involucrados en la elaboración e implementación del modelo educativo del IEMS, y también a cuatro estudiantes egresados del plantel. Asimismo, se realizaron cuatro grupos de enfoque con estudiantes que actualmente cursan estudios en la Preparatoria Iztapalapa I, para conocer sus opiniones y concepciones acerca ese modelo educativo. Como complemento, se solicitaron algunos datos al IEMS acerca de la Preparatoria Iztapalapa I, referentes a la matrícula total por ciclo escolar, número de bajas y egresados por semestre y número de egresados que continuaron sus estudios de nivel superior desde el ciclo escolar 2001-2002 hasta el período 2008-2009, para elaborar gráficos estadísticos que otorgaran una referencia cuantitativa sobre la efectividad académica en el plantel más antiguo del Instituto.

De igual forma, se utilizaron en el estudio fuentes secundarias para permitieron contextualizar y reconstruir las condiciones de posibilidad que dieron lugar a la aparición del IEMS, así como elementos fundamentales de su diseño institucional. Entre las más importantes se encuentran varios documentos fundacionales de la Preparatoria Iztapalapa I y del IEMS como *La Preparatoria Iztapalapa I. Proyecto, el Acuerdo de creación del IEMS, Normas de convivencia* y algunos códigos de conducta, estatutos y reglamentos internos del Instituto. También se consultaron leyes como la *Ley general de educación* y la *Ley de educación del Distrito Federal*, informes gubernamentales de la jefatura de gobierno, la *Gaceta Oficial de Gobierno del Distrito Federal* y algunas fuentes

hemerográficas: *El Universal, La Jornada y Reforma*. La estrategia metodológica de la investigación, las técnicas utilizadas así como las características de los entrevistados forman parte de los anexos metodológicos.

Este trabajo está organizado de la siguiente manera: en el **capítulo I** se plantea la perspectiva teórica y los principales elementos analíticos que guiaron el estudio; en tanto, el **capítulo II** se encuentra integrado por una breve perspectiva de la educación media superior en el país en las últimas tres décadas, cómo se configuró la demanda educativa y cuáles fueron las principales características de la oferta de educación media superior en el DF.

En el **capítulo III** se analiza el surgimiento de la Preparatoria Iztapalapa I como origen del IEMS, el establecimiento formal de éste y los principales motivos y actores que intervinieron en ello; mientras el **capítulo IV** se enfoca en las particularidades e implementación inicial del modelo educativo del IEMS dentro del primer plantel; así como las ambigüedades, principales transformaciones y consecuencias de su primer diseño institucional. Finalmente, el **capítulo V** presenta una evaluación de la efectividad académica del modelo educativo del IEMS en su primer plantel, en términos de número de matrícula, deserción, egreso y continuidad en estudios superiores, así como concepciones y opiniones de los estudiantes acerca del modelo educativo.

Sirva entonces la presente investigación para obtener una panorámica general que indique cómo ha sido el funcionamiento del modelo educativo del IEMS con base en el caso específico de la Preparatoria Iztapalapa I. No obstante, cabe señalar que no es pretensión de este trabajo evaluar todos los resultados académicos obtenidos por el Instituto basándose únicamente en uno de sus planteles, ya que ello llevaría a obtener resultados erróneos. Antes bien, se ha pretendido construir un referente sobre el devenir del modelo educativo de aquel Instituto a través de la experiencia de su plantel más antiguo y significativo.

Capítulo I. El enfoque de las políticas públicas y el neoinstitucionalismo como perspectiva teórica para el análisis

Esta investigación se define a la luz del enfoque de políticas públicas, por ello en este capítulo se presenta un breve marco con los momentos analíticos que conforman el proceso de una política pública: formación de la agenda, definición del problema, diseño, implementación, evaluación y que se entiende por efectividad en el proceso evaluativo de una política pública. A partir de esas etapas se pretende analizar a la primera preparatoria del IEMS, como un proyecto perteneciente a la política pública educativa del GDF.

Asimismo, se enmarcan referentes teóricos del neoinstitucionalismo económico y sociológico: institución, racionalidad limitada, hombre administrativo, complejidad, incertidumbre, *garbage can* y anarquía organizada. Aquello con el fin de establecer la importancia que tiene el diseño institucional en una organización, premisa a partir de la cual se analiza la implementación del modelo educativo del IEMS al interior de la Preparatoria Iztapalapa I.

También se muestra el esquema que guiará este análisis y se definen los significados que tendrán algunos términos utilizados a lo largo del estudio: proyecto educativo, modelo educativo, diseño institucional, proceso de implementación del proyecto educativo y evaluación del IEMS.

1. La importancia del ciclo de las políticas públicas

1.1. ¿Qué se entiende por política pública?

Una política pública es entendida como un plan estratégico que el gobierno diseña y pone en marcha para darle respuesta a una problemática que se presenta en el orden social. Por medio de programas, el gobierno emprende acciones, también llamadas líneas de acción, que le permiten actuar sobre determinada problemática o situación social. Para Luis Aguilar Villanueva (1996b), una política pública es un plan de acción a través del cual el gobierno busca resolver una problemática pública en particular.

Asimismo, Carlos Salazar Vargas (1998) define a una política pública como la o las respuestas que por medio de proyectos, brinda el Estado ante los diversos problemas

sociales. También afirma que, casi siempre, una política pública no se compone sólo de una decisión, sino de un grupo de decisiones o líneas de acción que el gobierno pone en marcha ante pugnas políticas y sociales, las cuales ejercen presión para hacer una fuerte demanda. El tipo de intervención que el Estado y el gobierno tengan ante las problemáticas sociales será fundamental a la hora de diseñar las políticas públicas. Así lo afirman Ives Meny y A. Thoening (1996), quienes marcan la diferencia entre tres enfoques distintos de la intervención estatal:

1) Enfoque social. El Estado funciona como una “ventanilla” frente a una sociedad compuesta por individuos que demandan sus necesidades, con el fin de que el gobierno las resuelva de manera racional.

2) Enfoque al servicio de una clase social. El Estado tiene una autonomía relativa, pues es un servidor de la clase dominante y el capital, imperante sobre las demás clases. Por dicha razón, todas las clases están en continua disputa y antagonismo.

3) Enfoque mixto. Debido a que la sociedad no es homogénea y hay diversos grupos con intereses diferentes, el Estado hace uso de instituciones privadas para solucionar algunos problemas de los grupos de interés que ejercen una mayor o menor presión.

Por otra parte, Carlos Salazar (1998) considera como elementos básicos de una política pública la predicción, la decisión y la acción. Este autor sostiene que la predicción es donde se contempla un fin deseado, el objetivo ideal que se pretende alcanzar con la política pública. Después viene la decisión, donde se inicia el proceso de elaboración de la política y lo importante es tener en cuenta cómo se decide, quién decide, dónde se decide y cuáles son las decisiones que se toman. Finalmente llega la acción, que es cuando se lleva a la práctica el plan decidido (el conjunto de líneas de acción que se ha resuelto implementar). La acción es lo que marca la diferencia entre el discurso y una política pública; mientras el plan no se ponga en acción, es sólo un proyecto discursivo y no una política pública.

Otros elementos a considerar en la elaboración de una política pública son la temporalidad, la especialidad, presupuestos, escenarios posibles (Salazar Vargas, 1998), el contexto, las

coyunturas y, como lo mencionan Meny y Thoening (1996), la complejidad, dinámica y heterogeneidad de las sociedades. Un factor sobresaliente, entre éstos, son los actores que en ellas intervienen.

En toda política pública hay actores, aquellos agentes que se ven involucrados en “el juego de las políticas públicas”. Jonathan Molinet (1993) plantea a los electores, políticos y burócratas como los principales actores en las políticas públicas; mientras, Salazar (1998) define que los actores más importantes son los políticos (partidos y movimientos), los económicos y los sociales (organizaciones sociales, gremios, grupos económicos etc.). Los elementos hasta ahora mencionados son fundamentales en la elaboración de una política pública, lo cual implica todo un proceso a seguir.

1.2. El enfoque de las políticas públicas como proceso

El enfoque de políticas públicas nació en Estados Unidos a fines de la Segunda Guerra Mundial y su principal impulsor fue Harold Lasswell, quien pretendió generar un esquema que permitiera obtener ciertos resultados en la gestión gubernamental. Laswell afirmaba que la política pública seguía las siguientes etapas: inteligencia, promoción, prescripción, invocación, aplicación, terminación y evaluación. Según esta noción de las políticas públicas, lo más importante era la interrelación de los interesados, beneficiados y afectados, con su contexto o entorno. A este proceso Dunn lo denominó *policy system* (Aguilar Villanueva, 1996a).

Sin embargo, a esa concepción le siguieron otras corrientes teóricas como la de De León y Brower, quienes afirmaron que una política pública se conformaba de iniciación, estimación, selección, implementación, evaluación y terminación. Lo que, posteriormente, Lindblom denominaría *policy-making process*. En este planteamiento se consideraba a la política pública más un proceso lógico que un sistema de etapas cronológicas, cuya característica más importante era además de los elementos del *policy system*, las negociaciones e intercambios que tienen que ver con la hechura de las políticas públicas (Aguilar Villanueva, 1996a). Esta visión considera a las políticas públicas como un ciclo compuesto de momentos analíticos, más que un grupo de etapas consecutivas, como lo había propuesto en sus inicios Harold Laswell.

Desde un punto de vista analítico, se propone examinar los diferentes procesos, decisiones y costos que se desarrollan alrededor de una política pública en sus diferentes fases, a lo cual, también, se ha denominado “ciclo de políticas”. Esta perspectiva considera que, aunque no de manera esquemática, las acciones gubernamentales pueden ser desarrolladas y/o analizadas en términos de diferentes etapas o tramos, cada una de las cuales involucra decisiones, actores y acciones con características diferenciadas pero que, en conjunto, configuran el ciclo o proceso de la política. Aunque existen diferentes clasificaciones, Aguilar Villanueva (1996a) propone que las fases fundamentales de una política son: origen (definición de la agenda), diseño (estructuración del plan de acción a seguir), implementación (realización práctica del plan), evaluación (medición de los resultados obtenidos), correcciones al plan inicial y terminación.

a) Formación de la agenda pública

El origen de la política pública implica lo que es la formación de la demanda y la definición de la agenda pública. La formación de la agenda es el primer tramo de la política y es lo que marca el inicio de lo que será una política pública. Ésta se define por dos procesos que tienen una relativa autonomía: la configuración de una agenda en el sistema político (“agenda sistémica”) y la formación de una agenda de gobierno (“agenda institucional”) (Aguilar Villanueva, 1996c).

El primero de estos conceptos pretende acentuar el hecho de que hay una pugna permanente entre grupos, movimientos y sectores sociales para visibilizar e impulsar sus demandas, aunque esto no significa que sus pretensiones sean solucionadas por el gobierno de manera automática. Al contrario, el hecho de que una situación se visualice socialmente como objeto de acción gubernamental no implica, necesariamente, que sea introducida en la agenda de gobierno, pues ello depende también de las preferencias de los políticos y funcionarios, las relaciones de poder, las interacciones gobierno/sociedad, así como de las restricciones económicas, legales y administrativas del gobierno (Aguilar Villanueva, 1996c; Parsons, 2008). Por ello, la introducción de una situación en la agenda de gobierno tiene múltiples determinantes, donde la capacidad de ciertos grupos de imponer sus demandas en la esfera público-política y los objetivos de los que gobiernan juegan un papel primordial.

b) Definición del problema

Una vez introducida determinada situación en la agenda de gobierno, inicia el diseño de la política pública. En ese contexto, el primer paso es la definición del problema a resolver y para el cual se está formulando la política pública; deviene uno de los momentos más importantes y conflictivos. Aguilar Villanueva (1996b) afirma que el problema no existe hasta que alguien lo estructura, pues lo que se agenda son situaciones problemáticas; así, definir un problema implica delimitar una situación por sus causas y en sus posibles cursos de acción.

Aaron Wildawsky insiste en que un problema de políticas públicas debe estar estructurado de tal forma que se pueda, y se deba, hacer algo al respecto. No se deben definir problemas irresolubles para el gobierno, pues esto produciría ineficacia (Aguilar Villanueva, 1996b). Eugene Bardach (1996), por su parte, afirma que lo más importante no es formular el problema sino encontrar las soluciones. Para ello, hay que “desempacar el problema”, ir desarticulándolo hasta llegar a las verdaderas causas y los actores involucrados. Así se podrá encontrar una efectiva solución y se evitará la suboptimización, es decir, no caer en una visión muy reducida y focalizada de la problemática. De esa forma, la política no se quedará sólo en el óptimo local perjudicando el óptimo global¹, sino que intentará llegar a este último. Para lo cual el analista deberá evaluar con una actitud crítica el contexto, las impresiones de los ciudadanos y todos los componentes que llevan a la causalidad de un problema.

c) Diseño

Una vez definido el problema, se procede al diseño de la política que implica la delimitación de la solución elegida. Las perspectivas “racionalistas” en la hechura de las políticas, de acuerdo a Aguilar Villanueva (1996b), insisten en que el diseño debe estructurarse en una serie de pasos lógicos y concatenados (objetivos, actividades, metas, población objetivo, cobertura), y debe generar un beneficio mayor al costo que implica la política o el programa (Aguilar Villanueva, 1996b).

¹ El óptimo local se obtiene cuando los objetivos de la política pública son muy concretos y éstos se consiguen pero a un nivel micro o regional, en una zona pequeña y demarcada, siendo una política de corto o mediano alcance que busca solucionar problemáticas específicas de un sector en particular. Por otra parte, el óptimo global se logra cuando la política pública busca solucionar una situación a partir de una visión general, contextual e integradora; por lo tanto, tiene objetivos más generales y su impacto es de largo alcance en un nivel macro, extenso o nacional (Bardach, 1996).

Sin embargo, se ha cuestionado ampliamente esta perspectiva por autores como Lindblom, quien muestra que dicho método no es tan total y abarcador como se propaga. Antes bien, el diseño en políticas públicas es resultado de la racionalidad limitada de los decisores en un contexto de información incompleta y se encuentra permeado por el “ajuste mutuo” entre actores con intereses diferentes. Por ello, el diseño resultante es incremental y, más que solucionar problemas “desde la raíz”, se sigue el método de “irse por las ramas”, esto es, realizar pequeños cambios sucesivos en las políticas preexistentes (Aguilar Villanueva, 1996b: 46-51). Aún más, para autores como March y Olsen, que se analizan con detenimiento más adelante, los diseños de políticas en muchas ocasiones no tienen por objetivo su implementación coordinada y eficiente, sino generar sentido y consenso social alrededor de la idea de que “el gobierno está haciendo algo” (March y Olsen, 1988).

d) Implementación

La implementación, por su parte, comienza con posterioridad a la fase de diseño y consiste en la puesta en marcha del plan decidido. En otras palabras, es llevar a la acción el proyecto escrito de la política pública. Este instante de la política es lo que marca la diferencia entre el discurso y una política pública real, ya que es cuando se pone en práctica el conjunto de decisiones tomadas previamente durante el momento del diseño (Aguilar Villanueva, 1996b).

Para autores como James G. March (1988), March y Johan P. Olsen (1997), Terry Moe (1990), y Jeffrey Pressman y Aaron Wildavsky (1998), la implementación es un proceso que conlleva una relativa autonomía con respecto al diseño institucional. Ello significa que la implementación pocas veces sigue el plan escrito al pie de la letra; es decir, el diseño y la implementación son procesos desiguales debido a las condiciones de información limitada, ambigüedad, complejidad del ambiente, costos de transacción, etcétera, bajo los cuales actúan las organizaciones. Este es un punto en el que se profundizará más adelante.

e) Evaluación

Una vez que la política pública se ha implementado a través de un programa o proyecto, sobreviene el proceso de evaluación: acercamiento a las consecuencias, el análisis de los resultados obtenidos o la comparación de los efectos de la política pública respecto a la situación inicial. Así, la evaluación es la medición del impacto que ha tenido la política

pública en la realidad; se entenderá por impacto las consecuencias que ha dejado la política pública no sólo en términos de su implementación, sino en función de resultados cuantitativos y cualitativos en cuanto a su población objetivo (Aguilar Villanueva, 1996b).

La evaluación es una herramienta que permite evidenciar los errores y aciertos en el diseño e implementación de las políticas públicas, para que quienes las diseñan y operan aprendan de ellos y los corrijan. Para que la evaluación sea útil, durante la implementación debe proporcionarse la información necesaria que será manejada a favor del proceso, pues en caso de contar con información insuficiente se corre el riesgo de que los resultados obtenidos sean evaluados de una manera errónea. Con ello se intenta explicar que existen diferentes maneras de evaluar una misma política (Pressman y Wildavsky, 1998).

De ahí que la evaluación de políticas públicas no puede reducirse a la búsqueda de una verdad única y objetiva, sino que debe enfocarse en manifestar las problemáticas y/o necesidades de la sociedad, las cuales buscan ser tratadas a través de la implementación de la política. Más allá del análisis para la comprobación de las metas alcanzadas por el plan de acción original, se tiene que determinar “cuáles son los intereses de los accionistas que se han atendido por la acción organizacional” (Pressman y Wildavsky, 1998: 285). Por ello, desde la elaboración del plan de acción se observa y estudia continuamente cómo éste funciona, pero teniendo en cuenta esta premisa resulta “difícil definir qué no es evaluación” (Pressman y Wildavsky, 1998:290). Así, estos autores refieren cinco preguntas que pueden auxiliar en la guía del proceso evaluativo: qué, cuándo, dónde, para quién y por qué se realiza una política pública; preguntas que variarán de acuerdo al modelo de evaluación utilizado para realizar un estudio determinado.

Una tipología completa de evaluaciones en políticas públicas es elaborada por Pressman y Wildavsky, siendo una de las más relevantes la evaluación extensa cuyo principal objetivo es analizar “la causalidad, relacionando los insumos y los procesos con los resultados” (Pressman y Wildavsky, 1998:297). Esta es una combinación del estudio del proceso mismo con el estudio del impacto que genera, así como la relación de éste con las metas que se habían descrito previamente. Estudia, entonces, lo que está sucediendo y el por qué de ello, de ahí que la evaluación sea “tan extensa como la comprensión del tema” (Pressman y Wildavsky, 1998:297). A este tipo de evaluación Ernesto Cohen y Rolando

Franco (2006) la denominan evaluaciones ex post que comprenden estudios cuantitativos y cualitativos de políticas públicas que están siendo implementadas o que ya lo fueron. Existen dos tipos de evaluación ex post:

- Evaluación de procesos: se realiza un análisis sobre cómo está funcionando la implementación de una política, para localizar los factores del proyecto que afectan o benefician el alcance de las metas establecidas en el plan de acción. Aquello con la finalidad de corregir los errores sobre la marcha y disminuir gastos innecesarios (Cohen& Franco, 2006).
- Evaluación de impacto: es una estimación acerca de las metas obtenidas por la implementación de un plan de acción acompañado de un estudio de las consecuencias causadas por la política, hayan sido o no previstas (Cohen& Franco, 2006).

f) Efectividad

Lo que se evalúa en cualquier política pública es la pertinencia de los resultados obtenidos, el equilibrio y coherencia entre los objetivos que se buscaban al formular el plan de acción, los recursos empleados en la implementación y los efectos de ello; en una palabra, la efectividad de la política pública. No obstante, para saber qué es la efectividad primero hay que aclarar lo qué es la eficacia y la eficiencia.

La eficacia es definida como “el grado en el que se alcanzan los objetivos y metas del proyecto en la población beneficiaria, en un período determinado, independientemente de los costos que ello implique” (Cohen y Franco, 2006:102). La eficacia está referida a las metas que se buscan alcanzar y el tiempo en el que se logran, es decir, la programación que se establece al realizar el proyecto. También se relaciona con el hecho de contar con los mecanismos institucionales, programas y planes, personal capacitado, etcétera, necesario para el cumplimiento de los objetivos planteados (Ziccardi, 1998). La eficacia del programa dependerá de las metas que se alcancen y el período de tiempo que esto abarque; por ejemplo, si en un tiempo menor se alcanzan mayores metas de las establecidas al inicio del proyecto, entonces éste será más eficaz; si en el tiempo reglamentado se alcanzan las metas planeadas en el inicio, en consecuencia el proyecto será eficaz; pero si no se alcanzan, el proyecto resulta ineficaz.

Por otra parte, la eficiencia puede considerarse como un sinónimo de “óptimo”, es decir, la utilización mínima de recursos para la producción de una cierta “cantidad de producto”. De ahí que dichos autores denominen a la eficiencia como “la relación existente entre los productos y los costos de los insumos” necesarios para la producción (Cohen y Franco, 2006:104). En pocas palabras, la eficiencia se consigue al alcanzar las metas planteadas en el menor tiempo posible y al menor costo que se pueda. Se basa, entonces, en una relación de costo-beneficio, costo-utilidad y costo-efectividad (Ziccardi, 1998).

Así, el grado de efectividad se obtiene al “determinar el grado de eficacia y eficiencia relativo de distintas alternativas de un mismo proyecto o de diferentes proyectos que persiguen los mismos objetivos”. Ya que “la efectividad constituye la relación entre los resultados y el objetivo. (...)Expresa el logro concreto o las acciones conducentes a ese logro concreto de los fines, objetivos y metas deseadas” (Cohen y Franco, 2006:107-8). De lo cual se deriva que la efectividad, para ser evaluada, tiene dos dimensiones dependiendo de los fines que se busque alcanzar: medida del impacto y grado de alcance de los objetivos.

Finalmente, cabe mencionar que el enfoque del ciclo de las políticas conformado por los momentos hasta ahora descritos, define etapas que en la vida real no son continuas ni lógicas y no están bien estructuradas; más bien los diferentes procesos se traslapan unos con otros, se saltan o simplemente no son tomados en cuenta. Es por ello que estas fases sólo tienen utilidad desde un punto de vista heurístico; esto es, “las etapas” no se pueden seguir al pie de la letra, pero sí analizarse como momentos que se presentan en el desarrollo del proceso de la política pública.

Hay, sin embargo, diferentes perspectivas teóricas para analizar las etapas o momentos por los que atraviesa una política pública. Entre ellos se encuentra el aporte de autores que forman parte de la corriente neoinstitucionalista; a continuación se presenta una breve panorámica de esta vertiente teórica como guía para el análisis de una política o para un proyecto perteneciente a una política pública.

2. El Neoinstitucionalismo Económico (NIE) y Sociológico (NIS): la importancia del diseño institucional

El Neoinstitucionalismo Económico (NIE) es una corriente teórica que surge como crítica a los preceptos que constituyen la Teoría de la Elección Racional (TER)² y la Teoría Económica Clásica. A partir de los años 30 del siglo XX, tomó como centro analítico la importancia de las instituciones para regular la vida económica. Aunque las propuestas y autores que se consideran como parte del NIE son sumamente diversos, existe cierto consenso en aceptar que los principales supuestos que comparten son: racionalidad limitada, incertidumbre del ambiente y costos de transacción.

Primeramente, el concepto de ***racionalidad limitada*** proviene de Herbert Simon y hace referencia a las limitaciones computacionales (cerebrales) de la mente humana para almacenar, procesar información e interpretar el ambiente en esas condiciones (Simon, 1988:78). Con ello se comprende al hombre, no en tanto individuo maximizador, sino como alguien con limitaciones en la atención, la información, y que es incapaz de reconstruir completamente el esquema medios-fines para una toma de decisiones al estilo de la racionalidad completa (modelo de comportamiento conocido como ***hombre administrativo***) (Simon, 1988).

² A comienzos del siglo XX, Max Weber estudió el espacio social en tres ámbitos o esferas (social, político y económico) que interactúan entre sí: la sociología estudia la sociedad y sus interacciones, la política se encarga del estudio del poder y la economía analiza la distribución de los recursos. En esta última esfera surgió el modelo del *homo oeconomicus*: tipo ideal de comportamiento humano racional que, con autores como Adam Smith, David Hume y David Ricardo, sería la base de la Teoría de la Elección Racional (TER). Ésta entiende al individuo como un ser auto interesado, racional con arreglo a fines (jerárquicamente preestablecidos), maximizador de su utilidad con preferencias bien definidas y que busca obtener los mayores beneficios con el menor gasto o inversión, siguiendo la regla de la parsimonia (lograr lo más que se pueda, haciendo lo menos posible) (Simon, 1988; Buchanan y Tullock, 1993; Arellano Gault, 2002; De Remes, 2001). No obstante, a mediados de ese siglo una corriente de pensamiento emergida en EU, y de la que destacan James Buchanan y Gordon Tullock (1993), concluyó que la esfera política también podía regirse por la ley de la oferta y la demanda. Entonces, el “mercado político” sigue la lógica de cualquier transacción económica: el Estado logra la cooperación, cambiando medios y servicios por votos y la lealtad de los ciudadanos. Ambas partes resultarán beneficiadas siguiendo sus intereses particulares: el ciudadano es el consumidor y cuando vota elige la “canasta” que más lo beneficia individualmente; el político es el vendedor que busca acaparar el mercado de votos y mientras más logre, más maximizará. Por ejemplo, en una comunidad hay necesidades públicas (la demanda), paralelamente hay una campaña política en la que los candidatos exponen sus planes de gobierno (la oferta). La moneda de cambio es el voto duro y efectivo para hacer ganar a quien ofrezca mejor oferta política; una vez ganada la elección, el político no escatima en actuar racionalmente y maximizar su beneficio. Por ello, no dudará en destinar el presupuesto a los problemas que le conviene resolver, pues lo que le interesa es implementar políticas públicas que sean notables y sobresalgan para ganar futuros votos y aprobación ciudadana.

Así, la realidad práctica es la plataforma en la que se buscan las soluciones, y no la complejidad total que conlleva la situación. Entonces, afirma Simon (1988), el individuo se adapta a su entorno, a la organización, siguiendo un diseño institucional básico y fácil que le ayuda a formar cadenas causales estrechas y elementales. Por lo que la búsqueda de alternativas se detiene cuando se ha encontrado la solución que se acople a la situación, sin analizar el resto de las opciones que podrían dar mejores resultados.

En segundo lugar, la idea de *complejidad* e *incertidumbre* del ambiente indica la incapacidad de conocer todas las circunstancias y fenómenos que nos rodean, entre otros, los esquemas subjetivos de los otros individuos con los cuales nos relacionamos e intercambiamos. Específicamente, se puede constatar en el hecho de no saber cuáles serán las consecuencias de una decisión tomada, no poder predecir las causas a corto, mediano y largo plazo de una acción. Aquello, generalmente, sucede por la falta de experiencia anterior, es decir, cuando una situación es nueva y no se tiene un antecedente con base en el cual actuar (Elster, 1988)³.

Finalmente, los *costos de transacción* aluden a los problemas de medir y hacer cumplir los acuerdos y es un concepto propuesto por Ronald Coase (1991). Pueden definirse como los costos -o beneficios imprevistos- que emergen del proceso de intercambio entre las partes, pero no fueron tomados en cuenta durante la toma de decisiones y, por lo general, generan consecuencias inadvertidas o no contempladas, que afectan la elección de los individuos.

El concepto de *institución* también es fundamental en el NIE, siendo uno de sus principales teóricos Douglass North (2001). Para este autor, las instituciones son entendidas como las reglas del juego que dan certidumbre al intercambio. Las funciones de las instituciones en una sociedad consisten en establecer los incentivos que impulsan a la acción política, económica o social. Es así como, a través de establecer los límites e incentivos a la acción, se logran definir y demarcar el agregado de elecciones y opciones de los individuos. Dichas reglas pueden ser formales como las constituciones, leyes, contratos o normativas de cualquier género que están establecidos por escrito y

³ De ahí la importancia de los planes de acción incluidos en las políticas públicas que sirven como guía teórica en el proceso de toma de decisiones. No obstante, dichos planes no garantizan la eliminación total de la incertidumbre, ya que, aunque en la teoría las decisiones y soluciones parezcan óptimas, en la práctica pueden generar resultados imprevistos e incluso contradictorios (Elster, 1988).

especificados al pie de la letra. Las informales, por su parte, son los códigos de conducta, costumbres, tradiciones, etcétera, que no se encuentran sancionados formalmente, pero que, también, guían la acción de los actores sociales.

Desde el NIE, el concepto de *diseño institucional* remite a la configuración de reglas del juego que delimitan una forma de intercambio humano: establecen las restricciones a la acción humana, delimitando el marco de interacción y las relaciones sociales, ya sea en la vida cotidiana o dentro de una organización. Cuando un diseño institucional no está precisamente formulado, aparece la ambigüedad institucional, que es la falta de claridad en la regla a seguir. Un diseño institucional bien definido permite disminuir tanto la ambigüedad como la incertidumbre; por el contrario, cuando presenta lagunas o tramos que no se comprenden a primera vista, o se prestan a diferentes interpretaciones, surgen indefiniciones.

El objetivo de los diseños institucionales, de acuerdo al NIE, es tratar de minimizar la incertidumbre en el intercambio humano. En ese sentido, mientras articule un sistema de incentivos que permita al intercambio económico, político o social acercarse lo más posible al óptimo de Pareto⁴, será más eficiente. En el contexto organizacional, un diseño institucional eficiente debe permitir la coordinación, integración y confianza entre sus miembros (North, 2001). Para analizar los problemas que los diseños institucionales entrañan, tanto a nivel macrosocial como en el ámbito organizacional, no sólo se deben tomar en cuenta los aportes del NIE, sino las contribuciones de autores que forman parte de una corriente denominada Neoinstitucionalismo Sociológico (NIS), especialmente James March y Johan Olsen (1997).

Estos autores relajan aún más los supuestos sobre el comportamiento humano y el proceso de toma de decisiones propuestos por Simon. Así, sostienen que las decisiones las toman individuos mal informados, inseguros sobre lo que quieren e, incluso, que definen sus preferencias en el propio proceso decisorio. La solución aparece cuando el individuo se

⁴ El óptimo paretiano se consigue si todos o, al menos, algunos de los individuos que participan en una relación de intercambio logran mejorar su bienestar sin perjudicar o empeorar al otro. Así, el equilibrio social de Pareto es el punto máximo de intercambio donde al agotarse las ganancias todos ganan o, al menos, nadie pierde: el intercambio es mutuamente ventajoso. Aquello no necesariamente quiere decir que sea justo ni equitativo, pues este modelo establece como dadas las dotaciones iniciales de los que intercambian, sin considerar que no todos cuentan con las mismas dotaciones por la estructura social en la que nacen (Ayala Espino, 1999).

encuentra satisfecho con ella, aunque no sea la mejor. En ese contexto, las instituciones producidas y en las cuales actúan los actores sociales no buscan necesariamente la eficiencia, sino otorgarle sentido a la acción, tanto social como a nivel de la organización (Del Castillo, 2001; March y Olsen, 1997; Simon, 1988). De esa forma, la inseguridad, la incertidumbre, la ambigüedad dejan de ser consideradas como una anomalía para constituirse en elementos inevitables de la acción humana y, por ende, de los diseños institucionales.

March y Olsen, entre otros autores, postularon la idea de *anarquía organizada* para aplicar estas ideas al análisis organizacional. Dicho concepto hace referencia a la ambigüedad de las organizaciones cuando no se sabe lo que se pretende (ambigüedad de objetivos); hay una falta de especificidad de las reglas y normas a seguir (ambigüedad de metas); o no se identifican los responsables de las decisiones debido a que no está establecido quién lleva la pauta en el proceso de toma de decisiones, todos tienen la misma capacidad de participar y modificar los planes de acción, etcétera, (constante flujo de decisores) (Del Castillo, 2001). De ahí que las acciones que realizan los agentes que integran la organización sean insuficientes para resolver los problemas existentes y obtener los resultados esperados.

Por ello, no se sigue un modelo preestablecido al tomar las decisiones, sino que se va improvisando, dependiendo de las necesidades y negociaciones inmediatas. Lo cual provoca la poca estabilidad organizacional, con el riesgo continuo de que se tomen resoluciones totalmente paralelas, e incluso contrapuestas para la solución de los problemas. Resumiendo: las anarquías organizadas son aquellas organizaciones que tienen ambigüedad de objetivos, no tiene claras las metas que desea alcanzar, y donde el personal encargado de decidir no sabe cómo, cuándo y cuáles son las decisiones que se deben tomar.

Por lo anterior, si se llegan a establecer objetivos o se toman decisiones en una anarquía organizada, no son estables y proporcionan soluciones momentáneas. Condicionalmente, cada toma de decisiones debe pasar por un proceso de negociación en el cual es muy difícil que todos concuerden. Ante ello, las decisiones establecidas son generales y ambiguas, debido a la capacidad que todos los integrantes de la organización tienen para influir e intervenir en las medidas tomadas. Las decisiones se van negociando en el transcurso y no

se tienen definidas desde el principio por lo que, al final, la organización puede alcanzar metas diferentes a las que se habían planteado inicialmente.

Por lo general, el proceso de toma de decisiones en una anarquía organizada puede comprenderse a partir de la metáfora del *garbage can* (cesto o bote de basura) que, tal y como definen March, Cohen y Olsen (1997), consiste en el reciclado de antiguas soluciones para solucionar nuevos problemas (Del Castillo, 2001). La confluencia en el tiempo de actores, problemas y soluciones explica la toma de decisiones y las consiguientes normas, procedimientos y reglas en general que gobiernan la vida organizacional. Así, tal y como afirman los autores, “los problemas no están a la caza de soluciones; son las soluciones las que cazan los problemas” (March y Olsen, 1997). En suma, el diseño institucional resultante probablemente no se adecue a las problemáticas organizacionales, pues el hecho de que una opción haya funcionado en el pasado no significa que tenga similar efecto en el presente o en un contexto diferente.

3. Modelo analítico de la investigación con base en ambas perspectivas teóricas

La política pública se presenta como un proceso, una guía a seguir que orienta la toma de decisiones para lograr los objetivos planteados y ofrecer una solución a determinadas problemáticas públicas, también para considerar soluciones a imprevistos surgidos como consecuencia de esas mismas situaciones (Garduño Valero y Macías Cedeño, 1999). En el caso de esta investigación, el proyecto educativo que se analiza pertenece al ámbito de la política pública educativa. En concreto se analiza la puesta en marcha de un sistema de bachillerato implementado por parte del gobierno capitalino, y que tuvo como punto de arranque la creación de la Preparatoria Iztapalapa I en el año 1999.

El Instituto de Educación Media Superior (IEMS) comenzó siendo un plan escrito que se implementó en 2001, y que adquirió dimensiones mucho más extensas de las que se concibieron al inicio. De ahí la importancia de agregar a esta pesquisa una referencia teórica de lo que son las políticas públicas como planes de acción. La trascendencia de marcar un referente teórico de las políticas públicas en el análisis que aquí se propone, radica en el intento de comparar la propuesta inicial del modelo educativo del Instituto, en tanto diseño institucional, con la implementación y práctica real del mismo. En otras palabras, ello nos permitió estudiar si los objetivos iniciales del proyecto educativo se han

cumplido y cuáles han sido los mecanismos utilizados para alcanzar sus metas.

En ese contexto, es de particular interés analizar las fases de **diseño, implementación y resultados** del modelo educativo del IEMS, en el entendido de que es un programa que forma parte de la política educativa del Gobierno del Distrito Federal, pero que tiene características propias que pueden ser reconstruidas a la luz del enfoque de políticas públicas. Para ello, a continuación se definen los conceptos fundamentales que configuran el modelo analítico de la investigación.

En primer lugar, el concepto de **proyecto educativo** hace referencia a un plan de acción que forma parte de la política pública educativa del Gobierno del Distrito Federal, establecido para la puesta en marcha de las 17 preparatorias del IEMS, iniciando en 1999 con la inauguración de la Preparatoria Iztapalapa I y materializado en 17 centros educativos. Para los fines de esta indagación, el **proyecto educativo del IEMS** se entiende como un programa del GDF, que tiene el objetivo de colaborar en la oferta de instancias educativas a nivel medio superior en la capital, y que aboga por un modelo educativo alternativo para la formación de los estudiantes de nivel medio superior.

Cuando en esta investigación se menciona **modelo educativo** se hace alusión a la metodología teórico-práctica utilizada en el procedimiento de enseñanza-aprendizaje dentro de las escuelas del Instituto; también es entendido como una propuesta pedagógica que concibe a la enseñanza como un proceso de retroalimentación educativo. Las categorías “modelo pedagógico”, “propuesta pedagógica” y “modelo de enseñanza-aprendizaje” son tratadas como sinónimos del concepto “modelo educativo”.

El concepto de **diseño institucional**, por su parte, apunta a la normatividad formalmente establecida para la organización de las autoridades, procesos de toma de decisiones y demás actores involucrados dentro del IEMS. Supone el establecimiento de un diseño organizacional que delimita las funciones, atribuciones, derechos y obligaciones de todos los actores del Instituto; asimismo, es el marco jurídico que establece las reglas a seguir y las sanciones para quién no las siga. En la presente indagación, “diseño organizacional” y “marco jurídico” son manejados como sinónimos de diseño institucional.

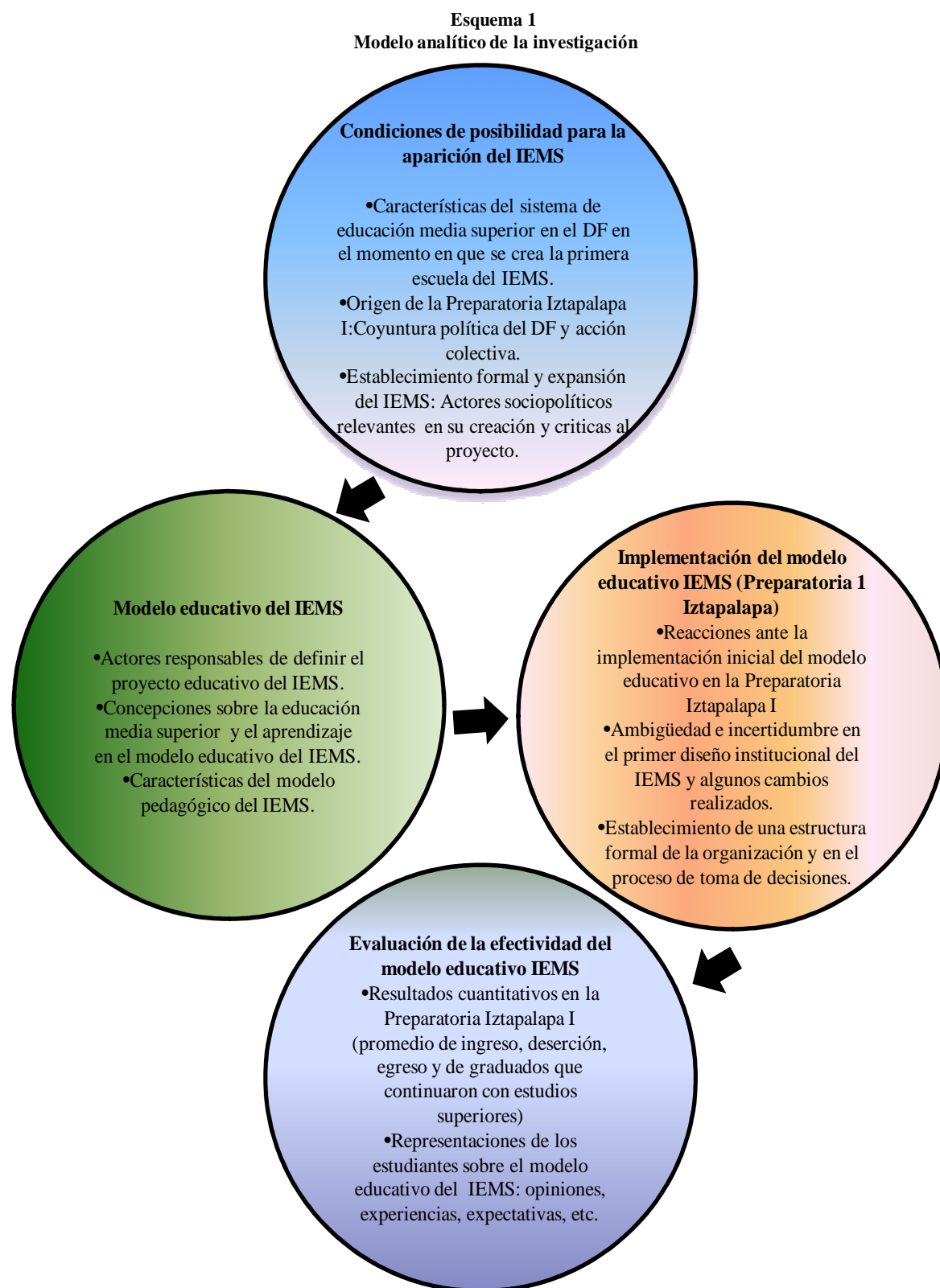
El **proceso de implementación del proyecto del IEMS**, por otro lado, será entendido como el programa puesto en marcha y en el que se verifican modificaciones realizadas por diversas razones: ya sea porque se mostraron algunas deficiencias, surgieron imprevistos que no se consideraron, se buscan mejores resultados, etc. Posteriormente, se examinan las principales diferencias entre el modelo educativo original y su implementación real. Por último, para analizar los **resultados del IEMS** se utiliza la evaluación extensa, pues no sólo se pretende medir el cumplimiento de los objetivos, sino también la efectividad del modelo educativo del IEMS a partir de su implementación en la Preparatoria Iztapalapa I.

Específicamente, se examina la efectividad del modelo educativo con base en los resultados cuantitativos del programa: número promedio de alumnos admitidos por año, promedio de alumnos graduados según ciclo escolar, deserción escolar, años promedio en que un alumno se gradúa y evolución posterior de los estudiantes del IEMS en términos educativos. También se toman en cuenta resultados cualitativos, como las representaciones y valores más relevantes de algunos administrativos, docentes, alumnos y graduados de la Preparatoria Iztapalapa I con relación al conocimiento y la enseñanza.

Hay que subrayar que el análisis de la efectividad del modelo educativo en el IEMS se hace con referencia al proceso de implementación de la Preparatoria Iztapalapa I y teniendo en cuenta algunos conceptos establecidos por la corriente teórica neoinstitucionalista: racionalidad limitada, diseño institucional, incertidumbre, ambigüedad, anarquía organizada y *garbage can*. Este enfoque, complementado con algunos elementos de la teoría social, ofrece parámetros que permiten evaluar el comportamiento de los actores involucrados en la implementación del proyecto y en el proceso de toma de decisiones.

Así, los momentos analíticos de la investigación se concentran en el estudio del proyecto educativo del IEMS en términos del contexto que permitió su integración en la agenda de gobierno del DF (sus condiciones de posibilidad); la propuesta pedagógica que se formuló para el Instituto (cómo se define su diseño institucional y cuáles son sus características); así como su proceso de implementación (cómo se concretó) en la Preparatoria Iztapalapa I. A la postre, se evalúan algunos de sus resultados desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo.

El Esquema 1 describe de manera sucinta los principales elementos conceptuales y analíticos del estudio:⁵



⁵ El proceso de operacionalización del estudio puede verse en el *Anexo I*, págs. 159-164.

Capítulo II. Oferta y demanda educativa: razones para un proyecto educativo alternativo

En este segundo apartado se presenta una breve perspectiva de la educación durante la década de los noventa, analizando algunas condiciones educativas previas al diseño del proyecto educativo del IEMS para contextualizar la configuración de la demanda educativa en el DF. Esta etapa antecede a los momentos analíticos de la formación de la agenda y la definición del problema; términos establecidos dentro de los referentes teóricos del capítulo anterior, y cuya materialización para el caso del IEMS será analizada en el siguiente capítulo.

Para ello, sin embargo, en este apartado es necesario establecer cuáles fueron los factores que contribuyeron a la formación de la demanda educativa que dio fuerte sustento al diseño del IEMS: la presencia de la iniciativa privada como opción educativa en el nivel medio superior en México, los cambios en el sistema educativo público del país en las décadas de los ochenta y noventa, la situación de la educación media superior en el DF, las prácticas tradicionalistas del sistema educativo público a nivel bachillerato y algunos argumentos en pro de una concepción alterna de calidad educativa.

Así, el capítulo tiene por objetivo exponer las razones que justifican el diseño del proyecto educativo del IEMS, en cuanto a la necesidad de educación como un derecho y no un privilegio, obsolescencia de la educación tradicionalista y requerimiento de estándares de calidad educativa distintos a los establecidos en el sistema educativo mexicano: aprendizaje en vez de memorización, retroalimentación en lugar de adoctrinamiento, evaluación no sólo calificación, el reto de ser estudiante y no un súbdito, entre otros.

1. La presencia de la iniciativa privada como opción educativa en el nivel medio superior en México

En las últimas tres décadas, México ha vivido profundos cambios económicos, políticos y sociales relacionados a la expansión de un demandante orden mundial llamado “globalización”. La progresiva situación global influyó en la imprescindible necesidad del uso y dominio de herramientas educativas indispensables para ingresar en un mundo laboral interesado primordialmente en la capacidad de ejecución técnica de los trabajadores

(Didou Aupetit, 2000; Martinelli, 1999).

Esa situación impactó específicamente en el ámbito educativo donde se incrementó la presencia de la inversión privada y de una concepción cada vez más tecnocrática y pragmática en la formación de los individuos, con el fin de educar para una rápida inserción en el mercado laboral. La adopción de las políticas neoliberales impactó en el ámbito educativo y, con ello, comenzaron a implementarse nuevos modelos pedagógicos adaptados a las necesidades de la iniciativa privada y el sector empresarial. Algunas veces, esos proyectos educativos se rigieron por políticas de privatización y exclusividad de la educación, así como por modelos de enseñanza-aprendizaje que poco contribuyeron a la efectividad educativa y, en menor medida, promovían un aprendizaje de calidad (Rodríguez Gómez, 2004).

La era moderna de la competencia comercial y económica dotó favoreció al sector empresarial como instructor idóneo para capacitar a la nueva mano de obra, destinada al trabajo industrial. Basta recordar, por ejemplo, que a principios de los años ochenta y con el auge del modelo neoliberal se agudizó la necesidad de operadores especializados en el manejo de maquilas; lo cual aumentó la relevancia de las escuelas tecnocráticas sobre todo en las zonas marginadas social y económicamente, de ahí que se prefirieran los modelos de educación técnica para las clases bajas (Silva Espinosa y Rodríguez Santillán, 2000).

Sin embargo, también surgieron modelos educativos destinados a las clases económicamente altas y que incluían una educación alterna ante la oferta pública que aún procuraba la enseñanza con tintes socialistas proveniente desde la post revolución. En contraparte, el sector privado apostó por la formación de expertos técnicos que laboraran para las grandes empresas, de hecho el mismo aparato estatal comenzó a integrar en sus filas a tecnócratas jóvenes con una visión moderna de gobernar y que le apostaban a este tipo de enseñanza (Ornelas, 2009). Así, el sector privado prefirió modelos educativos con técnicas de especialización que satisficieran la demanda surgida ante el dilema de la competitividad; no obstante, en ocasiones, aquellos modelos dieron prioridad a un adoctrinamiento tecnocrático con el fin específico de insertarse en el ámbito laboral lo antes posible sin ofrecer una formación integral (Rodríguez Gómez, 2004).

De ahí, la creciente oferta de escuelas privadas que proponían alternativas de educación diferentes a lo que ofrecía el sector público, tanto en las carreras como en los métodos de enseñanza-aprendizaje. Esos nuevos modelos de la educación privada eran preferidos por empresarios que comenzaron a ocuparse de ciertas cuestiones: cuánto debía cobrarse de cuota a los alumnos, qué carreras y planes de estudio serían los más prácticos para que los egresados ingresaran a laborar en las industrias de la zona, qué criterio se utilizaría para aceptar a los alumnos en sus instituciones y qué tipo de evaluación sería la más apta para facilitar el egreso de los estudiantes; dando una menor atención a la necesidad de extender la educación integral, autónoma, incluyente y de carácter público (Rodríguez Gómez, 2002; Bizberg y Meyer, 2009).

Se incluyó en menor dimensión a la educación humanista, gratuita y no excluyente, ya que comenzó un proceso de un alto cobro de cuotas; hecho que favoreció a una parcial privatización de la educación media y superior. Se concretaron modelos educativos que daban prioridad a las carreras rápidas con estudios de poca duración y de carácter eficientista en pro de un mejor manejo industrial. Entonces, comenzó a cuestionarse el paradigma de la calidad en la educación integral, pues un número considerable de escuelas estaban destinadas exclusivamente a la producción de mano de obra medianamente calificada y barata; varios centros educativos se habían convertido en proveedores de empleados para la industria maquiladora (Rodríguez Gómez, 2004).

Ante las exigencias de la llamada economía del conocimiento es de entender que la educación técnica en la formación educativa se volvió imprescindible, sin embargo el dilema se presenta cuando el adoctrinamiento técnico y ultra especializado puede llegar a sustituir a la educación humanista y crítica, cuando no hay un complemento entre ambos y se da preferencia a uno sobre el otro. De ahí, el problema que ha implicado el surgimiento de un sinnúmero de escuelas que en los últimos años han asumido la misión de brindar una educación especializada y tecnocrática que genere mano de obra experta, y todo ello bajo una equivocada concepción de innovación y educación, pues éstas sólo se traducen en introducir técnicas de manejo industrial sin promover el descubrimiento de nuevos conocimientos para la innovación del sistema educativo existente (Didou Aupetit, 2000; Garduño Valero y Macías Cedeño, 1999).

Con base en ese enfoque, incluso, se puso en juicio el hecho de estudiar una profesión integral que por ofrecer concomimientos generaría requiriera de más tiempo para completarla, cuestionando el valor de la acumulación del conocimiento en complemento con las habilidades técnicas y una visión integral del aprendizaje que permitiera tener más y mejores aspiraciones profesionales y humanistas. La posibilidad de estudiar una profesión tecnocrática y especializada, que requiriera de pocos años de estudio y ofreciera más oportunidades laborales, empezó a considerarse como la opción que mejor ganancia económica dejaba, pues sólo se requería de la información adecuada y precisa para ejercer determinado empleo (Didou Aupetit, 2000).

Ante la situación de competitividad económica y social que surgió por el devenir neoliberal y global, se enfatizó la disyuntiva educativa entre educar para el trabajo o educar para la vida, ambos fundamentales y necesarios para enfrentar una realidad tan compleja. En aquel difícil entorno, la educación (sinónimo de competencia) se tornó necesaria para obtener éxito en el mercado laboral y el paradigma de la competitividad inclinó la balanza hacia lo tecnocrático más que lo humanístico, la especialización sobre la búsqueda del conocimiento general, la alineación de la futura fuerza de trabajo antes que la formación de individuos con pensamiento crítico y conciencia social (De Vries, 2005).

Aquí debe aclararse que no se trata de desacreditar a la educación técnica, indispensable ante los retos de competitividad que ha exigido el ritmo de vida actual. Está claro que el país requirió y requiere de técnicos especializados en las diferentes áreas de conocimiento. No obstante, el problema surge cuando en el afán de lograr ese grado de especialización, se da preferencia a modelos educativos basados en estándares de premio-castigo, autoridad-obediencia, dictado-memorización, etcétera, donde el estudiante asume un papel pasivo frente a un profesor que toma el rol de la máxima autoridad, poseedor de la verdad absoluta e incuestionable. Con esto, el estudiante no se ocupa en desarrollar sus habilidades críticas, creativas y científicas, dejando de lado la educación humanista, científica y crítica que le permite ser algo más que un receptor de datos y fórmulas (Ornelas, 2009).

Dentro de ese escenario podían encontrarse pocos modelos educativos que adoptaran al constructivismo como enfoque educativo, al menos en el ámbito público. Eran escasas las

escuelas públicas donde el alumno era motivado a involucrarse activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, fomentando la iniciativa y el desarrollo de conocimiento nuevo desde un punto de vista crítico, científico y tecnológico sin perder la formación humanista. En pocas palabras, una formación que integrara tanto conocimientos y habilidades humanistas y tecnológicas bajo un enfoque crítico.

Aunado a ello, los costos por ingresar a una organización educativa privada eran, y lo son aún, considerablemente elevados. Entonces, alguien con el salario mínimo en pocas ocasiones podía pagar las cuotas, colegiaturas, “cooperaciones voluntarias”, etcétera, exigidas a cambio de contar con la posibilidad de obtener una formación de buena calidad. Varios de los modelos de innovación y efectividad educativa se encontraban en estas escuelas, por lo que sólo quienes contaban con los ingresos suficientes podían acceder a ellos, reproduciendo a nivel social el círculo perverso de la desigualdad (Mendoza Vargas, 2009: 319-332).

Así, durante los ochenta y principios de los noventa el modelo de educación público se quedaba rezagado ante los nuevos retos que enfrentaban la clase alta y la clase media, por ello se enfatizó la idea de que ingresar y egresar de una institución privada brindaba una mejor posibilidad de alcanzar un mayor estatus, no sólo académico sino también social. De esta forma, la oferta educativa privada fue socialmente vista como una vía alterna para conseguir un futuro próspero basado en estudios de poca duración y con mayor preferencia hacia las carreras tecnocráticas (Ornelas, 2009); varios eligieron esa opción: los rechazados por otras instituciones públicas, quienes trabajaban y necesitaban flexibilidad de horarios con poca carga de trabajo, quienes les era imprescindible un certificado que respaldara sus estudios, entre otros. Entonces, ante la insuficiencia del aparato público para satisfacer la demanda educativa, las instituciones educativas privadas surgieron con la promesa de dar estatus económico, profesional y social, optando por la inserción laboral al sector privado como el principal campo laboral y acaparando un espacio significativo en la educación mexicana (Bizberg y Meyer, 2009).

2. Cambios en el sistema educativo público de México en los 80s y 90s

Bajo la influencia de los cambios producidos por el auge del modelo de producción

neoliberal, el sistema de educación⁶ en México comenzó a experimentar algunas transformaciones. El surgimiento de nuevos paradigmas económicos, políticos y sociales hizo necesaria la modificación de las vías y contenidos educativos que, hasta ese momento, se habían regido por un sistema corporativista y centralizado articulado después de la Revolución Mexicana. Podría afirmarse que la nueva etapa de la educación mexicana inició formalmente con la descentralización de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1978 (Ornelas, 2009); dicha transformación comenzó a profundizarse hacia la mitad de los ochenta con la idea de incrementar la participación del sector privado en la educación como respuesta a la supuesta ineficiencia educativa del Estado. Esa situación daba un fuerte argumento para solicitar al Estado que permitiera y llevara a cabo una reforma educativa que posibilitara la inversión de agentes privados en pro de una ampliación y mejoramiento de la enseñanza, de una mayor equidad educativa y de un acceso general a una formación de buena calidad (Puiggrós, 1996).

A partir de 1992 en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, comenzó a implementarse una fase modernizadora del sistema educativo mexicano. Exactamente el 18 de mayo de 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica entre el entonces titular de la SEP, Manuel Bartlett, y los principales representantes del sector privado. En ese acuerdo se estableció que con el fin de contribuir a la modernización educativa, se descentralizaría la educación básica y normal, se establecerían más escuelas de educación media y superior con un enfoque moderno de la enseñanza y que el sector empresarial también podría intervenir en la impartición de esta nueva educación, a través de la apertura de sus propios centros educacionales de nivel medio superior (Bizberg y Meyer, 2009).

Posteriormente, en 1993 y siendo Ernesto Zedillo nuevo secretario de educación pública, se realizaron algunas modificaciones al artículo tercero de la Constitución Política Mexicana; la más considerable fue que la secundaria se estableció como obligatoria formando parte de la educación básica. Otra reforma educativa importante fue la aprobación de la *Ley General de Educación* en julio de ese año, el principal objetivo de esa ley era alcanzar una nueva concepción de buena calidad educativa conformada por la

⁶ Hay que aclarar que cuando aquí se hable de sistema educativo se estará haciendo referencia no sólo al conjunto de escuelas y programas educativos del país, sino también a las prácticas reales y al funcionamiento empírico de instituciones en materia de educación (Ornelas, 2007).

participación de estudiantes, profesores y la pertinencia de los planes de estudio (Bizberg y Meyer, 2009; Didriksson y Ulloa, 2008).⁷

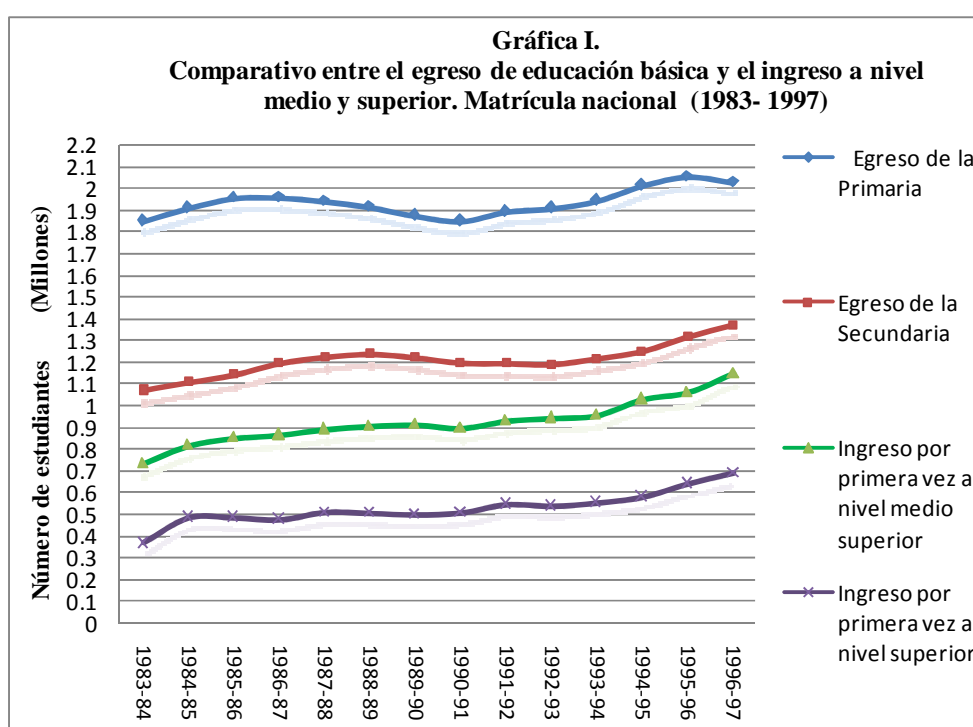
Así, la participación de escuelas privadas aumentó en un porcentaje sino extenso sí considerable; entre 1982 y 1993 el sector privado alcanzó una cobertura del 10% de la matrícula general con una inversión del 7.1% en el gasto educativo total. La demanda de educación básica y de nivel superior continuaba atendándose en mayoría por instituciones públicas en las décadas de los ochenta y los noventa. Por ejemplo, entre el ciclo escolar 1995-1996 y el de 2000-2001, la matrícula general de primaria detuvo su crecimiento en gran parte por la disminución en la tasa de natalidad que se ha dado en años recientes. Entonces, este sector fue atendido en un 90% por primarias del Estado y en la secundaria la matrícula total registró un aumento de aproximadamente el 17%, registrando una tasa de crecimiento del 14.5% para escuelas públicas y de casi el 50% para el ámbito privado (Garro Bordonaro y Llamas Huitrón, 2002).

Entre dichos ciclos escolares la matrícula completa de medio superior creció en un 28%: las escuelas del Estado anotaron un aumento aproximado del 25% y las del sector privado tuvieron un incremento de casi 39%. Esto, igual que en la secundaria, ilustra la crecida de la intervención privada en la atención a la demanda educativa. Por último, en el nivel superior el registro escolar ascendió cerca del 40%: la tasa de crecimiento para las organizaciones educativas superiores públicas fue del 23% y la del sector privado creció alrededor del 94% (Garro Bordonaro y Llamas Huitrón, 2002).

Aquello es una muestra de que la iniciativa privada ha incrementado su capacidad de intervención en la matrícula de dichos niveles educativos en un porcentaje sino exorbitante sí considerable, lo que, a su vez, provocó que el registro escolar general creciera en los últimos años. Sin embargo, también hay que reafirmar que el Estado es quien aún tiene a

⁷ El doctor Carlos Ornelas (2007), experto en el tema del sistema educativo mexicano, afirma que estas transformaciones educativas que prosiguieron en el mandato de Zedillo fueron en gran parte influenciadas por continuos reclamos y exigencias sociales: la demanda de que la educación no sólo instruyera académicamente sino que también formara ciudadanos con valores en crisis como la tolerancia y el respeto, la petición de que se formaran ciudadanos críticos y autónomos acordes con el contexto de transición democrática que vivía el país y que el Estado asumiera su responsabilidad en la rendición de cuentas (el tan mencionado *accountability*) tanto en la calidad de la educación que se ofrecía como en la administración pública de los diferentes sectores educativos. En otras palabras, la sociedad manifestaba la necesidad de una educación democrática en donde se formaran ciudadanos democráticos y responsables, todo ello en pro de conseguir una democracia política y social efectiva y duradera.

cargo la gran proporción de la matrícula general, es decir, aún es el encomendado principal de satisfacer la demanda educativa en el país. Es a nivel básico donde se puede notar que el equilibrio entre el registro de quienes asistían a la primaria y a la secundaria se mantenía relativamente estable; lo cual también se mostró en el número de egresados de la primaria y la secundaria durante la década de los ochenta y los noventa. No obstante, la diferencia entre los egresados del nivel básico y los que ingresaban al nivel medio ya era considerable (aunque no del todo alarmante), debido, en parte, al surgimiento de escuelas particulares de educación media. Una diferencia mayor se notaba entre los que entraban a la enseñanza media y quienes se incorporaban al nivel superior (Véase Gráfica I).



FUENTE: Elaboración propia con base en datos extraídos de Taborga Torrico, Huáscar (2000). *Oferta y Demanda a Licenciatura en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Contexto y Problemas*, México, ANUIES.

Es preciso enfatizar que el número de quienes ingresaban al nivel superior disminuyó marcadamente en consideración con el número de ingresados del nivel medio, al igual que la diferencia entre los que egresaron de la secundaria e ingresaron a la educación media, cifra que comenzó a disminuir desde principios de la década de los noventa. Esto quiere decir que aunque la apertura de centros educacionales privados posibilitó que muchos jóvenes tuvieran un espacio para iniciar educación a nivel bachillerato, una parte considerable abandonó sus estudios y no terminó, se graduó pero en alguna carrera técnica

o ya no pudo continuar con una carrera universitaria (Taborga Torrico, 2000).

En otras palabras, el hecho de que no hubiera un índice mayor de deserción a la hora de ingresar a la educación media, no significó que la mayoría de ellos egresaran o continuaran con su vida académica. Los motivos que fueron los más fuertes para propiciar dicho escenario de deserción escolar durante los tres años que regularmente se extiende el bachillerato, fueron la falta de recursos para pagar cuotas, pasajes, libros, etcétera, la necesidad de trabajar, integrarse a un modelo educativo que no era preferido por el estudiante y que optaba por abandonar a la mitad de los estudios (Taborga Torrico, 2000). Así, aunque la cobertura del nivel secundaria se mantuviera e incluso aumentara, el nivel público de bachillerato y licenciatura no registraban un crecimiento considerable en su oferta educativa. Principalmente porque los grupos de población socioeconómicamente bajos difícilmente podían contar con los recursos y condiciones necesarios para acceder al nivel medio y, menos aún, al superior (Garduño Valero y Macías Cedeño, 1999).

3. Situación específica de la educación media superior en el Distrito Federal

Como se ha referido, comenzó a marcarse la tendencia de que fueran los empresarios quienes, en concordancia con las autoridades públicas, tuvieran más participación en cuanto al tipo de carreras, planes de estudio, criterios de evaluación, exámenes de admisión y de egreso, etc. Sin embargo, una corriente de intelectuales, representantes universitarios y el sector público consideraban que debían ser los expertos en educación quienes estuvieran a cargo de la enseñanza a nivel bachillerato, de lo contrario se fomentaría la mala calidad educativa en el afán de conseguir una eficacia mercantilista. Postura que era contra argumentada por la realidad que se vivía dentro de algunas escuelas: existencia de elites de poder conformadas entre los mismos representantes de los alumnos, dentro de los Consejos escolares y universitarios; así como la rígida jerarquización de las autoridades públicas. Prácticas que impedían una reforma integral del sistema de educación media superior (Aboites, 2005).

En ese contexto, la educación pública también comenzó a regirse por el criterio de competitividad y eficiencia económica. A partir de 1992 se estableció la nueva relación entre el Estado y las escuelas de nivel bachillerato y superior; Ernesto Zedillo, ya como titular de la SEP, anunció que las escuelas públicas de este nivel educativo continuarían

financiándose por el Estado, pero bajo un criterio de competitividad: los recursos serían asignados a las escuelas según el desempeño académico de cada colegio para aumentar la buena calidad educativa. Estas iniciativas no fueron bien vistas por los académicos, autoridades de las universidades y estudiantes, ya que implicaban efectos negativos como la reducción en la contratación de docentes y el aumento de las cuotas en algunas escuelas públicas. Aquello podría repercutir negativamente en la matrícula escolar del nivel medio y superior, pues se pensaba que provocaría una mayor deserción escolar (Bizberg y Meyer, 2009).

Así, a mediados de los noventa comenzaron a surgir grupos sociales, estudiantiles y académicos que mostraban su rechazo a las reformas realizadas por el Estado en materia de educación, ya que consideraban que se podría perjudicar la situación educacional del país. Por ejemplo, durante 1998 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) comenzaron a suscitarse problemas por los cambios en los programas estudiantiles; según algunos académicos las transformaciones realizadas en los planes de estudio de la Universidad no daban la misma importancia al área de humanidades y en los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) se ponía menos énfasis en el área de la ciencia. Este problema terminó por generar pugnas entre los rectores de ciertas universidades del país y la SEP (Bizberg y Meyer, 2009).

Ese mismo año la UNAM rechazó que el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) aplicará un examen a los egresados de nivel bachillerato y superior. El programa del Ceneval junto con el Fondo para la Educación Superior (FOMES), no eran bien vistos por algunos intelectuales universitarios, pues, según ellos, con ambos programas se establecía la participación e intervención de la iniciativa privada en los programas de educación media y superior, en ocasiones, como requisito y condición para brindar recursos a las escuelas públicas (Aboites, 2005). Sin embargo, el conflicto con el CENEVAL venía desde 1996, cuando la SEP lo estableció como único examen para acceder a la educación media superior y ante lo cual algunas personas, sobre todo de la Ciudad de México, se manifestaron en contra de las limitaciones que esto generaba en el acceso a la educación.

En el trasfondo de este conflicto, estaba la decisión autoritaria de la SEP de proveer al Ceneval de una clientela cautiva que le permitiera su autosuficiencia comercial. Con un

cuarto de millón de aspirantes cada año en el Examen Único (a razón de más de cien pesos por persona), ciertamente podía consolidar su independencia financiera y comercial respecto de la ANUIES. La consecuencia, fue la creación de un proceso masivo, improvisado y apresurado que, además, se decidió que sirviera también como un mecanismo para el llenado coercitivo de escuelas técnicas hasta entonces semivacías (Aboites, 2005:4).

A dicho problema en la capital del país se le unió el descontento de un sector de la población capitalina que expresaba su disgusto por el considerable déficit en materia de educación media y superior. Aquello a pesar de que en el Distrito Federal existía un número loable de instituciones educativas de medio superior como el Colegio de Bachilleres⁸, la UNAM⁹, el IPN¹⁰ y las escuelas técnicas incorporadas a la SEP¹¹; así como las diversas escuelas técnicas del sector privado. Si bien existía una oferta suficiente en centros educativos técnicos, la cantidad de plazas disponibles en los bachilleratos generales no eran suficientes para los miles de jóvenes que cada año egresaban del nivel básico. Es decir, no había un número suficiente de plazas estudiantiles en instituciones públicas que educaran con la posibilidad de continuar estudios superiores: la demanda educativa era abundante y la oferta escasa (SEDESOL-DF, 2006).

Por esa razón había adolescentes que no encontraban una opción para realizar estudios de bachillerato que les permitiera seguir con una formación superior; según el *XII Censo General de Población y Vivienda* (2000), de los jóvenes de entre 15 y 19 años que no asistían a la escuela en el 2000, el 97 % abandonó los estudios en algún momento debido a que no existía una escuela o que ésta estaba muy lejana de su vivienda y el 35.2% lo hizo por razones económicas. Así, en el 2001 la SEP aseguraba que por todo el país se

⁸ El Colegio de Bachilleres está integrado a la Dirección General del Bachillerato perteneciente a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica; dependencia de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

⁹ En cuanto educación media superior, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene a su cargo el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y preparatorias oficiales. En estos centros, como en el Colegio de Bachilleres, se ofrece bachillerato general cuyo objetivo es preparar al estudiante para que continúe con su educación superior.

¹⁰ El Instituto Politécnico Nacional (IPN) cuenta con los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT); mejor conocidos como vocacionales y en donde se ofrece bachillerato tecnológico bivalente, es decir, que a la par que se estudia para ingresar al nivel superior también se obtiene un título de técnico profesional.

¹¹ La Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y Centros de Estudios Tecnológicos Industriales (CETIS) están a cargo de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas; dependencia de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Estos centros educativos ofrecen bachillerato técnico en donde el estudiante se especializa en un área del conocimiento, con el objetivo de aplicar sus habilidades en un campo laboral en específico.

constituían los cerca de 2 millones 500 mil personas, mayores de 15 años, en condición de rezago escolar; pequeña muestra de la situación educativa en México durante los noventa (*La Jornada*, 26/05/2001). Las razones por las que se truncaba el bachillerato eran variadas: porque no se aprobó el examen de admisión por diversas causas, la lejanía del plantel respecto del hogar del estudiante, escasez de tiempo, deserción de estudiantes por encaminarse en estudios que no eran de su preferencia, poca accesibilidad en los horarios de clase o la falta de recursos económicos (Silva Espinosa y Rodríguez Santillán, 2000).

Como ejemplo de la demanda educativa y del rezago en el nivel medio superior registrado al inicio de la década de 2000, está el informe que dio la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior en el 2002, el cual reportó que el total de exámenes presentados ese año para ingresar al bachillerato había ascendido a 229, 297. No obstante, de esa cantidad sólo 192, 583 jóvenes lograron integrarse en alguna escuela y, de este número, únicamente 53.5% pudo afiliarse al plantel que había elegido como su primera opción; por lo que el 46.5% restante tuvo que conformarse con ingresar a escuelas y estudios que no eran de su preferencia. Eso, a su vez, contribuyó a que hubiera una deserción de aproximadamente 50% de los estudiantes de nivel bachillerato (en alternativa_educativa@df.gob.mx).

Específicamente en el medio superior del DF el número de escuelas quedaba escaso, teniendo en cuenta que el total de alumnos que egresaban cada año de las 858 secundarias (contando públicas y privadas) sólo contaban con las plazas disponibles en 108 centros educativos que había de carácter público (en alternativa_educativa@df.gob.mx). Sin embargo, no sólo los egresados de secundaria se enfrentaban con los problemas ya mencionados, también los jóvenes y personas adultas que por diferentes causas no habían concluido su bachillerato encontraban muy complicado entrar a una institución de educación pública, adultos que habían abandonado sus estudios de nivel medio durante algún tiempo y que deseaban retomarlos, ya que les eran indispensables para un empleo, una mejor plaza laboral, superación personal, entre otros motivos.

La escasez de plazas estudiantiles además fue consecuencia de que ciertas instituciones de nivel medio superior aumentaran en menor grado su oferta académica, a pesar de la demanda generada. De ahí que sólo el 54% de los alumnos egresados de la secundaria

podieran incorporarse al bachillerato que preferían, mientras el otro 46% se vio en la necesidad de iniciar estudios que en realidad no eran de su preferencia (IEMS, 2002). Aquello provocó que muchos adolescentes no encontraran una institución adecuada para continuar estudiando; al respecto la Secretaría de Desarrollo Social del Distrito Federal registró que en el período 2000-2006 había en el DF alrededor de 187,750 personas con más de 15 años de edad en cierto grado de analfabetismo.

Por otra parte, los jóvenes que iban de los 15 a los 24 años de edad llegaban a los 1.6 millones y, de ellos, sólo 776 mil (47.7%) asistía a la escuela. De estos, se calculó que aproximadamente 444 mil jóvenes habitaban en regiones con un fuerte grado de marginación (SEDESOL-DF, 2006). Aunado a ello, especialmente en zonas marginadas como la delegación Iztapalapa había cierta preferencia a establecer instituciones que capacitaran con una instrucción rápida, pero sin la calidad suficiente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo que el estudiante no recibía una formación integral que contribuyera a fortalecer o acrecentar su conocimiento (en alternativa_educativa@df.gob.mx).

En realidad en el Distrito Federal había para entonces pocas escuelas que ofrecieran una educación con esas características; ya que, de las 108 escuelas de carácter público a nivel bachillerato que había en todo el DF, sólo catorce (el 12.9%) estaban ubicadas en zonas de alta marginación social y económica; de esas catorce, exclusivamente cinco tenían la posibilidad de brindar educación integral (Lucio Maqueo, 2001). En específico, dentro de la zona oriente de la delegación Iztapalapa sólo había tres Institutos públicos que brindaban bachillerato general: el CCH Oriente y los planteles 6 y 7 del Colegio de Bachilleres; además de la Vocacional 7 del IPN y dos planteles del CONALEP que ofrecen bachillerato bivalente. Así, a pesar de ser la región más poblada del DF, la demarcación oriente de Iztapalapa sólo contaba con seis escuelas públicas de bachillerato; aquello en contraste con las diecinueve escuelas técnicas de nivel medio terminal y las cincuenta y tres escuelas de capacitación para el trabajo existentes en esa misma delegación (*Programa delegacional de desarrollo urbano de Iztapalapa*, 1997)

En seguida se analizarán ciertas prácticas prevalecientes en el sistema educativo del medio superior, tanto de escuelas públicas como privadas.

4. Las prácticas tradicionalistas del sistema educativo público a nivel bachillerato

Se ha mencionado que la educación privada comenzó a venderse como una mejor opción y, mientras esto ocurría, el modelo educativo público estaba en su mayoría integrado por planes de estudio que resultaban, ante el nuevo contexto, obsoletos, ineficientes y, cada vez, con menos calidad; aquello favoreció a que la oferta privada de enseñanza fuese vista como una opción viable (Puiggrós, 1996). Aunado a ello, factores como el crecimiento demográfico o la marginación socioeconómica evidenciaron la insuficiencia de la oferta pública en educación integral a nivel medio superior, pues gran parte de sistema público de bachillerato se caracterizaba por la falta u obsolescencia de planteles educativos, modelos de enseñanza y aprendizaje, planes formativos, marcos pedagógicos, etc. (Martínez Riso, 2002).

Aquella situación es especialmente difícil en un nivel educativo que aún no es considerado parte de la educación básica en México¹²; así, el artículo tercero de la Constitución Política Mexicana sólo marca como obligatoria la educación preescolar, primaria y secundaria (*Cfr. Constitución Política Estados Unidos Mexicanos*, art.3º). En la medida que el Estado asume raquíticamente la obligación y responsabilidad de ofrecer y garantizar el goce de un derecho como es la educación, la iniciativa privada encuentra aquí un mercado muy amplio y lucrativo. Aquello se muestra con mayor énfasis en el nivel medio superior, donde el Estado hasta hace poco tiempo no se había involucrado de manera exhaustiva en la gestión universal de este derecho.

Por ello, el nivel bachillerato ha llegado a ser una de las áreas del sistema de educación mexicano donde se encuentra un mercado “cuello de botella”, ya que el Estado se desentiende del ámbito educativo y permite que la iniciativa privada intervenga en este sector de la enseñanza, sin regulación en cuanto a sus parámetros de calidad y precios. Entonces, surgen escuelas que se vuelven acaparadoras de la educación porque la venden al mejor postor y la niegan a quien no tiene los recursos necesarios para pagarla, estableciendo la falsa idea de que este grado educativo era sólo para un grupo privilegiado; aquello sin mencionar la baja calidad que algunos centros imprimen a la formación que ofertan (Ornelas, 2009).

¹² Cabe mencionar que a inicios de diciembre de 2010 la Cámara de Diputados aprobó que el bachillerato fuera gratuito y obligatorio (en www.unonoticias.com, 09/12/2010).

Por otra parte, el sistema tradicional se basó en una estructura rígida de contenidos que no permitían la actualización constante del conocimiento, la rutina ortodoxa del trabajo en el salón de clase se volvió una constante, la relación de autoridad-subordinado entre el profesor y el estudiante era lo que prevalecía. Prácticas a las cuales se suman la memorización de datos, fechas, lugares, eventos y fórmulas como principal herramienta utilizada para lograr que el estudiante se grabe el programa de estudios. Sin embargo, en el régimen tradicionalista educativo memorizar no va acompañado de razonar, los estudiantes se limitan a repetir las cosas que les dicen sus profesores sin tener en cuenta el valor de la información otorgada. El profesor es el componente principal del proceso de aprendizaje, el alumno asume información pasivamente y enfatizando la formación disciplinaria más que el procedimiento de aprender; se prioriza la instrucción y la evaluación cuantitativa más que cualitativa (Garduño Valero y Macías Cedeño, 1999; Ornelas, 2009). En lugar de invitar a sus estudiantes a la reflexión, el debate y la crítica, el profesor se atiene a dictar apuntes en clase sin detenerse a dar una explicación reflexiva de lo que dicta. De esta forma, la educación tradicional se centra en el hecho de transcribir apuntes sin reflexión crítica, sin motivar al estudiante a que asimile, procese y entienda la información proporcionada (Ornelas, 2007).

Aunado a ello, lo que se enseña en el aula no tiene que ver con la vida cotidiana de los estudiantes; éstos sólo memorizan datos aislados sin el reto de lograr vincular la teoría con la realidad y resolver preguntas auxiliándose en tal vinculación: “No se desafía a los alumnos a que usen su imaginación y resuelvan problemas. Por lo contrario, se les pide que repitan lo que dicen los maestros, los textos y otros materiales. La aserción, no la duda, es lo que se gratifica y, en general, se penaliza la creatividad y lo que salga de la ortodoxia” (Ornelas, 2009:181). Características que aún se reproducen en algunas escuelas, impidiendo una transformación total del sistema educativo mexicano y la evolución en la concepción de educación.

Por otro lado, está la sectorización de los conocimientos que son encasillados en asignaturas heterogéneas que no tienen interrelación con las demás, dando más importancia a unas y menos a otras. A esto se le suma la falta de compromiso de algunos profesores para con su desempeño profesional que se refleja en ciertas situaciones: continuas faltas a clase, nula preparación previa de sus asignaturas limitándose a dictar el libro de texto, la

escasa motivación que dan a sus estudiantes para que expongan sus dudas o cuestionamientos, incluso, la molestia que puede llegar a causar en el profesor la presencia de interrogantes (Ornelas, 2009).

Resumiendo: el sistema educativo tradicional se ha caracterizado por la memorización de los conocimientos y la falta de experimentación de lo visto en clase, sin mencionar que lo enseñado es procesado totalmente por el profesor que en ocasiones repite verdades absolutas, sin permitir que se dude de su palabra. Está, también, el uso de programas de estudio inflexibles que no permiten una continua actualización, las acostumbradas técnicas de aprendizaje monótonas y aburridas, así como la formulación de contenidos que no se relacionan con el contexto que viven los estudiantes. Aunado a ello, se encuentra la falta de articulación y continuidad entre los diferentes niveles de estudio (Ornelas, 2009). Cuestiones como estas son las que, algunas veces, llevan al proceso de enseñanza a ser un procedimiento mecánico y trillado que más que contribuir a la educación de los estudiantes, se convierte en un trámite para aprobar un ciclo escolar y no en un proceso de retroalimentación.

Aquel problema se presenta en todos los niveles de educación, sin embargo es en el bachillerato donde empeora. En este nivel educativo se presentan diferentes programas de estudio enfocados en objetivos diversos y aislados que son tan heterogéneos de una institución a otra que se llega a una separación y acotación en cada uno de los planes de estudio, provocando la falta de integración en el conocimiento de los estudiantes de bachillerato (Ornelas, 2009). A pesar de que el acotamiento de los planes de estudio podría brindar diversidad de estudios técnicos, también puede provocar una falta de proyección profesional en los estudiantes, limitando la posibilidad de que conciban acceder a una educación superior; por ejemplo, podría pasar que un estudiante que estudió en una “prepa patito” o “prepa de cochera” no pudiera aprobar el examen superior de admisión a la UAM, al no tener la preparación básica para iniciar una licenciatura (Ornelas, 2009).

Así, el modelo educativo tradicional puede llegar a desviar los objetivos de la educación porque en ocasiones fomenta que los estudiantes memoricen la guía de estudio o los apuntes para aprobar su asignatura; entonces, el objetivo se reduce a prepararse sólo para acreditar un examen o para pasar al siguiente ciclo escolar sin la intensión de formarse

como ser humano y futuro profesional que pondrá en la praxis el conocimiento adquirido. Muchas veces, el estudiante memoriza sin comprender el proceso que debe seguir para la implementación práctica de dicha información, no logra razonar o comprender las causas y consecuencias reales derivadas de la aplicación del conocimiento; y al concluir la educación media el alumno se encuentra con que no puede ingresar al nivel superior, ya que tiene que enfrentarse a nuevos conocimientos para los cuales no cuenta con las herramientas de aprendizaje necesarias, teniendo que reaprender lo visto en el bachillerato.

Dichos hábitos van en detrimento de la calidad educativa, pues, cuando el estudiante memoriza sin comprender los alcances e importancia de su conocimiento, lo más seguro es que olvide lo memorizado una vez presentado su examen y cuando egresa no recuerda la mayoría de lo que vio en clase (Didriksson y Ulloa, 2008). Aquello sucede como consecuencia de que el sistema educativo mexicano no se ha ocupado de incentivar en los estudiantes la posibilidad de emplear íntegramente las habilidades que poseen en prácticas de campo, sirviéndose de conceptos teóricos que les permitan experimentar lo que será su futuro como profesionales: poco énfasis se pone en la reflexión, el cuestionamiento y la correlación de ideas propias (Ornelas, 2009).

De ahí que en México sea difícil formar científicos-investigadores capaces de inventar y descubrir nuevos paradigmas científicos y tecnológicos, lo que obliga a importar los conocimientos de otros países; y los estudiantes que logran convertirse en investigadores, después de mucho esfuerzo, tienen que migrar al extranjero por no encontrar aquí las condiciones ni los apoyos indispensables para el desarrollo profesional (Ornelas, 2009). Por otra parte, la memorización puede ayudar a que se formen técnicos que sepan el manejo excelente de técnicas y que logren acoplarse a los continuos cambios científicos y tecnológicos, sin embargo lo óptimo sería la formación de científicos que no sólo se acoplen a los cambios en la ciencia y tecnología, sino que participen en tales innovaciones y que provoquen transformaciones con sus investigaciones y descubrimientos; es decir, dejar de ser producto de tales innovaciones científicas para convertirse en productores de ellas.

5. Requerimiento de una concepción alterna de calidad educativa

En una realidad cambiante y móvil los conocimientos científicos y tecnológicos se

renuevan rápidamente, por lo que la memorización y el dogmatismo quedan obsoletos para ofrecer una educación actual y de buena calidad. Ante la poca eficiencia de los mecanismos de educación tradicionalistas, se vuelven necesarios nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje que logren activar el papel protagónico del estudiante en su proceso cognitivo, sacándolo del rol pasivo al que está acostumbrado.

El proceso de globalización que conlleva una procesada y demandante era científico-tecnológica, ha generado en el ámbito educativo la necesidad de una educación actual, eficiente y de alta calidad. Sin embargo, ¿qué se entiende por buena calidad educativa? Para este ensayo como para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2009a), la buena calidad en la educación es comprendida como un proceso de formación del ser humano, más que el almacenamiento de la información. Investigaciones de ese Instituto señalan que la alta calidad en la educación comprende un progreso integral que proporciona conocimiento y habilidades académicos con valores y responsabilidades sociales para ser un actor y no sólo un espectador del entorno social; con ello se logrará un impacto positivo en el desarrollo progresivo de la población (Antonio Ríos y García Flores, 2003 a y b).

De esa forma, intelectuales que integran al INEE apuntan que la buena calidad conlleva una educación de carácter equitativo que responda a las demandas e inquietudes de los estudiantes y su sociedad; una enseñanza gratuita para que el mayor número de la población pueda acceder a ella y la ampliación de la cobertura para las personas que, teniendo la edad suficiente para inscribirse a un nivel educativo, puedan hacerlo. El reto es lograr que quienes ingresan logren mantenerse y egresar, realizando lo mismo en el siguiente nivel educativo (INEE, 2009a).

Así, el debate académico acerca de esta concepción de calidad educativa se centra en las diferencias socioeconómicas de los estudiantes, por lo que el sector educativo debe recibir los recursos materiales y humanos necesarios para ofrecer infraestructura, instalaciones, profesores, libros, computadoras, becas, salarios y óptimos mecanismos de enseñanza y aprendizaje que ayuden a formar seres humanos reflexivos y responsables; capaces de apropiarse de los conocimientos enseñados en la escuela y con el logro de poder aplicarlos al tomar sus decisiones. Todo eso acompañado del imprescindible uso de fórmulas

innovadoras de enseñanza-aprendizaje, respaldadas y auxiliadas con evaluaciones cualitativas y cuantitativas (Antonio Ríos y García Flores, 2003 a y b). El propósito, argumentan los especialistas, es alcanzar una educación pertinente al cambiante contexto de los estudiantes, con planes de estudio cuyos contenidos tengan congruencia y provecho para la realidad social, económica y política de los jóvenes (INEE, 2009b). Así, los conocimientos podrán ser apropiados de una manera constante y perdurable, dotando de experiencia a los estudiantes con el aprovechamiento de sus habilidades e incentivando su crecimiento cognitivo y humano.

Según estudiosos del tema, es imprescindible contar con estudiantes que no sólo almacenen información como una serie de datos aislados, sino que relacionen su entorno con lo que ponen en práctica, utilizando su conocimiento para solucionar los problemas que le atañen a él y su sociedad; ya que es necesario contar con educandos que tengan la capacidad de hacer frente a un contexto que cambia a cada momento, que crece y que se concibe más difícil. Este concepto de calidad educativa es trascendental sobre todo en la educación media superior, nivel en el que la mayoría de los jóvenes comienzan a formarse una noción de lo que desean en su futuro personal y profesional. Aquí los jóvenes empiezan a entender cómo funciona el medio en el que se desenvuelven formándose expectativas de vida, por ello es importante brindarles una formación que integre conocimientos académicos con valores sociales, como la responsabilidad, el respeto y la tolerancia.¹³

El doctor Órnelas (2009) argumenta que entre los elementos necesarios para conseguir buena calidad educativa se encuentra una reestructuración integral del sistema de educación mexicana. No obstante, este especialista asegura que eso conlleva a que sea el Estado, y no sólo la iniciativa privada, quien garantice el derecho a la educación de una forma plena; empezando por una mayor asignación y distribución de recursos en los diferentes niveles educativos, en especial a los económicamente más desatendidos: el medio superior y el superior. Con base en ello, surge la necesidad de que el Estado ofrezca

¹³ En esta línea también es necesario contar con mecanismos de accountability, por medio de los cuales la administración de la educación pueda rendir cuentas a la sociedad de cómo se han invertido y destinado los recursos, y cuáles son los resultados obtenidos (Antonio Ríos y García Flores, 2003 a y b). Es fundamental que en el ámbito educativo se abra el acceso a la información confiable de lo que se está haciendo dentro de las organizaciones educativas; ya que las escuelas como principales nichos de formación deben educar estudiantes que sean parte de una ciudadanía informada y responsable (Didriksson y Ulloa, 2008).

nuevas propuestas educativas alternas que impulsen a los jóvenes a continuar con su vida académica para lograr un óptimo desarrollo como seres humanos y profesionales; para lo cual es imprescindible la construcción y apertura de novedosos espacios educativos donde los jóvenes tengan la oportunidad de acceder y mejorar sus diversas habilidades cognitivas.

Con más recursos, afirman Didriksson y Ulloa (2008), se pueden conseguir avances como la modernización de instalaciones, reestructuración de contenidos y materiales de trabajo, capacitación y actualización de profesores. Este último punto es muy importante, pues en la medida en que los profesores aprenden a enseñar podrán ofrecer una mayor calidad educativa y una visión ética y valorativa de la educación, aprenderán a tratar a sus estudiantes como personas y no como máquinas. Aquello considerando que esa etapa es una de las más complicadas, pues los estudiantes se encuentran en una delicada coyuntura de cambios físicos y psicológicos siendo difícil informarlos y asesorarlos para que se interesen en labores fructíferas para sí mismos y para su entorno (Ornelas, 2009).

En el centro del debate educativo acerca de la buena calidad también se discute la necesidad de contar con personal docente capacitado, responsable y comprometido con su labor y con la sociedad; dada la importancia de su profesión, se requieren profesores dispuestos a enseñar y a aprender de sus estudiantes, con una perspectiva educativa diferente basada en la creación y obtención de nuevos paradigmas y apoyados por mecanismos educativos que motiven a los estudiantes a actuar en los procesos de enseñanza y aprendizaje; quitando al profesor la presión de ser la autoridad que no se permite errores (Antonio Ríos y García Flores, 2003 a y b).

Para ello, sustenta Ornelas (2007), es imprescindible mejorar cuestiones básicas como la capacitación y actualización de profesores, el aumento de becas, interrelacionar los diversos niveles de estudio, abrir la posibilidad de que todo estudiante egresado de la secundaria pueda ingresar al bachillerato, y que quien egrese de éste pueda acceder al nivel superior. Los profesores necesitan la oportunidad de desarrollarse académica y profesionalmente a través de seminarios de actualización, otorgándoles salarios que los motive en su labor: preparando sus clases, actualizando y extendiendo su conocimiento, pues cuando un profesor no está seguro de lo que enseña lo más seguro es que esa inseguridad no permita que sus estudiantes critiquen lo que está enseñando; auxiliar a los

profesores que se formaron en un contexto diferente y que no han transformado sus métodos de enseñanza para que sean convenientes en un contexto educativo diferente. Bajo esta premisa es que las instituciones educativas, principalmente de nivel medio superior, deben revisar y adaptar continuamente sus modelos y programas educativos con miras a actualizar la educación, renovar el conocimiento de sus alumnos para que puedan tener acceso a la nueva tecnología y contar con la capacidad suficiente para una inserción exitosa en el ámbito laboral o para continuar con estudios superiores.

De ahí que para los tomadores de decisiones en las políticas públicas educativas sea fundamental considerar el concepto de calidad educativa al concebir un plan de acción, ya que éste debe establecer objetivos congruentes con las demandas y necesidades de la población. Teniendo como referencia la calidad educativa que se busca obtener, los hacedores de políticas públicas en el ámbito educativo podrán identificar los espacios vulnerables de la educación y buscar posibles soluciones.

En el capítulo siguiente se narra cómo surgió y se implementó una propuesta educativa alterna del nivel medio superior en el DF; impulsada por el gobierno capitalino y que, a pesar de las prácticas tradicionalistas que prevalecen en el sistema público de bachillerato, le apostó a la concepción de buena calidad educativa antes esbozada.

Capítulo III. La creación de la Preparatoria Iztapalapa I y el surgimiento del Instituto de Educación Media Superior (IEMS)

Teniendo como antecedente el contexto descrito en el apartado anterior, este capítulo se dedica a exponer la formación de la agenda y la definición del problema; en términos de las condiciones de posibilidad (políticas y sociales) para la creación del IEMS. Por ello, se realiza una explicación concisa de cómo aconteció la acción colectiva que fomentó la incorporación del proyecto de la Preparatoria Iztapalapa I a la agenda del GDF; teniendo como contexto la coyuntura política de 1997 en el DF y el cambio de gobierno. Posteriormente, se analiza la inauguración formal de esa preparatoria y el surgimiento e institucionalización del IEMS como un elemento central de la política educativa en la agenda gubernamental capitalina, aludiendo a ciertos actores involucrados en el proceso.

Para concluir esta parte del estudio, se relata cómo es que el IEMS se convirtió en un Instituto de diecisiete planteles (más uno que se encuentra en construcción), encargado de implementar el sistema de bachillerato local; aunado a ello se exponen las principales críticas realizadas a ese proyecto educativo. Así, la estructura e importancia de este capítulo radica en presentar el antecedente de ese Instituto y su primer plantel, como pauta para comprender algunos de los principios que justifican y sustentan la aparición del proyecto educativo.

1. Origen de la Preparatoria Iztapalapa I: Acción colectiva y coyuntura política de 1997 en el DF

Tal y como se ha señalado en el capítulo anterior, la demanda de educación media y superior en el país ha crecido considerablemente en las últimas décadas. En el Distrito Federal dicha demanda se intensifica sobre todo en las zonas de mayor marginación socioeconómica y sobrepoblación como la delegación Iztapalapa; una de las demarcaciones de la ciudad que se ha caracterizado por tener altos índices de población con escasos ingresos económicos y una baja calidad de vida (Ziccardi, 1998).

Ejemplo de ello es la colonia de San Miguel Teotongo, situada en la Sierra de Santa Catarina. En 1995, el entonces regente del Departamento del Distrito Federal, Oscar Espinosa Villarreal, expresó sus intenciones de poner nuevamente en funcionamiento la

antigua Cárcel de Mujeres de Santa Martha Acatitla, ubicada en esa zona. Este penal había funcionado desde 1954 hasta 1982 año en que fue clausurado, trasladando a las 278 mujeres que cumplían allí una condena a la cárcel ubicada en la zona de Tepepan en la delegación Xochimilco¹⁴. Desde entonces no se había dado ningún tipo de mantenimiento al inmueble, sólo se le había acoplado una unidad modular para la ex *Ruta 100* de camiones (*Reforma*, 17/08/1997).

La iniciativa de Espinosa Villarreal para reabrir la cárcel no fue bien vista por algunos habitantes de las colonias vecinas al inmueble. Ellos argumentaban que la zona se había ganado una mala reputación debido, principalmente, a su deterioro físico y al tipo de establecimientos que se asentaban en esa parte de Iztapalapa: el reclusorio Oriente, la penitenciaría, un relleno sanitario, la famosa zona de “la Ford” compuesta por varios talleres de autopartes robadas, etc. (*Reforma*, 17/08/1997).

Ello, aunado a los altos índices de inseguridad en la región, constituyó un fuerte impulso para que algunos habitantes de San Miguel Teotongo expresaran su negativa a la iniciativa de la Regencia del DF. A dicha inconformidad se sumaron integrantes de algunas organizaciones sociales como la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ)¹⁵ que se encontraba integrada a las filas del Partido de la Revolución Democrática (PRD) y del cual algunos integrantes (como Elio Villaseñor, Víctor Varela y consejeros ciudadanos como Clara Brugada, Adriana Ayuso y Elvira Salgado) también habían expresado su rechazo a la iniciativa (IEMS, 2006a).

Se formó entonces, a lo largo del año 1996, un sector considerable de la población en aquella área de Iztapalapa que se oponía a la reapertura del centro penitenciario. Para principios de 1997, surgió entre los manifestantes la propuesta de que aquellas instalaciones fueran utilizadas para la construcción de una preparatoria. Una nueva escuela

¹⁴ El Centro Femenil de Readaptación Social "Tepepan" comenzó a funcionar el 11 de mayo de 1976 como un centro médico construido para los reclusorios de la Ciudad; sin embargo, a dos años de ser inaugurado por el entonces Presidente de la República, Luis Echeverría Álvarez, el centro dejó de funcionar. En noviembre de 1982, dentro de ese mismo inmueble se estableció el Centro Femenil de Readaptación Social para alojar a las reclusas que provenían de la Cárcel de Mujeres de Santa Martha Acatitla (en <http://www.reclusorios.df.gob.mx/reclusorios/tepepan.html>).

¹⁵ Surgida desde 1987 en asociación con la Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular (Conamup), el Equipo Pueblo, ciertos Frentes Populares como el de Neza y el de Ecatepec y algunas Uniones de Vecinos, entre las que se encontraban la de Colonos de la Primera Victoria, la de Vecinos del Centro y la de San Miguel Teotongo (Rodríguez Aguirre, en <http://ierd.prd.org.mx/coyuntura93/up.htm>).

ayudaría, según ellos, a contrarrestar el complicado escenario educativo en el que se encontraba esa demarcación, con pocos centros culturales y educativos que procuraran y contribuyeran al mejoramiento social (IEMS, 2006a).

Esa reacción comunitaria se dio en un contexto político educativo nacional en el que se venía generando un movimiento integrado por estudiantes, académicos y organizaciones sociopolíticas en contra de las medidas tomadas en los últimos años por las autoridades públicas educativas que, entre otros resultados, habían propiciado que varios miles de jóvenes no pudieran tener acceso a la educación. Puede decirse, entonces, que esta lucha popular local surgió dentro de una pugna por la expansión de la oferta educativa ante la situación de rezago, alto costo de colegiaturas y baja calidad educativa que se veía dando en otros espacios a nivel nacional (Aboites, 2005). Así lo refiere uno de los profesores que participó en el proyecto de la escuela propuesta por esa comunidad:

La realidad política en 1997, cuando comenzó el proyecto de la preparatoria, era muy distinta a la de ahora. Por ese tiempo había un movimiento urbano popular que surgió desde 1985 con el temblor de la Ciudad de México. La comunidad no se identificaba con su gobierno por lo que se organiza y moviliza por iniciativa propia. De ahí es que surgen algunas organizaciones como la UPREZ que surge de una necesidad genuina, porque se mueven alrededor de demandas que tienen que ver con el vivir cotidiano de cualquier ciudadano: agua, vivienda, drenaje, esparcimiento y educación. Para que les hagan caso a sus exigencias, son los vecinos los que empiezan a hacer marchas, a bloquear carreteras y a buscar a los líderes de las organizaciones. Esto fue lo que pasó con la preparatoria, la gente y algunas organizaciones de este tipo, se organizaron y exigieron el terreno para una escuela. De hecho, lo que me animó a participar en este proyecto fue, justo, que era parte de una lucha popular (Entrevistado 1, Profesores).¹⁶

A principios de 1997 también se iniciaron las campañas electorales para la renovación de los cargos gubernamentales del DF que se llevarían a cabo en el mes de julio. Cabe mencionar que, como consecuencia de la reforma electoral de 1996¹⁷, las elecciones locales del año 97 serían las primeras en que se permitiría que los ciudadanos eligieran por sufragio universal a sus representantes locales (Jefe de Gobierno del DF e integrantes de la

¹⁶ El perfil académico-laboral de los profesores y administrativos entrevistados para esta investigación, puede verse en el *Anexo II*, págs. 165-167; y el modelo de entrevista se encuentra en el *Anexo III*, págs. 168-169.

¹⁷ Aquello como producto de la crisis electoral que se dio durante los comicios de 1988 y del detrimento de credibilidad y confianza por parte de los ciudadanos y de los actores involucrados en el juego político (Merino, 2003).

Asamblea Legislativa del Distrito Federal)¹⁸ (González Bárcenas, 2007), con la consiguiente desaparición de la figura del Regente de la Ciudad de México como titular de la administración local.¹⁹ Aquello significó uno de los pasos más significativos en cuanto a la descentralización política del DF, ya que permitió asumir con mayor autonomía las riendas de la nueva administración pública local y responsabilizarse de las problemáticas locales.²⁰

En este entorno de reforma electoral y administrativa, se abrió una coyuntura política en la que los candidatos a la titularidad de la administración local comenzaron a hacer su campaña para los próximos comicios. El ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano fue el candidato a Jefe de Gobierno por parte del PRD y la parte central de su estrategia política fue comunicarse directamente con los defensores. Por ello, comenzó a visitar zonas de alta marginación socioeconómica para exponer sus propuestas de gobierno, dirigidas a incentivar la participación ciudadana y a promover la descentralización administrativa del DF. Con esas promesas políticas y bajo el lema “Juntos gobernaremos la ciudad”, el candidato perredista aseguró que integraría a su agenda de gobierno las principales demandas y necesidades de la población en las 16 delegaciones (Zermeño, 2004).

Como parte de esta gira proselitista con miras a las elecciones, el ingeniero Cárdenas visitó San Miguel Teotongo. Aprovechando la visita del candidato perredista, los colonos de esa parte de Iztapalapa le solicitaron que el edificio de la ex cárcel no fuese rehabilitado como penitenciaría y que asumiera las riendas del proyecto de la escuela sugerida por ellos. La petición de la comunidad consistió en que el gobierno capitalino integrara el plan de la preparatoria a su agenda gubernamental y reglamentase formalmente el proyecto para que

¹⁸ Antes de la reforma de 1996 este poder legislativo local se llamaba Asamblea de Representantes y con la modificación electoral no sólo cambió su nombre, también se modificó su estatus político y administrativo, pues los asambleístas ya podrían ser electos por voto popular.

¹⁹ Cabe mencionar que el Regente del DF, aunque con diferentes calificativos del cargo, había sido elegido por la Presidencia de la República desde 1928, cuando se constituyó a la Ciudad de México como el Departamento Central del Distrito Federal (De Gortari Rabiela, 1994; Ramos, 2007; Ziccardi, 1998).

²⁰ La reforma electoral de 1996 permitió la modificación de algunas disposiciones del Artículo 122 de la Constitución Política Mexicana, referentes a la administración del Distrito Federal (Woldenberg, 2005), con lo que se establecieron ciertas facultades exclusivas del Distrito Federal haciendo posible una mayor autonomía política. Sin embargo, hay algunos ámbitos de la administración donde esa autonomía no es completa, debido a ciertas facultades concurrentes que el gobierno local debe compartir y/o consultar con el gobierno federal (Reynoso, 2004; González Madrid, 2005). Así, por ejemplo, el Congreso de la Unión es el encargado de decidir el límite de la deuda del DF, el Presidente de la República está facultado para remover al Jefe de Gobierno y, aunque el gobierno local puede intervenir en la educación básica del DF, ésta depende principalmente del gobierno federal. (Cfr. *Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal y Estatuto de Gobierno del Distrito Federal*).

éste tuviera validez oficial. La solicitud fue bien recibida por el ingeniero Cárdenas, por lo que prometió a los habitantes de la zona que en caso de ser electo como titular de la administración del DF haría todo lo posible para que el reclusorio no fuera reabierto e inaugurar una preparatoria en esas instalaciones (*La Jornada*, 23/06/1999).²¹

Como parte de ese proceso, el 18 de mayo de 1997 se realizó una consulta ciudadana en la zona para preguntarle a la población qué proponía hacer con el predio del ex reclusorio. De aproximadamente 5000 respuestas, más del 90% contenían la propuesta de construir una preparatoria, lo que avalaba la aprobación de la escuela con el apoyo mayoritario de los vecinos. Ante la falta de respuesta de la Regencia, el 28 de junio profesores, estudiantes y las organizaciones antes mencionadas comenzaron a movilizarse para demandar ser escuchados: tomaron las instalaciones de la ex cárcel bajo la exigencia de construir una preparatoria y bloquearon avenidas principales y la entrada de camiones (*Reforma*, 23/08/1997). Así lo comenta una de las integrantes del equipo profesional que colaboró luego en la implementación de la preparatoria: “...*En este predio la gente era muy participativa, estaba realmente involucrada con el proyecto. Sabían de qué se trataba porque habían estado al tanto desde que la prepa todavía era una ex cárcel; la misma población había querido que ahí se hiciera una prepa*” (*Entrevistada 5, Administrativos*).

El 6 de julio de 1997 se llevaron a cabo las votaciones para elegir a los representantes políticos en el DF. El candidato que ganó esa elección y se erigió como el primer Jefe de Gobierno fue Cuauhtémoc Cárdenas del PRD. Con este triunfo se reforzó la posibilidad de que el nuevo gobierno local atendiera e interviniera en la construcción de la preparatoria; propuesta que, según la UPREZ, se había presentado formalmente a las autoridades de la delegación desde 1995 cuando se decidió reabrir el centro penitenciario. Al respecto, en una entrevista realizada por el periódico *Reforma* el 17 de agosto del mismo año a José Luís Gutiérrez Neri (uno de los principales integrantes de esa organización social), éste

²¹ Tomando el enfoque teórico de mercado político, propuesto por James Buchanan y Gordon Tullock (1993), podría decirse que esa coyuntura electoral, escenario en que la solicitud de una nueva preparatoria fue aceptada e incluida en la agenda gubernamental, reflejó una situación de oferta-demanda; donde el Gobierno del Distrito Federal (GDF) propuso dar respuesta a esa petición de los pobladores en Iztapalapa, generando un mercado de votos considerable para el gobierno perredista del DF. Esto no quiere decir que el gobierno local haya ofertado la construcción de la preparatoria únicamente por la captación de votos, sin embargo hay que considerar el escenario de la oferta y la demanda como una posible explicación del por qué las negociaciones entre el movimiento que proponía la preparatoria y las autoridades locales comenzaron en un contexto de campañas electorales.

aseguró que la petición vecinal acerca de la escuela había sido bien recibida por el Delegado Jaime Aguilar Álvarez, pero luego no había mostrado interés en presentar la propuesta ante la Regencia: "Él se comprometió con nosotros y nos dijo que iba a solicitar a la Secretaría de Gobierno del DDF para que autorizara este proyecto, sin embargo y a pesar de que se nos dijo que seríamos recibidos, nunca se cumplió con esta promesa" (*Reforma*, 17/08/1997).

El 22 de agosto de 1997, con el objetivo de que la propuesta fuera escuchada y atendida por las autoridades delegacionales y capitalinas, el movimiento se manifestó frente a las oficinas centrales del Departamento del Distrito Federal; la protesta se resumía en su principal lema: "*prepa sí, cárcel no*" (*Reforma*, 23/08/1997). En tanto que sucedía el cambio de gobierno previsto para el primero de diciembre, y ante la poca atención que la entonces administración local prestaba a la iniciativa de la preparatoria, los manifestantes repartieron volantes por la zona para informar e invitar a la comunidad a integrarse al movimiento que pugnaba por la construcción de la escuela, la cual deseaban iniciar lo antes posible (Castellanos Cruz, 2006).

En septiembre de ese año, los integrantes del movimiento instalaron, por su cuenta, salones de clase con lámina, cartón y mobiliario prestado ahí mismo donde se estaba reconstruyendo la cárcel y se empezó a impartir cátedra. Los profesores que comenzaron a dar clases en el predio rendían cuentas de los avances logrados a la asamblea de colonos, como se hacía llamar el movimiento (IEMS, 2006a). "Se organizó un gran movimiento y cercaron todo el inmueble y se instalaron en un estacionamiento exterior de la cárcel; construyeron allí con láminas de cartón unas aulas; después consiguieron unas bancas con profesores que se incorporaron generosamente al proyecto..." (Pérez Rocha, 2006: 29).

A principios de 1998, y ante la negativa de instituciones como la UNAM, UAM, Politécnico y el Colegio de Bachilleres para asumir la construcción de la nueva preparatoria, aquellos profesores consiguieron los programas de estudio de la SEP para comenzar la formulación de los planes de estudio en la precaria escuela. Así, lo único con lo que se contaba era con el terreno y la idea de lo que se quería hacer, aunque sin un plan organizado para lograrlo; tal como lo relata uno de esos profesores:

Cuando yo llegué, ya estaba el plantón y ya se había decidido que querían una preparatoria. Los profesores que llegamos pensábamos que la preparatoria ya estaba hecha, pero nos encontramos con que la unión de colonos nos dice “aquí está el terreno, hagan una preparatoria”; entonces, los maestros que llegamos, las organizaciones políticas, los representantes ciudadanos y la asamblea formada por los colonos tuvimos que ponernos de acuerdo y realizar todo el trabajo para iniciar a construir la prepa... Antes de acercarnos al ingeniero Cárdenas, buscamos obtener reconocimiento de otras partes de la UNAM, de los bachilleres, del politécnico y de la UAM, pero todos rechazaron la posibilidad de darle reconocimiento a esta preparatoria. Entonces, lo que seguía era buscar el apoyo del que sería el nuevo gobierno. Este no era el único problema que enfrentaba la ciudad, entonces, cuando llegamos éramos una más de las tantas peticiones que se le hacían al gobierno, pero nosotros seguimos trabajando por nuestra cuenta... (Entrevistado 1, Profesores).

A mediados del año 98 el ingeniero Manuel Pérez Rocha²² se integró a las filas del nuevo Gobierno del Distrito Federal (GDF) como Coordinador de Asuntos Educativos y se le asignó la labor de atender la demanda que se presentaba en el predio de San Miguel Teotongo (Pérez Rocha, 2006). Mientras tanto, el gobierno local realizaba la gestión para formalizar jurídicamente la pretendida construcción de la preparatoria; escuela que tanto la asamblea de colonos como los profesores pedían que no fuera técnica:

Teníamos claro que queríamos una preparatoria donde los estudiantes pudieran seguir sus estudios en la universidad, uno de los principios fundadores de la Preparatoria I. Cuando el GDF toma el proyecto, a través del ingeniero Manuel Pérez Rocha y la maestra Guadalupe Lucio, nosotros sólo les pasamos la petición de la gente que querían una preparatoria donde se tuviera la posibilidad de continuar con estudios universitarios y ya él, el ingeniero Pérez Rocha, se ocupó de armar el modelo educativo (Entrevistado 1, Profesores).

Se presentó la propuesta de la escuela a los diputados del PRD quienes, a su vez, la presentarían ante la Asamblea Legislativa del DF. Una vez que ambas instancias aprobaron la iniciativa, comenzaron las negociaciones con los integrantes del movimiento para realizar los trámites de la formación del nuevo espacio educativo. En octubre de ese año se llegó a un acuerdo entre el entonces subsecretario de gobierno, Leonel Godoy, y las

²² El ingeniero Pérez Rocha tenía amplia experiencia en cuanto a proyectos educativos, había colaborado en otros programas relacionados con la educación en zonas marginadas y participó, también, en la elaboración del plan educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, que fue promovido por el doctor Pablo González Casanova. Su participación en el proyecto del CCH fue desde la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, donde él laboraba. Posteriormente, se desempeñó como Coordinador General del CCH y fue columnista del periódico Excélsior sobre temas educativos (Pérez Rocha, 2006; Lucio Maqueo, 2006).

organizaciones vecinales involucradas, con lo que formalmente se otorgó el predio para la edificación de la preparatoria (Lucio Maqueo, 2006).

2. Inauguración de la Preparatoria Iztapalapa I y establecimiento formal del IEMS: principales actores involucrados

Fue a partir de 1999 que comenzó a construirse lo que sería la Preparatoria Iztapalapa I. Mientras se iniciaba la construcción y remodelación del predio para la escuela, el titular de la administración capitalina, Cuauhtémoc Cárdenas, regresó a la zona y aseguró a los vecinos que iniciaría los trámites para comenzar la implementación formal del nuevo espacio educativo, en cumplimiento de la promesa de convertir el antiguo reclusorio en una preparatoria, ayudando con ello a satisfacer la demanda educativa de la delegación y dando carpetazo definitivo al antiguo penal (*La Jornada*, 23/06/1999).

La construcción del nuevo espacio educativo y la remodelación de las instalaciones del predio corrió a cargo de la maestra Guadalupe Lucio Gómez Maqueo²³ y de su equipo de trabajo: “Comenzamos a plantear los laboratorios, la biblioteca, la planta de profesores, y la estructura operativa. Todo eso lo hicimos entre tres personas. Rogelio Tenorio, Esther Maning y yo” (Lucio Maqueo, 2006:17). El reto era ajustar la infraestructura con la que se contaba para adecuarla al funcionamiento de una nueva escuela con ciertas características que la hacía diferente a las demás. Por ejemplo, se necesitarían aulas con la capacidad para grupos pequeños de veinticinco personas, se requerían cubículos individuales para que los profesores tuvieran un lugar donde ofrecer su asesoría o tutoría, se instalarían cubículos de estudio para que los alumnos contaran con un sitio donde estudiar, realizar tareas, leer, etcétera, se construirían laboratorios y, desde luego, se requería una biblioteca.

Teníamos una propuesta educativa a la que se tenía que adecuar la infraestructura que ya había. Yo participaba con la gente de obras a la que les decíamos: “No debe haber aulas mayores a 25 estudiantes, deben estar iluminadas y tener ventilación. El profesor debe tener un aula que tenga las dimensiones específicas para poder mover mesas, sillas, para tener dinámicas diferentes de estudio. Los profesores deben tener un cubículo y en él van a atender a los estudiantes en tutoría y asesoría. Los estudiantes van a tener cubículos de estudio, también se requieren laboratorios grandes”. Entonces, preguntábamos qué equipo, mobiliario

²³ No está de más señalar que la maestra Lucio Maqueo contaba con experiencia en el ámbito pedagógico, pues se había desempeñado como profesora de la asignatura de matemáticas en el CCH y la UNAM. En el momento en que el ingeniero Rocha la llamó a participar, ella trabajaba en el Área de Educación Básica de la Coordinación de Asuntos Educativos (Pérez Rocha, 2006; Lucio Maqueo, 2006).

y espacio se requerían. Finalmente, nosotros presentábamos las diferentes propuestas analizadas, de las que se elegía la mejor (Entrevistada 5, Administrativos).

Así, se tuvo que aprovechar al máximo la infraestructura que existía en el predio. Por ello, algunos de los cubículos para profesores y estudiantes habían sido celdas que se remodelaron y adecuaron para servir como espacio de estudio; las canchas de basquetball donde jugarían los alumnos serían las mismas en las que jugaban las reclusas años antes y, aunque el inmueble se estaba remodelando por dentro, por fuera aún tenía rasgos que remitían a la fachada del viejo reclusorio. Así lo refiere uno de los entrevistados: “...Se tenía la infraestructura diseñada para un reclusorio y no para una escuela, lo que significó un doble reto: cambiarle la concepción de que era una cárcel y convertirlo en un recinto educativo en el que, además, se implementaría un modelo alternativo” (Entrevistada 5, Administrativos).

En tanto se construía la escuela, también se llevó información a la población para explicarles cómo funcionaría la preparatoria, cómo podrían ingresar los jóvenes a estudiar ahí, qué se quería conseguir con ese espacio educativo y cómo iba a estar la población impulsora del proyecto involucrada en ese proceso. En otras palabras, se dio a conocer qué sería la Preparatoria Iztapalapa I y cómo iba a funcionar su propuesta educativa. Quien participara en este proceso menciona que:

Había que llevarle la información a la población que tenía la mirada encima de este proyecto de educación media superior, de un modelo nuevo, alternativo y de oposición; pero, el proceso de dar a conocer el modelo educativo no fue complicado porque la población mostraba su interés en informarse y, a pesar de que había ciertos grupos de alguna organización o partido que no estaban totalmente de acuerdo, la gente iba con la ilusión de que sus hijos entraran a esa escuela. Así fue más fácil echar a andar este proyecto” (Entrevistada 5, Administrativos).

Avanzados los trabajos de construcción de la nueva preparatoria e informada la población de la propuesta educativa, el 22 de junio de 1999 fue inaugurada formalmente la Preparatoria Iztapalapa I por el Jefe de Gobierno quien ahí declaró que “para el Gobierno del Distrito Federal es una satisfacción iniciar las actividades de este centro de educación media superior, luego de la fuerte oposición de los pobladores para instalar una cárcel.

Estamos seguros que será de amplio beneficio para la gente de esta parte de nuestra capital..." (*La Jornada*, 23/06/1999). Al encontrarse en la periferia, entre la delegación Iztapalapa y el Estado de México, la pretensión era que jóvenes de municipios como Nezahualcóyotl, Los Reyes La Paz y Chalco pertenecientes a ese estado también tuvieran la oportunidad de estudiar en esta escuela (*La Jornada*, 23/06/1999).

El funcionamiento de la preparatoria quedaría en manos de la Coordinación General de Asuntos Educativos perteneciente a la Secretaría de Desarrollo Social del Distrito Federal, ya que en ese entonces no se contaba con una Secretaría de Educación local y la SEP había rechazado el proyecto. En estas condiciones, el primer ciclo escolar de la Preparatoria Iztapalapa I inició de manera formal en agosto de 1999 bajo la dirección de la maestra Lucio Maqueo y con una matrícula de 238 estudiantes (todos los que tomaban clase desde el inicio). El semestre inició con "10 grupos de primera generación y cerró el ciclo escolar con 35 grupos y 875 estudiantes" (IEMS, 2010:10), debido a que en el segundo semestre de ese ciclo escolar se integraron más alumnos. La planta docente fue de veinte profesores, quienes iniciarían dando cuatro horas diarias de clase e invertirían otras cuatro horas más para brindar asesorías personalizadas a los estudiantes (*La Jornada*, 23/06/1999).

En un principio se pretendió revalidar los estudios realizados hasta entonces por todos los alumnos (los que venía tomando clases desde 1997); sin embargo, se decidió que todos partieran desde el primer semestre y comenzaran desde cero su educación de bachillerato pues en sus evaluaciones se encontraron altos niveles de deficiencia académica. Esa situación trataría de remediarse a través de un modelo educativo de corte constructivista, elaborado y propuesto por el ingeniero Pérez Rocha que se concretó y fundamentó en un documento titulado *Preparatoria Iztapalapa I. Proyecto* (IEMS, 2000).

El ingeniero Pérez Rocha (2006) propuso un modelo educativo basado en la pedagogía estadounidense que concebía a la educación como un proceso para formar seres humanos conscientes de su entorno, reflexivos, cultos y críticos. De tal forma que en la Preparatoria Iztapalapa I se trabajaría con un modelo que buscaba dotar de sentido humano a los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando a los estudiantes como seres humanos con ideas, propuestas, dudas, etcétera, y no como un número de matrícula. Los estudiantes no debían ser vistos como futuros factores de producción, es decir, formarlos sólo como

fuerza de trabajo, sino como “personas que tienen necesidades educativas, culturales, psicológicas y afectivas muy complejas y que la educación es el servicio orientado a satisfacer estas necesidades” (Pérez Rocha, 2006:39). Por ello mismo, ese modelo educativo resultaba diferente a los aplicados en las escuelas públicas de educación media superior del país.

Desde mayo de 1999 Cuauhtémoc Cárdenas, Jefe de Gobierno en curso, había reconocido su propósito de ser candidato para las elecciones presidenciales a realizarse en el 2000 (González Bárcenas, 2003). Por ello, a finales del año 99, Cárdenas dejó la titularidad de la administración local en manos de Rosario Robles y fue durante ese año que se concibió la posibilidad de crear un sistema de bachillerato para las zonas marginadas de la Ciudad de México (Lucio Maqueo, 2001). Así, el 30 de marzo de 2000 se publicó el decreto de creación del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) del Distrito Federal, instancia que se ocuparía de implementar el futuro Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal.

Por otro lado, cabe señalar que la Asamblea Legislativa del DF aprobó la *Ley de Educación del Distrito Federal* que fue publicada el 8 de junio de 2000 en la gaceta oficial capitalina y en donde se estableció que el gobierno de la ciudad podría encargarse de algunas cuestiones en materia de educación básica, media superior y superior a nivel local. En particular, el GDF quedó facultado para ofrecer y financiar planes de estudio y servicios educativos diferentes a los ofrecidos por el gobierno federal en la educación media superior y superior. El artículo 52 de la ley determinó que el gobierno local podría “establecer sus propios planteles para ampliar la cobertura y satisfacer la demanda de los habitantes del Distrito Federal”. A su vez, en el artículo 53 se dictó que “en los planteles de educación media superior que establezca el Gobierno del Distrito Federal, los programas y planes de estudio responderán a las necesidades de carácter social...”. Por ello, y con base en las diversas leyes locales y federales, el Gobierno capitalino quedó directamente facultado para implementar un sistema de bachillerato gestionado a través del IEMS.²⁴

²⁴ Véase *Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal, Estatuto de Gobierno del Distrito Federal y Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Educación y Ley de Educación del Distrito Federal*.

3. Expansión del Sistema de Bachillerato del Gobierno de la Ciudad y algunas críticas al proyecto

El 2 de julio de 2000 se realizaron elecciones federales y locales: Vicente Fox Quesada fue elegido Presidente de la República y en el Distrito Federal Andrés Manuel López Obrador obtuvo la mayoría de votos para ser el nuevo Jefe de Gobierno. Toda la campaña electoral de éste último se estructuró en torno al lema “Por el bien de todos, primero los pobres”, prometiendo una fuerte inversión en materia de desarrollo social y, en particular, en el rubro educativo. Con base en ello, y como parte de su programa de gobierno, la nueva administración local centralizó su política educativa en cuatro líneas de acción principales: el Programa integral de mantenimiento de escuelas, la distribución gratuita de libros en secundarias de la ciudad, la edificación de quince preparatorias para la implementación del sistema de bachillerato decretado en marzo de ese año, y la fundación de la Universidad de la Ciudad de México (UCM) (Pérez Rocha, 2001).

El 9 de enero de 2001, ya siendo Jefe de Gobierno, López Obrador firmó el Acuerdo de Creación de quince nuevas preparatorias del IEMS y de la Universidad de la Ciudad de México (UCM). En el documento se asentó que 453 millones de pesos serían destinados para ambos proyectos educativos, que las escuelas iniciarían sus actividades en agosto de ese mismo año y que el proyecto en su conjunto estaría a cargo de un Consejo Asesor conformado por académicos de reconocida trayectoria científica e intelectual. En la justificación del Acuerdo se explicaba que la creación de dichos establecimientos constituía una respuesta a la problemática situación en la que se encontraba la educación media superior y superior de la ciudad: rezago y deserción escolar, falta de planteles educativos en zonas de marginación socioeconómica, insuficiencia de plazas vacantes y baja calidad educativa; circunstancias a las que se sumaba la condicionante de tener que aprobar un examen único para ingresar al nivel medio superior (Cfr. GDF, 2001).

Ante aquellas circunstancias, la propuesta educativa del GDF buscaba responder ofertando más plazas de educación media superior y superior a través de planteles establecidos en zonas marginadas del DF. Las personas que no encontraban una opción en las demás instituciones, lograrían realizar estudios en las preparatorias del IEMS y en la UCM, alternativas educativas que ofrecerían una educación incluyente, pública, integral y universal que subsanara la poca equidad educativa y la reducción de la matrícula en otras

instituciones públicas. La educación sería concebida como un derecho universal que buscaría fomentar el desarrollo cultural y educativo de la comunidad; lo que resultaba diferente a las propuestas orientadas hacia una formación técnica de los estudiantes acoplada a los intereses y necesidades de la iniciativa privada. Se buscaría que el perfil de los alumnos fuera crítico, científico y humanístico a través de un modelo educativo innovador que contribuyera a erradicar la baja calidad educativa (Cfr. GDF, 2001).

Firmado el Acuerdo de Creación, comenzó a formularse el esquema de infraestructura y equipamiento de los planteles que, como se mencionó, se instalarían en zonas específicas de alta marginación socioeconómica del Distrito Federal (Lucio Maqueo, 2006). Para ello se realizaron estudios estadísticos y socioeconómicos para determinar la oferta y la demanda educativa en las diferentes zonas de rezago social y económico de la ciudad, ubicando algunas regiones en donde sería más conveniente establecer los espacios educativos del IEMS. Así, para el establecimiento de las escuelas se buscaron predios en lugares donde existieran pocas escuelas de carácter público, con alta densidad poblacional juvenil excluida del proceso educativo. Este era uno de los principales objetivos del proyecto: construir diversos planteles en esas zonas para que los estudiantes no tuvieran que desplazarse grandes distancias para asistir a clase y propiciando un mejor nivel de educación en jóvenes y adultos que hubieran concluido sus estudios básicos y quisieran continuar estudiando (IEMS, 2002).

El trabajo de remodelación en la Preparatoria Iztapalapa I había concluido, por lo que la maestra Lucio y su equipo de trabajo comenzaron la búsqueda de predios para las escuelas del IEMS. En entrevista para esta investigación una integrante de ese equipo comenta:

A mí me tocó hacer el estudio estadístico-educativo para establecer los planteles del Instituto y participar en decidir cuál iba a ser el proyecto arquitectónico, de obra, instalaciones y de infraestructura junto con el ingeniero Pérez Rocha y la maestra Lucio, cabezas del proyecto. Los predios se buscaban en zonas marginadas, que es una política prioritaria para el establecimiento de un plantel. Entonces, de cada predio sacábamos información del uso del suelo, de las vialidades, de las circunstancias del terreno. Después, yo sacaba la oferta educativa, cuántas secundarias y preparatorias había, qué población había, cuántas colonias a tres kilómetros a la redonda. Esa también es una política prioritaria para escoger la instalación del plantel: que la gente pueda llegar caminando al plantel. Ese estudio se presentaba al Jefe de Gobierno en las reuniones semanales que teníamos con él y con todos los secretarios involucrados.

Se hicieron los estudios a 208 predios en unos cuantos meses. Tú no sabes cuántos predios rechazaban tanto la maestra Lucio como el ingeniero Pérez Rocha, porque querían predios grandes aunque nosotros sabíamos que saldrían muy caros. Pero es que el proyecto arquitectónico que se tenía para el número de estudiantes, las instalaciones, los servicios, la vialidad, etcétera, requería predios grandes. Por ejemplo, nos decían para qué meter sólo 25 alumnos si caben 40, pensando en que fueran escuelas con infraestructura tradicional, hasta que captaron que el proyecto de infraestructura se tenía que hacer dependiendo del modelo educativo (Entrevistada 5, Administrativos).

En una primera etapa, no se logró conseguir el total de predios necesarios para asentar las nuevas escuelas por problemas relacionados con el uso de suelo, por lo que algunas preparatorias tendrían que ser establecidas, al menos por un tiempo, en sedes alternas (*El Universal*, 02/03/2001).

Por otro lado, el 4 de marzo de 2001 se hizo una convocatoria abierta a profesores para que asistieran a un diplomado de inducción sobre el modelo educativo a implementarse en el IEMS con la colaboración de la UNAM. Este diplomado se ofreció antes de que los profesores se integraran a laborar, como un requisito previo para considerar su solicitud de ingreso como docente. No fue el único curso de capacitación al que debieron asistir: aquellos profesores que fueron seleccionados para trabajar en alguna de las quince nuevas preparatorias del Instituto debieron asistir a varios más una vez contratados. Un académico que acudió a la convocatoria y una de las encargadas de formular el Programa de Tutorías y Asesorías del IEMS y de impartir esos cursos propedéuticos, comparten su experiencia al respecto:

Me enteré y llegué al proyecto del IEMS por otro profesor que fue compañero mío, Óscar Castellanos, quién me dijo que en la Preparatoria Iztapalapa ya se trabajaba desde 1997 sin ninguna estructura ni reconocimiento hasta que la formalizaron en 1999 y que estaban solicitando profesores. Así que cuando salió la convocatoria asistí al proceso de selección y, posteriormente, me llamaron para que asistiera a un curso pedagógico antes de integrarme como profesor (Entrevistado 3, Profesores).

Participé en la construcción del programa de tutorías y asesorías y en algunos otros aspectos del modelo educativo del IEMS, como los cursos que impartíamos a los profesores para mostrarles de qué trataba el modelo educativo, qué objetivos se pretendían cumplir, cómo sería su rol de profesores, cómo se debía atender a los estudiantes, etc. (Entrevistada 6, Administrativos).

Como se señaló anteriormente, junto con las preparatorias se creó la UCM que estaría incorporada a la Secretaría de Desarrollo Social capitalina, al igual que las preparatorias, y cuyo Rector sería el ingeniero Manuel Pérez Rocha.

El 9 de julio de ese año (2001) se publicó la convocatoria para quienes deseaban estudiar en el IEMS. Todo esto en un contexto de críticas y oposición por parte de políticos del PRI y del PAN, quienes opinaban que el IEMS y la UCM no estaban avalados por un diagnóstico integral ni por un plan preciso que justificara la creación de las nuevas escuelas (Addiechi, 2009). Algunos diputados de esos partidos comunicaron a la Secretaría de Educación Pública y al propio presidente Vicente Fox que el proyecto educativo promovido por Andrés Manuel López Obrador estaba mal articulado y no tenía condiciones para salir adelante (*Milenio*, 30/08/2001).

Los opositores argumentaban que eran proyectos improvisados cuyo principal interés era político y clientelar y que había otros ámbitos y problemáticas que necesitaban más la inversión que la construcción de las escuelas; las cuales, por otro lado, no eran necesarias porque la demanda de educación media superior estaba cubierta en el DF (Addiechi, 2009). Así, afirmaban que el IEMS y la UCM serían espacios utilizados por gente del PRD para difundir su ideología política (*El Universal*, 27/08/2001). Por ejemplo, Jorge Schiaffino, delegado del Comité Ejecutivo Nacional del PRI, mencionó que las preparatorias “no deberían de ser fábricas de perredistas” refiriéndose a que no se permitiera el “adoctrinamiento político” (*Milenio*, 30/08/2001). Las críticas y oposiciones políticas, partidarias y gubernamentales cuestionaban las intenciones del proyecto educativo del GDF. Al respecto se refiere uno de los entrevistados:

El problema político que se dio alrededor del proyecto generó incertidumbre. Había continuos cuestionamientos de los otros partidos políticos, lo que generaba el temor de que encontrarán algo que pudiera echar para atrás todo el trabajo que ya se había realizado. Y es que la situación no era para menos, llega el primer gobierno perredista del DF y de las primeras cosas que funda es una preparatoria del gobierno del DF y al siguiente mandato ya no es sólo una sino son quince. Entonces, los panistas y priistas dijeron que se estaban construyendo preparatorias para formar cuadros políticos del PRD con el dinero de los contribuyentes y de los ciudadanos (Entrevistado 1, Profesores).

Asimismo, la bancada priísta y panista de la Asamblea Legislativa mostraba su desacuerdo

con el proyecto de la UCM, pues consideraban que no era válido que las autoridades del DF pretendieran utilizar a la educación como un medio para lograr intereses políticos y electorales que favorecerían potencialmente al PRD y, en especial, al titular de la administración local. La principal crítica que hicieron los priístas y panistas fue que los representantes del PRD pretendían utilizar el proyecto educativo para lucrar políticamente y mantener el poder de manera permanente. Bajo este argumento, propusieron que el PRD no gastara partidas presupuestales que hicieran falta en otros servicios como salud, infraestructura, seguridad, etc. (*El Universal*, 27/08/2001).

Algunos jefes delegaciones en cuya demarcación se ubicarían los predios elegidos para construir las preparatorias, también mostraron su desacuerdo con la construcción de las escuelas por considerar que éstas violaban el uso de suelo o bien que no eran necesarias. Otra de las críticas más fuertes realizadas al proyecto educativo del GDF fue que éste no estaba jurídicamente facultado para intervenir en el ámbito educativo local por ser ésta una facultad del gobierno federal, por lo que su sistema de bachillerato no tendría validez oficial. Crítica que surgió desde que se inició el proyecto de la Preparatoria Iztapalapa I, cuando algunos periódicos publicaban que no se otorgaría certificado a los egresados, siendo una escuela sin validez (*Reforma*, 21/07/2001; *El Universal*, 12/07/2001; *Milenio*, 30/08/2001). Acerca de esto, uno de los primeros catedráticos del IEMS comenta: “Cuando se comenzó a implementar este proyecto hubo incertidumbre en muchos aspectos. Uno de ellos fue que ésta no era una institución educativa incorporada a la SEP, entonces no se sabía si la escuela iba a tener validez oficial o no” (*Entrevistado 1, Profesores*).

En particular aquella crítica se resolvió con el acuerdo establecido el 26 de julio entre la SEP y el GDF, donde se reconoció que el gobierno local sí tenía facultades para intervenir y colaborar en el ámbito de la educación media superior y superior de la ciudad (*El Universal*, 26/07/2001). El hecho de que en el DF la educación media y superior no fueran una facultad exclusiva del poder federal, daba la capacidad al gobierno local para que existiera el IEMS.²⁵ Este acuerdo permitió disminuir la incertidumbre surgida entre los

²⁵ En el DF la educación básica y normal son facultades exclusivas del poder federal a diferencia de los demás estados en donde la educación normal y básica sí está descentralizada, pues son facultad de los gobiernos estatales. En el DF, por el contrario, el gobierno local no tiene a su cargo los niveles básicos de la enseñanza ni la educación normal, aunque puede intervenir en ellos pero no de forma exclusiva. Sin embargo,

estudiantes y sus familias, acerca de la validez oficial de los estudios ofrecidos por el IEMS.

En medio de estas discusiones, el 27 de agosto de 2001 el IEMS inició el ciclo escolar 2001- 2002 en 15 preparatorias, contando con la Preparatoria Iztapalapa I y algunos planteles colocados en sedes alternas. De esta forma, el Sistema de Bachillerato del IEMS se puso en marcha bajo la supervisión de la maestra Guadalupe Lucio Maqueo, con una matrícula total de 3,062 estudiantes: 150 alumnos ingresaron por cada uno de las escuelas, quienes constituyeron la primera generación en ese período escolar. La Preparatoria Iztapalapa I, por su parte, inició ese ciclo con una matrícula total de 850 estudiantes, aproximadamente 700 que tomaban clase desde 1998 y 1999, además de los 150 estudiantes que ingresaron en 2001 (IEMS, 2009e).

A finales de año, y una vez que las escuelas comenzaron a funcionar, el ambiente político en torno al proyecto se tranquilizó y las críticas de la oposición disminuyeron al ver materializada la propuesta educativa del GDF. De tal forma que para el siguiente año lo que más captó la atención acerca del IEMS y la UCM fue la inauguración de nuevos planteles y las nuevas convocatorias de ingreso (Addiechi, 2009).

El modelo educativo que se aplicó en las nuevas preparatorias del IEMS fue el mismo que el ingeniero Pérez Rocha diseñó para la Preparatoria Iztapalapa I, plantel que quedó coordinado por Leticia Vargas²⁶ cuando la maestra Lucio Maqueo se hizo cargo de la Dirección General de todo el Instituto. A pesar de que el modelo educativo ya había sido implementado en aquella escuela, algunos planes de estudio requerían ser reestructurados, tarea que fue realizada por las academias de estudio del mencionado plantel. Así lo mencionan algunos profesores que en ello colaboraron:

En el caso del IEMS me tocó estar en la elaboración de los primeros programas y experimentar con ellos. Como los programas se iban construyendo, participé en la formulación de objetivos, contenidos, criterios de evaluación, etc. Esto fue muy

la educación a nivel medio superior y superior sí es una facultad concurrente entre el gobierno local y el federal, ambos pueden implementar iniciativas o programas en dicho ámbito.

²⁶Quien había trabajado largo tiempo en la UNAM: en la Dirección General de Proyectos Académicos, en la Coordinación del Sistema de Universidad Abierta, en la Dirección General de Administración Escolar, en la Facultad de Economía y, por último, en la Dirección General de Estadística y Sistemas de Información Institucional (Vargas, 2006).

relevante para mi formación profesional, porque me permitió involucrarme en un proceso de construcción académico desde sus inicios. Algo que es muy difícil y que yo, prácticamente, no pude hacer en otras instituciones educativas donde laboré. Porque los programas ya están terminados y, muy rara vez, se permite elaborar o siquiera modificar estos instrumentos académicos (Entrevistado 2, Profesores).

Aquí nosotros elaboramos y aplicamos nuevos planes de estudio. En literatura por ejemplo, construimos el programa de una manera diferente: empezamos con Literatura I que era lo contemporáneo, Literatura II que era lo moderno, Literatura III el romanticismo y Literatura IV que era lo clásico (Entrevistado 4, Profesores).

La formulación de los planes de estudio continuó en 2002, año en que egresó la primera generación de Iztapalapa I y en que el Jefe de Gobierno inauguró los planteles definitivos de siete preparatorias cuya edificación se concluyó ese año. Iztapalapa, Álvaro Obregón, Coyoacán, Miguel Hidalgo, Tláhuac, Azcapotzalco y Tlalpan fueron las delegaciones en las que quedaron asentados definitivamente cada uno de esos planteles. Para el 2003, otros seis planteles concluyeron su construcción y se inauguraron en las siguientes delegaciones: Milpa Alta, Cuajimalpa, Xochimilco, dos planteles en Gustavo A. Madero y otro en Tlalpan.

En 2004 se completó la construcción de otras dos preparatorias, una en Iztacalco y otra en Magdalena Contreras, así como la conclusión del plantel de Xochimilco y la apertura del plantel de San Lorenzo Tezonco para la UCM. Este año también se firmó un convenio entre el IEMS y la UCM en el que ambas instancias establecieron el compromiso de brindar apoyo a los egresados de aquel bachillerato para que pudieran continuar sus estudios superiores en esta universidad (IEMS, 2010). EL 4 de abril de 2008 las autoridades de la delegación Venustiano Carranza y del IEMS convinieron desocupar un inmueble para la construcción de un plantel ubicado en aquella zona, pues desde 2007 se tomaban clases en instalaciones provisionales y colocadas en la explanada de esa delegación; así, al momento de esta investigación, el plantel definitivo aún no estaba completamente edificado (Rodríguez Ramos, 2008). Por último, en 2010 se obtuvo un predio en Iztapalapa para construir una tercera preparatoria y, aunque el plantel aún no se ha construido, ya se imparten clases a algunos estudiantes dentro de instalaciones prestadas por una escuela primaria.

Los planteles, entonces, quedaron distribuidos de la siguiente manera:

DELEGACIÓN	NÚMERO DE PREPARATORIAS
Iztapalapa	3*
Tlalpan	2
Gustavo A. Madero	2
Cuajimalpa	1
Xochimilco	1
Coyoacán	1
M. Contreras	1
Álvaro Obregón	1
Tláhuac	1
Milpa Alta	1
Iztacalco	1
Miguel Hidalgo	1
Azcapotzalco	1
Venustiano Carranza	1**
Cuahutémoc	0
Benito Juárez	0
TOTAL	18***

FUENTE: <http://www.iems.df.gob.mx/planteles>

*Teniendo en cuenta el predio obtenido para el plantel Iztapalapa 3, y cuya primera piedra se colocó el 18 de febrero de 2011.

** Al momento de esta investigación, el plantel aún no se había terminado de construir, sin embargo, ya se impartían clases en él.

***Considerando los predios para los planteles de Venustiano Carranza y de Iztapalapa 3.

Según el Acuerdo del Jefe de Gobierno del 9 de enero de 2001, para la construcción y puesta en marcha de los planteles del IEMS y la UCM se invertiría un presupuesto inicial de 453 millones de pesos. Ya para el 2004, la gestión y funcionamiento de las preparatorias había significado una inversión total de 775 millones de pesos (GDF, 2005; SEDESOL-DF, 2006). A partir de 2006 comenzó a implementarse el programa “Prepa sí”, otorgando a cada alumno una beca inicial de 730 pesos para apoyar los gastos económicos de su educación, lo que contribuyó a que muchos estudiantes tuvieran la posibilidad de continuar con sus estudios. Por ejemplo, tan sólo el primer año de su implementación se proporcionaron 5,335 becas (IEMS, 2009a).

Para el año 2007, según la información que consta en el informe del Jefe de Gobierno, la inversión en el sistema de bachillerato había aumentado a aproximadamente 851 millones de pesos, invertidos en la adquisición y construcción de 113 mil 48 metros cuadrados de infraestructura (GDF, 2007, IEMS, 2009e). Al iniciar la administración de Marcelo Ebrard en 2007, el GDF se destinó un aproximado de 500 millones de pesos anuales para el funcionamiento completo de las diecisiete preparatorias con las que el IEMS contaba en aquel entonces -contando el predio de Venustiano Carranza- (en

http://www.iems.df.gob.mx/iems/transparencia/fraccion_x/presupuesto_07.pdf). Para el 2009 esa cifra se había elevado a casi 600 millones de pesos (en http://www.iems.df.gob.mx/iems/transparencia/fraccion_x/presupuesto_09.pdf).

Por último, cabe mencionar que en el 2007 se creó la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal; instancia que quedó a la cabeza del IEMS. Como ya se indicó, la Secretaría de Desarrollo Social del Distrito Federal fue la que en un principio estuvo a cargo del Instituto, hasta que éste fue considerado un organismo descentralizado de la Secretaría de Educación local (en <http://www.iems.df.gob.mx/estructuraorganica>). En ese año la matrícula general del IEMS era de aproximadamente 15 mil estudiantes, pero para el 2008 el padrón de estudiantes había alcanzado los 21 mil (IEMS, 2010), cifra que se elevó a treinta mil en 2009 con una planta docente de 850 profesores (IEMS, 2009e; *Punto por punto*, 21/08/2009). Actualmente, cada preparatoria tiene una capacidad aproximada de mil cincuenta estudiantes, a excepción del plantel en Venustiano Carranza que tiene capacidad para 360 estudiantes (IEMS, 2010).

Conclusión

Como ha quedado expuesto, los orígenes de la Preparatoria Iztapalapa I del IEMS datan de 1995, cuando los vecinos de lo que era un reclusorio en Iztapalapa se negaron a que lo volvieran a poner en marcha y conformaron una acción colectiva que presionaba a Oscar Espinoza Villareal, en ese entonces Regente del Departamento del Distrito Federal, para que no reabriera la penitenciaría femenil. Los integrantes de aquella acción colectiva hicieron la propuesta de construir una preparatoria en ese predio y, ante la nula respuesta de la Regencia, ellos mismos instalaron aulas precarias y convocaron a estudiantes y profesores para que ahí comenzaran las clases de manera improvisada.

Todo esto sucedió en un contexto de campañas electorales para elegir al primer Jefe de Gobierno del DF. Fue así que, a finales de 1997, cuando Cuauhtémoc Cárdenas asumió como titular de la administración local, el GDF intervino en la construcción de la escuela que fue finalmente inaugurada en 1999, con un modelo educativo alternativo que concibe a la educación como un proceso de retroalimentación entre el profesor y el estudiante basado en un enfoque crítico, científico y humanista del conocimiento. Un año después se concretó la creación del Sistema de Bachillerato del Distrito Federal a cargo del Instituto

de Educación Media Superior (IEMS) que, a partir de 2001, contaría con quince preparatorias según se estableció por acuerdo del jefe de Gobierno al inicio de la gestión de Andrés Manuel López Obrador. Dicho proyecto surgió y se puso en marcha de un contexto de fuerte críticas que, poco a poco, se fueron acallando.

En síntesis, las preparatorias del IEMS entraron en funciones en 2001 como parte de una política pública educativa del GDF, con la que se intentaba contribuir en la disminución del rezago y exclusión del nivel medio superior del DF. En la actualidad son dieciocho escuelas, contando los dos últimos predios adquiridos, las que integran el Instituto; donde más de 30 mil jóvenes tienen la posibilidad de continuar su vida académica a través de un proyecto que resultó alternativo en comparación con las propuestas predominantes en el bachillerato público, en términos de la forma de acceso a la educación y de sus modelos de enseñanza y aprendizaje. Un modelo educativo que fue implementado en los planteles del IEMS y formulado por el ingeniero Pérez Rocha para la Preparatoria Iztapalapa I, primer plantel del Instituto y el cual representa el objeto de estudio para la presente investigación. En el siguiente capítulo se exponen las concepciones y características que sustentan dicho modelo educativo y se hace un análisis de sus principales concreciones.

Capítulo IV. Modelo educativo y diseño institucional del IEMS

En el capítulo anterior se analizó el origen y formación del IEMS; dentro de aquel marco establecido, ahora es conveniente analizar el modelo educativo del Instituto para saber en qué se distinguió su propuesta educativa, cuáles fueron las reacciones iniciales a su implementación y qué repercusiones hubieron en el funcionamiento del modelo educativo. Para ello, se destacan las concepciones de educación media superior, enseñanza, aprendizaje y efectividad educativa que conforman al modelo; asimismo, se examinan los principales mecanismos de implementación a través de los cuales se intentó materializar el modelo teórico, estudiando algunas líneas de acción definidas para brindar una concepción de calidad educativa alterna dentro del IEMS.

Por otra parte, se realiza un análisis concreto de la implementación inicial del modelo dentro de la Preparatoria Iztapalapa I y las transformaciones más sobresalientes realizadas al modelo original, los motivos que dieron pie a ello y las características y consecuencias que resultaron de esos cambios. Se intenta averiguar si existió algún grado de ambigüedad e incertidumbre en el primer diseño institucional y de qué manera -positiva o negativa- eso contribuyó en la implementación del modelo educativo.

Por último, se mencionan algunos cambios realizados en las “reglas del juego” del Instituto, con el objetivo de establecer si con el procedimiento de institucionalización que ha seguido el IEMS se han planteado objetivos claros, tecnologías determinadas (normativas, manuales de procedimientos, etc.), si se definen los procedimientos a seguir en la toma de decisiones, y cómo eso ha repercutido en la implementación efectiva del modelo educativo. Gran parte de este apartado se sustenta en entrevistas realizadas a ciertos actores que, de alguna forma, estuvieron involucrados en la elaboración e implementación del modelo educativo y del diseño institucional del IEMS.

1. El modelo educativo: Concepciones pedagógicas que subyacen a la propuesta del IEMS

El déficit en la oferta educativa a nivel medio superior en la Ciudad de México representa una situación crítica para los jóvenes que desean continuar estudiando, en particular para realizar estudios no técnicos y para incluir a los miles de postulantes que surgen cada año.

Ante esa realidad el GDF implementó, como parte de su política educativa, la creación inicial de quince nuevas preparatorias y la UCM, integrando el proyecto educativo a la agenda de gobierno 2000-2006.

Así, el modelo pedagógico de las preparatorias se formuló de tal manera que pudiera ofrecer una educación media superior de carácter democrático, público, laico y universal intentando disminuir la exclusión y el rezago escolar que aún se vive en el nivel bachillerato de la ciudad. Razón por la cual era necesario que la educación media fuese concebida como un derecho universal al que debían acceder las personas egresadas de secundaria que pretendieran continuar sus estudios (Pérez Rocha, 2001). Uno de los entrevistados que participó en la implementación de dicho proyecto, menciona:

El fundamento del IEMS se basa en representar un espacio alternativo donde los jóvenes encuentren acceso a la educación pública. Por ello, una de las virtudes de este proyecto educativo es que representa una defensa de los derechos sociales, especialmente para los jóvenes, pues, sobre todo en los últimos años el derecho a la educación ha sido parcialmente privatizado por las ofertas educativas de la iniciativa particular (Entrevistada 4, Administrativos).

El IEMS, entonces, surgió con el propósito de disminuir la falta de espacios educativos a través de la creación de planteles escolares de alta calidad, donde se implementó un modelo educativo innovador en cuanto a su concepción de la educación y de sus mecanismos de implementación. Para empezar, el modelo educativo fue diseñado con base en el enfoque constructivista de la educación; por lo que se estableció que los procesos de enseñanza y aprendizaje representarían un procedimiento de retroalimentación en el que, según Jean Piaget, todos pueden aprender partiendo de los conocimientos y experiencias de los demás (Abancin Ospina, 2005; Munné, 1999).

Proceso de retroalimentación: Una concepción diferente de efectividad

Lev Vygotsky, uno de los teóricos del constructivismo social más reconocidos, afirma que el conocimiento es resultado de las interacciones sociales (Abancin Ospina, 2005); partiendo de esa premisa, en el modelo educativo del IEMS se estableció que los procesos de enseñanza y aprendizaje conllevarían una interacción recíproca entre el estudiante y los profesores. Vygotsky argumenta que en el proceso de aprendizaje, los alumnos no deben ser discípulos sino estudiantes forjadores de su conocimiento que toman las riendas y

asumen su responsabilidad, teniendo como apoyo a un profesor que funge como colaborador más que como un guía (Abancin Ospina, 2005). Por ello, en el IEMS la relación entre profesor y alumno debía forjarse entre semejantes dejando atrás las relaciones rígidas y establecidas en la vieja educación tradicionalista, lo que no significa que el profesor se deslinde del compromiso que implique su cargo, pues es su obligación contribuir a una enseñanza de buena calidad (IEMS, 2002).

La dinámica de trabajo se diseñó de tal forma que tanto el alumno como el profesor adquirieran conocimiento nuevo partiendo de la experiencia del otro (Abancin Ospina, 2005; Munné, 1999). Según uno de los profesores de ese Instituto, el hecho de que existiera una relación horizontal entre el alumno y el profesor ayudaría a eliminar la rígida relación de autoridad-obediencia: *“Este modelo propone la horizontalidad, es decir, el profesor no es el que sabe y el alumno el ignorante al que hay que llevarle la luz, sino que hay que propiciar un ambiente de comunicación porque a partir del diálogo se construye el conocimiento”* (Entrevistado 1, Profesores).

Así, para esta propuesta pedagógica será el estudiante y no el profesor quien desarrolle el hábito personal y fundamental de involucrarse en su aprendizaje, lo cual significa identificarse como un individuo autónomo y con capacidad de asumir retos y responsabilizarse de ellos. El principio constructivista del aprendizaje fue un precepto considerado fundamental para sustentar una concepción de enseñanza diferente en el IEMS, entendiendo que el estudiante será el constructor de su proceso de aprendizaje a diferencia de otros modelos tradicionalistas centrados en la figura del profesor; por ello, en estas preparatorias el estudiante fungirá como centro y protagonista del proceso educativo (en alternativa_educativa@df.gob.mx, 2009; IEMS, 2002). Además, el modelo contempla que las personas lleven un proceso de aprendizaje propio y a un ritmo particular, razón por la que originalmente no se estableció un tiempo límite para que los estudiantes concluyeran sus estudios, ofreciendo la libertad de que cada quien le invierta el tiempo necesario y disponible a su educación. Con ello, se contempló a estudiantes que trabajaban, a padres de familia y a personas autodidactas capaces de aprender por su cuenta y a un paso más rápido que los demás (GDF, 2006).

Así, el modelo educativo que se implementó primero en la Preparatoria Iztapalapa I y

después en las demás preparatorias adquirió relevancia al plantear expectativas de educación diferentes a las establecidas por el sistema educativo tradicionalista. No obstante, y aunque en lo general resultaba novedosa en el panorama educativo mexicano, esta concepción de la educación retomaba ciertos principios fundamentales del modelo educativo del CCH. Al respecto un ex profesor del IEMS comenta:

Hay proyectos como el CCH en donde más que diferencias con el IEMS tiene convergencias en el proyecto académico-educativo; Manuel Pérez Rocha fue uno de los impulsores, junto a Pablo González Casanova, de fundar el Colegio de Ciencias y Humanidades surgido en 1971. Entonces, el papel de la educación en la sociedad, la pedagogía y la metodología del constructivismo, los criterios de “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “aprender a ser”, etcétera, son muy similares entre el CCH y las prepas del IEMS. Igual, la idea de un sistema no tan escolarizado, donde los jóvenes puedan dedicarle tiempo a su autoformación e investigación, tiene cierto parecido con el CCH (Entrevistado 2, Profesores).

De aquella manera, los procesos de enseñanza y aprendizaje son concebidos como procedimientos de retroalimentación entre los alumnos y el profesor, concentrado en el trabajo individual y grupal realizado en aulas, laboratorios, tutorías y asesorías dejando de lado las prácticas dogmáticas de la educación tradicionalista (Lucio Maqueo, 2001). Con esta propuesta pedagógica se emprendería el reto de lograr la formación de estudiantes y seres humanos éticos, responsables y críticos con un alto desempeño académico, profesional y personal (en <http://www.iems.df.gob.mx/modeloeducativo>, 2009). Asimismo, el modelo de enseñanza-aprendizaje definido en el IEMS estableció que sus egresados no serían concebidos como un número de matrícula instruido únicamente para formar parte de una futura mano de obra, por el contrario, se buscaría que fueran seres humanos responsables y comprometidos consigo mismos y con su sociedad (Munné, 1999). Al respecto el actual coordinador del plantel Iztapalapa I comenta:

Una característica muy importante de este modelo es la aspiración de que cada estudiante pueda ser protagonista, a través de su propia vivencia y su propio proceso educativo, de una transformación real del entorno en cual se mueve: la familia, la colonia, la comunidad. Mientras el estudiante no tenga una noción diferente del mundo en la cual busque ser protagonista para transformarlo, podrá ser un buen técnico pero no será un sujeto educado, porque la educación implica algo más que los datos (Entrevistado 8, Administrativos).

Siendo así, esta propuesta académica no se guía por la concepción de efectividad como

instrucción de la futura mano de obra destinada sólo a la inserción en el ámbito laboral; la efectividad en el IEMS se logra si los estudiantes y egresados pueden formarse como seres humanos conscientes de su contexto, capaces de reflexionar, cuestionar, proponer y contribuir activamente para su beneficio y mejoramiento de su entorno. Una de las metas es conseguir que los egresados sean capaces de ingresar en el campo laboral de su preferencia, teniendo la posibilidad de continuar su educación superior y con la capacidad de reflexionar y actuar en ambas áreas sin tener que sacrificar una por la otra.

Para ello, la educación de alta calidad propuesta en el IEMS debe contribuir a que los jóvenes como sujetos sociales y futuros profesionistas, puedan pensar y formular respuestas y soluciones a las problemáticas de su entorno social, político, económico, cultural, etc. Los estudiantes, entonces, tendrán derecho a una educación de calidad integral que ofrezca una formación para el desarrollo como seres humanos y sujetos sociales activos, capaces de proponer soluciones a las problemáticas que continuamente tiene que enfrentar la sociedad (Munné, 1999). Así, el egresado será una persona capaz de entender y reflexionar sobre la labor que desempeña, realizando propuestas sin ser sólo una máquina humana que sigue instrucciones; también tendría la posibilidad de desarrollarse en el mundo académico, enriqueciendo su proceso de enseñanza y aprendizaje con la facultad de integrarse como mejor ser humano y profesional (IEMS, 2000).

Para sustentar esa concepción educativa en el modelo se propuso eliminar la manera antigua de evaluar a los estudiantes: de la metodología de trabajo se quitaría la escala para calificar con un número a los alumnos, cuyo principal objetivo es establecer cuantitativamente el nivel de aprendizaje o conocimiento del estudiante. En contrapunto, la evaluación dentro del IEMS busca valorar cualitativamente el avance que el estudiante logra e identificar aquello que aún no sabe para estar al tanto de cómo orientarlo, más allá de calificar con cantidades las respuestas correctas. No se trata de que el alumno responda lo que el profesor quiere escuchar, el objetivo es evaluar la forma y la capacidad para argumentar, defender una postura académica, refutar otros argumentos, redactar y exponer esas explicaciones o razonamientos (GDF, 2006). Se evaluaría el conocimiento, habilidades y actitudes académicas del estudiante más que la memorización de fechas, datos o fórmulas y en complemento estaría la evaluación personalizada en los espacios de asesorías y tutorías, pues cada estudiante cuenta con aptitudes distintas y es justo integrar

una evaluación que tome en cuenta esas diversas capacidades (IEMS, 2002). El actual coordinador de la Preparatoria Iztapalapa I, comenta que la evaluación del aprendizaje en el IEMS no se basa en una calificación numérica porque:

Una calificación puede decir que tienes todo un conjunto de conocimientos y habilidades en ese momento, pero, cuando un sujeto realmente aprende, no sólo significa que sabe manejar un acervo de conocimientos sino que también puede lograr una noción diferente del mundo y su transformación (Entrevistado 8, Administrativos).

Por tal razón, la educación implicaría todo un proceso de cambio donde lo más importante es aprender e involucrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje: participando, leyendo, reflexionando, cuestionando, etc. Para auxiliar al estudiante en este proceso se estableció que los profesores y todos los recursos proporcionados por el Instituto serían complemento en la educación del alumno, es decir, que todo el trabajo realizado por la comunidad educativa estaría destinado a apoyar el desarrollo del estudiante (IEMS, 2002).

Enfoque crítico, científico y humanista

Se ha mencionado que la concepción educativa del IEMS pretende que los jóvenes tengan una visión crítica en la construcción de su conocimiento y de las herramientas epistemológicas necesarias para lograr una mejor calidad de vida. El reto del modelo de educación integral fue lograr que sus estudiantes desarrollaran habilidades, actitudes y conocimientos científicos para que su aprendizaje no quedara en el mero almacenamiento de información ni en la abstracción del conocimiento teórico, y que contribuyera a que el estudiante se visualizara como un sujeto con iniciativa propia, consciente de su rol en la sociedad y con la habilidad de poner en práctica el conocimiento adquirido (IEMS, 2001b). El objetivo, entonces, es proporcionar a los estudiantes una enseñanza integral, crítica, científica y humanista; tal y como lo menciona un profesor del IEMS: *“La idea de este modelo educativo, lo señalaron la maestra Lucio y el ingeniero Pérez Rocha, es infundir en el alumno una conciencia crítica, científica y humanística, que dentro de una persona hace que ésta vea las cosas de otra manera y que actúe en el contexto social que le rodea”* (Entrevistado 4, Profesores).

El enfoque crítico se basa en una concepción alternativa de producir conocimiento donde el alumno no es un ente pasivo que sólo asimila información, sino que se desempeña como

una persona con cuestionamientos, propuestas, observaciones y sugerencias que comunica a su profesor. Aquello para fomentar una actitud estudiantil de constante observación, discusión y desarrollo intelectual en la generación de conocimiento nuevo (en <http://www.iems.df.gob.mx/modeloeducativo>, 2009; GDF, 2006).

Por ello, la enseñanza impartida en el IEMS debía contar con suficiente dominio y comprensión acerca de los temas de investigación, realizando continuas actualizaciones en el estado de la cuestión de todas las asignaturas, lo que ayudaría a que el estudiante se mantuviera vigente en el debate actual; para lograrlo, se enfatizó la importancia del uso fundamental y adecuado de herramientas teóricas, epistemológicas y metodológicas que permitieran a los estudiantes identificar y desarrollar sus posturas filosóficas, sociales, políticas, teóricas, etcétera, con base en sus propias conclusiones pero debidamente argumentadas con lo que se contribuye a la evolución del conocimiento y se observa la realidad desde una perspectiva propia basada en argumentos sólidos y veraces, capacidad que lleva a los estudiantes a tomar mejores decisiones tanto en su vida académico-profesional como en su vida social-cotidiana (GDF, 2006; IEMS, 2002).

Con la formación científica se busca que los estudiantes dejen de percibir a la ciencia como una serie de postulados irrefutables y alejados de la cotidianidad, logrando involucrar a la juventud en la ciencia a partir de procedimientos de fácil comprensión a través de prácticas de campo, discusiones en clase, constantes observaciones y correcciones experimentales. Por tanto, el profesor debe infundir en los estudiantes una perspectiva diferente de la ciencia, ayudándoles a comprender que son ellos quienes con base en sus aportaciones y constantes estudios contribuyen a que la ciencia evolucione.

Finalmente, la formación humanista orientará a que el alumno se asuma como un ser social que se desarrolla en un entorno donde los demás tienen los mismos derechos que él, lo que le ayudará a razonar acerca de las condiciones culturales, sociales, económicas y políticas que lo rodean como ser humano, estudiante y futuro profesional; para ello, se estableció que los estudiantes debían adquirir conocimiento de alta calidad en la apreciación del arte, el entendimiento y la aplicación de métodos científicos, la comprensión y reconocimiento suficiente del contexto histórico y su cultura, la realización constante de lecturas, manejo óptimo de habilidades de argumentación verbal y escrita, práctica frecuente del debate y la

discusión filosófica, etc. (en <http://www.iems.df.gob.mx/modeloeducativo>, 2009; IEMS, 2002). A continuación se exponen los principales mecanismos de implementación por medio de los cuales se puso en marcha este modelo educativo.

2. Principales mecanismos de implementación del modelo educativo en el IEMS

Para alcanzar las concepciones educativas y objetivos establecidos, el IEMS fue constituido por diferentes planteles educativos colocados principalmente en zonas con altos índices de marginación social y económica del DF, considerable deserción y rezago escolar a nivel medio superior; aquello para que los estudiantes no recorrieran grandes distancias al acudir a la escuela. De tal suerte que uno de los fundamentos de este modelo educativo es la concepción de la educación media como un derecho universal, carácter democrático de la educación que quedó expresado en los documentos fundacionales del Instituto al establecer que representaría una propuesta alternativa para realizar estudios de nivel medio superior, impulsando con ello el mejoramiento en el acceso a la educación y la no exclusión de este derecho (Cfr. IEMS 2000, 2001b y 2002). Aquel y otros principios del modelo educativo, implementado en primera instancia dentro de la Preparatoria Iztapalapa I, lo hacen diferente a otras propuestas educativas y por ello se torna relevante analizar algunos de los mecanismos que materializaron los principios contenidos en el modelo teórico.

El sorteo

A partir de esa concepción de la educación como un derecho para todos los ciudadanos, además reconocido por la Constitución Mexicana, el mecanismo para decidir quién ingresaría a las escuelas del IEMS sería el sorteo, ante la falta de plazas para integrar a todos los aspirantes registrados (IEMS, 2009f). El aspirante a entrar en el IEMS sólo debía tener como requisito ser egresado de la secundaria, contar con un “certificado o constancia de terminación de estudios, que el domicilio del aspirante esté ubicado en el Distrito Federal o en alguna de las colonias, barrios o pueblos que atiende cada uno de los 17 planteles del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal que hayan sido elegidos por el sorteo realizado para ingresar al Instituto” (en www.iems.gob.df.mx), cabe mencionar que el sorteo se realiza en caso de que el número de solicitudes excedan los lugares disponibles. A diferencia de los demás modelos de educación, en este modelo no se contempló el examen de admisión como un método de selección, un ex profesor del IEMS

y ex coordinador de su primer plantel comenta que este fue uno de los aspectos más novedosos del modelo educativo y, tal vez, el más criticado también:

La característica fundamental del IEMS es que cualquier persona puede entrar, pues no hay examen de admisión. Normalmente, las Instituciones a partir de su proyecto académico establecen qué tipo de estudiantes desean que ingresen, cuál es el perfil del estudiante a ingresar, y cuando esto no se establece lo que ocurre es que cualquier estudiante puede entrar. Y es que se puede definir cuál es el perfil del estudiante a través de un examen de admisión; por ejemplo, en una Institución de cuyo nombre no quiero acordarme, una de las preguntas del examen de ingreso era ¿cuántos pisos tiene la Torre Eiffel? En ese momento, se está haciendo una selección a través, básicamente, del poder adquisitivo; porque los chicos que ya han estado en París saben cuántos pisos tiene, y los que no difícilmente pueden saberlo. Entonces, se puede generar una serie de preguntas de ese tipo y a partir de eso establecer claramente una separación, cosa que no ocurre en el IEMS (Entrevistado 7, Administrativos).

Tener el certificado de secundaria sería condición suficiente para ingresar al bachillerato, teniendo la posibilidad de registrarse para el sorteo realizado por el IEMS. De esta forma y hasta hoy, el sorteo se realiza ante la presencia de un notario público, “tomando como base el cupo disponible y el banco de datos de los aspirantes registrados en cada uno de los planteles” (IEMS, 2006h: art.3). Los resultados son publicados en periódicos o en la página electrónica del Instituto, aclarando que el registro para el sorteo no significa que la persona será inscrita, pues el registro previo sólo es para estar incluido en el sorteo. Además quien aspira a entrar sólo puede ser registrado en un plantel y su registro se suspenderá si el Instituto descubre que se miente respecto al domicilio u otra información (en http://www.iems.df.gob.mx/iems/avisos/convocatoria_0910.html, 2009).

No pasar lista, avanzar a un ritmo propio y el rol del profesor

Se ha discutido que dentro del IEMS el estudiante es considerado como una persona responsable y no como un número de matrícula más, razón por la cual al inicio no se contempló pasar lista de asistencia a los estudiantes ya que sería su responsabilidad asistir a clase y no una obligación impuesta por el profesor. Uno de los propósitos de esa medida fue que las personas que trabajan, y que en ocasiones no pueden acudir a clase, no pierdan su condición de estudiantes y como incentivo para que los estudiantes tuvieran la libertad de aprender sin estar controlados por una lista de asistencia (IEMS, 2002).

El coordinador de la Preparatoria Iztapalapa I explica qué implica el hecho de que cada alumno aprenda a su propio ritmo: “...*Se planteó que el estudiante debía, si se dedicaba 100% a la escuela, terminar en tres años y que podía prolongar el tiempo de sus estudios de acuerdo a sus compromisos*” (Entrevistado 8, Administrativos). Aquello significa que si en un semestre el alumno no puede aprobar las seis materias establecidas en el plan de estudios sólo presenta las que sea capaz de aprobar, siendo consciente y afrontando los compromisos que adquirió al inscribir determinado número de asignaturas. Así, cada semestre el estudiante tiene la libertad de inscribir las asignaturas que desea, dependiendo de su capacidad y de las posibilidades de tiempo para dedicarse a su estudio y aprendizaje; esta medida se implementó bajo el supuesto de que cada persona tiene habilidades y capacidades diferentes y vive realidades distintas, por lo tanto no es equitativo obligar a todos los estudiantes a inscribirse en igual número de asignaturas. El supuesto era que era mejor inscribir pocas asignaturas y aprobarlas, que registrar varias y no aprobar la mayoría.

Según el modelo, el alumno decidiría cuánto tiempo tardaría en terminar sus estudios, marcando el paso de su proceso de aprendizaje. Por ello, en el Instituto no se pondría un límite para concluir el bachillerato y se daría la libertad de que cada estudiante se responsabilizara del tiempo que le invertiría, aquello tomando en cuenta que muchos estudiantes trabajan, son padres de familia o desempeñan otras actividades que no les permiten seguir el paso de los demás (Lucio Maqueo, 2001). No obstante, también se solicitó que los profesores establecieran un compromiso para con el modelo educativo, por lo que antes de ingresar al IEMS tomaron un diplomado acerca del modelo educativo y cuando se integraban al Instituto recibían un curso introductorio con duración de una semana, donde se presentaba el modelo educativo, sus características y los objetivos pretendidos; quien participó en impartir tales cursos comenta que los profesores también tuvieron la posibilidad de elaborar los planes de estudio:

Mostrábamos la propuesta de plan de estudios a los profesores para que tuvieran la oportunidad de elaborar y enriquecer los programas de cada asignatura; hubieron muchos maestros que entraron a elaborar el programa de la asignatura que les tocaba impartir, pues rápidamente había que poner en marcha además de una escuela, todo un proyecto nuevo que estaba muy bien plasmado en el papel por el Ingeniero Rocha, pero que el llevarlo a la práctica fue totalmente un gran reto (Entrevistada 6, Administrativos).

De esta manera el profesor asumió el rol de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de diversas tareas: estimular y orientar el desarrollo de las capacidades y habilidades en los estudiantes, una constante actualización de su conocimiento para evitar la obsolescencia académica, enseñar a sus alumnos pero también aprender de ellos, asistir e impartir clases con un carácter imparcial, humanista, crítico y científico permitiéndose realizar correcciones a los estudiantes e igualmente recibir y aceptar críticas de ellos (IEMS, 2000).

Para ello, en el IEMS se asumió la obligación de contar con profesores de alto nivel académico que garantizaran el conocimiento suficiente en las diversas asignaturas, experiencia en la docencia y compromiso con el modelo educativo del Instituto (Lucio Maqueo, 2001). Se ofrecieron buenas condiciones laborales a los profesores y demás personal, procurando que su salario y las instalaciones de los planteles fueran óptimos, pues desde la formulación del proyecto educativo se pensó una estructura que brindara además de recursos materiales suficientes, las posibilidades de trabajo, desarrollo y construcción profesional y personal de estudiantes y profesores. Quien por varios años fuera profesor del IEMS comenta que el establecimiento de un óptimo escenario laboral es una característica del IEMS que muchas veces no se encuentra en otros bachilleratos: “...*Las condiciones para dedicarse a la docencia respecto a otras instituciones de nivel medio superior son mejores en el IEMS, he trabajado en otras preparatorias públicas, oficiales, técnicas y no hay punto de comparación*” (Entrevistado 3, Profesores). Por ello, podría concluirse que el hecho de ofrecer posibilidades laborales y profesionales representó un incentivo positivo para que los profesores se involucraran en el desarrollo del modelo educativo.

Asesorías y tutorías

Una obligación indispensable del docente es ofrecer tutorías y asesorías a los estudiantes: las tutorías son sesiones en las que un profesor, asignado como tutor pedagógico de un estudiante, hace un seguimiento del avance académico de su tutorado para orientarlo en sus tareas escolares, y las asesorías son espacios de trabajo donde los estudiantes pueden acudir con cualquier profesor a tratar temas o interrogantes acerca de alguna asignatura (IEMS, 2008b). Aquel es uno de los elementos más novedosos en este modelo educativo y aunque en algunos colegios privados esto ya se implementaba, la Preparatoria Iztapalapa I

fue la primera escuela pública de bachillerato que ofreció a los estudiantes el derecho de acudir con los profesores a sesiones de trabajo individual (IEMS, 2000 y 2002).

Según el modelo educativo, en esas consultas académicas el estudiante puede acercarse con su profesor para cuestionar y aclarar dudas relacionadas con los temas vistos en clase, lo que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje y razón por la cual estos espacios de trabajo son fundamentales en el IEMS. Al respecto un ex profesor y administrativo del Instituto afirma: “...*Esa atención personalizada es parte del modelo, entonces el estudiante tiene la oportunidad de desahogarse y de sentir que se le escucha, que uno se interesa en lo que cuenta. Me queda claro que yo no les voy a resolver la vida, pero el tener a alguien que te escuche es algo muy importante*” (Entrevistado 7, Administrativos). Cabe hacer mención que para la formulación del programa de tutorías y asesorías se tomaron en cuenta aspectos como el número de matrícula de cada plantel, el perfil educativo de los estudiantes, la experiencia pedagógica previa de los profesores, el horario de clase de los estudiantes y los profesores, etc. Quien estuviera involucrada en la elaboración de ese programa señala:

Las tutorías y las asesorías fueron pensadas como un espacio en el que el estudiante recibiera atención individual por parte de sus profesores; aquello dentro de los principios fundadores del IEMS de ofrecer una educación de calidad, lo cual al mismo tiempo forma parte de una nueva concepción de la enseñanza donde lo importante es formar estudiantes con un enfoque crítico, humanista y científico, perfil que busca el IEMS en sus estudiantes (Entrevistada 6, Administrativos).

Esas reuniones de trabajo se planearon de quince a treinta minutos a la semana, dependiendo del apoyo que cada alumno requiera y donde se podrían efectuar actividades escolares que respondieran a la capacidad e interés de cada estudiante, quien sería continuamente evaluado por el profesor (IEMS, 2002 y 2008b). Teniendo en cuenta que para los estudiantes es muy complicado platicar directamente con el profesor, las asesorías y tutorías se pensaron como un espacio donde con el paso del tiempo los estudiantes se acostumbraran a dialogar y exponer sus ideas, quitándose el estereotipo del profesor como autoridad. Entonces, el objetivo en este espacio de trabajo es “*formar a jóvenes que crean en el diálogo y el cuestionamiento, que se vayan formando la idea de discutir, de dialogar y de aprender a escribir, lo cual es muy complicado para los alumnos*” (Entrevistado 1, Profesores). En pocas palabras, la dedicación del profesor a los estudiantes se contempló

como personalizada y equitativa en cuanto a las capacidades y habilidades de cada estudiante, lo que beneficia en particular a los alumnos laboralmente activos, pues les permite reforzar lo que se analiza en las clases a las que en ocasiones no pueden asistir.

Grupos pequeños y el plan de estudios

Teniendo como complemento a las asesorías y tutorías, y para brindar mayor atención académica a los estudiantes, se definió la formación de grupos pequeños de veinticinco personas; con ello los profesores podrían identificar e involucrarse más en los procesos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes. Entonces, cada profesor impartiría clase a pocos grupos, pues así tendría el tiempo disponible y suficiente para ofrecer tutorías y asesorías a todos sus estudiantes (IEMS, 2000). Un ex profesor del IEMS comparte su opinión y experiencia al respecto:

A diferencia del CCH, las prepas son proyectos más pequeños porque en un CCH hay 10 mil estudiantes y las prepas hay alrededor de mil. Esto, desde luego, les hace tener algunas ventajas como la atención especializada, las tutorías, un seguimiento individual del estudiante, etc. Algo que es imposible en un CCH porque ahí los profesores tienen diez grupos con quinientos estudiantes en total, y en cada grupo hay 40 o 50 jóvenes. Es una carga académica muy pesada y no deja de ser una limitante que los grupos sean muy concurridos, en el caso de las prepas tienes 25 jóvenes y con tutorías, asesorías y seguimiento personal, pues, sin duda, es mucho mejor tanto para el estudiante como para el profesor (Entrevistado 2, Profesores).

Por otra parte, para conseguir una formación académica integral y la disminución en el problema de la deserción por diversas situaciones como la falta de interés en el plan de estudios, en este modelo educativo se estableció una serie de asignaturas diferentes pero complementarias que fueran el marco de estudio para los alumnos (el Esquema 2 presenta el plan de estudios ofrecido en el Instituto).

Aquel plan de estudios quedó conformado por tres áreas fundamentales: un área científica, un área crítica y un área práctica. El área científica está compuesta por las asignaturas de matemáticas, física, química y biología y su intención es que el estudiante comprenda los principios, metodología y lógica de estas disciplinas y que tenga conciencia del alcance y la importancia que estas materias tienen en el mundo académico y en la vida cotidiana. Con ello se pretende el desarrollo en la capacidad de estudiar fenómenos naturales,

tecnológicos, físicos, químicos y sociales que se pueden observar y analizar mejor al contar con una ilustración y aplicación adecuadas de estas ciencias, imprescindibles para el desarrollo y la investigación del conocimiento científico (IEMS, 2002).

Esquema 2
Plan de estudios en el IEMS

Sem	Materia	Clase	Tutoría	Estudio	Lab	Seminario	Prácticas	Total
1	Matemáticas I	3	½	6				9¼
	Física I	3		6	1			10¼
	Filosofía I	3	½	6				9¼
	Lengua y Literatura I	3		6				9¼
	Computación I	1					2	3
	Organización y Planeación I	1½					2	3½
	Total	14½	1	24	1		4	44½
2	Matemáticas II	3	½	6				9¼
	Física II	2		4	1			7¼
	Filosofía II	3	½	6				9¼
	Lengua y Literatura II	3		6				9¼
	Computación II	1					2	3
	Organización y Planeación II	1½					2	3½
	Total	13½	1	22	1		4	41½
3	Matemáticas III	3	½	6				9½
	Química I	3		6	1			10
	Filosofía III	2	½	4				6¼
	Lengua y Literatura III	2		4				6¼
	Historia I	2		4				6
	Artes Plásticas I	1		1			1	3
	Total	13	1	25	1		1	41
4	Matemáticas IV	3	¼	6				9¼
	Química II	2		4	2			8
	Filosofía IV	2		4				6
	Lengua y Literatura IV	2	¼	4				6¼
	Historia II	2		4				6
	Artes Plásticas II	1		1		1		3
	Inglés I	2				2		4
	Total	14	½	23	2	3		42½
5	Biología I	3	¼	6	1			10¼
	Historia II	3		6				9
	Música I	1		1			1	3
	Optativas	4	¼	5		5		14¼
	Inglés II	2		4				6
	Total	13	½	22	1	5	1	42½
6	Biología II	2	¼	4	2			8¼
	Historia III	3		5				9
	Música II	1		1			1	3
	Optativas	5	¼	5		5		15¼
	Inglés III	2		4				6
	Total	13	½	20	2	5	1	41½

FUENTE: <http://www.iems.df.gob.mx/plandeestudios>, 2010. Datos otorgados en horas.

El área humanista está integrada por las asignaturas de filosofía, lengua y literatura, historia, artes plásticas y música; con ellas se busca despertar en el estudiante el interés por la reflexión crítica del conocimiento y por el desarrollo de las habilidades en estas

materias. Se pretende que el alumno cuente con los instrumentos cognoscitivos necesarios para ingresar a un nivel educativo superior, pues “*el hecho de que haya cuatro filosofías, cuatro matemáticas, cuatro cursos de literatura, música, artes plásticas, etcétera, dan muy buenas bases para que el estudiante pueda integrarse a la universidad*” (Entrevistado 1, Profesores). aquí el objetivo es desarrollar la capacidad de leer, redactar, escuchar, comprender, expresar, exponer argumentos e ideas de forma precisa, criticar e interpretar la historia y el contexto con una apreciación valorativa de los hechos. por otra parte, se desea que el alumno extienda y profundice su disposición y virtudes en el arte desde un enfoque académico-profesional y personal (IEMS, 2002).

En el área práctica las asignaturas son planeación y organización del estudio (POE), computación e inglés, pensadas para mejorar la organización y el avance del trabajo realizado en las otras dos áreas a través del aprendizaje de tácticas, hábitos y estrategias del ejercicio académico, obteniendo una planeación más óptima de su desempeño estudiantil: “*La materia que se ofrece del POE que es la planeación y organización del estudio, se ofrece al principiante para que desarrolle la habilidad de organizar su proceso de aprendizaje*” (Entrevistado 8, Administrativos). Para ello, se pretende desarrollar el conocimiento y las habilidades primordiales de la informática y el idioma inglés, con la intención de tener más herramientas para elaborar los trabajos y asumir retos escolares y profesionales.

Formas de evaluación y el período intersemestral

El plan de estudios se acompaña de un esquema de evaluación que se implementaría cada semestre y compuesto de tres modalidades principales: 1. Evaluación diagnóstica: cuya intención es que el profesor reciba información acerca del estado actual del conocimiento de sus alumnos para que decida continuar o modificar el plan de objetivos que pretende cumplir durante el semestre. 2. Evaluación formativa: se realiza durante el semestre y ayuda a que el profesor ubique cómo se ha desarrollado el proceso enseñanza-aprendizaje en cada alumno, así podrá saber con qué estrategias de estudio puede mantener o mejorar su apoyo en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. 3. Evaluación compendiada: es al final del semestre y en ésta se evalúa al estudiante tomando en cuenta el trabajo realizado a lo largo del semestre, si el estudiante logró cumplir con los objetivos planteados al inicio del semestre habrá concluido satisfactoriamente. Así, se completa una evaluación integral

donde la evaluación cualitativa del aprendizaje es fundamental, fomentando que los estudiantes comprendan que la evaluación no se trata de una competencia donde quien obtiene un diez es el mejor y quien tiene un seis se convierte en un rechazado académicamente hablando. El alumno también tiene la oportunidad de autoevaluarse, incluso, puede evaluar a sus profesores y a su grupo aportando a una evaluación global.

En caso de que el alumno no haya cubierto sus objetivos totalmente cuenta con la oportunidad de concluirlos durante el intersemestral, período marcado en el calendario escolar de aproximadamente un mes y durante el cual los estudiantes pueden terminar de cubrir los objetivos que no terminaron en el período normal del semestre. En este espacio el estudiante continúa trabajando con el profesor (en tutorías o asesorías, estudio individual o colectivo, trabajo en aulas o laboratorios, etc.) para que al concluir cumpla con sus objetivos pendientes. Con base en ello, el profesor evalúa y hace la recomendación de pasar al siguiente semestre, repetirlo o concentrarse en puntos específicos que denotan deficiencias o imprecisiones (IEMS 2000 y 2002). De esta forma, la evaluación del alumno no depende directamente de que tenga la lista de asistencia perfecta sin ningún retardo o falta, no se le priva de presentar un examen si acumula tres faltas y no se le impide entrar a clase por llegar tarde, tal como se hace en otros modelos educativos. La valoración del aprendizaje depende más de otros factores como el desempeño y dedicación en tareas y exámenes durante todo el semestre y el intersemestral en clase, asesorías y tutorías.

“Prepa sí” y la modalidad semiescolar

Dos mecanismos que en 2006 se sumaron al modelo educativo del IEMS y que han resultado relevantes para el cumplimiento de los objetivos en el Instituto, es el programa de becas “Prepa sí” y la modalidad semiescolar para los estudiantes. Aquellos estudiantes que tienen pocos recursos económicos se ven muy apoyados por el programa de becas y, en ocasiones, esa ayuda económica puede llegar a determinar la continuación de su vida académica. Al respecto un entrevistado declara: *“Yo he sabido de estudiantes que realmente tienen necesidades económicas muy fuertes y que a través de la beca fortalecen e impulsan las ganas de trabajar en la escuela. La clave es hacer que el estudiante no se desanime y que sepa que estudiando puede conseguir muchas cosas positivas”* (Entrevistado 4, Profesores).

La modalidad semi-escolar, por otra parte, es una forma diferente de cursar la educación media superior, pues consiste en asesorías académicas en pequeños grupos dentro del aula, los días sábados y de martes a viernes. Éstas se combinan con horas de estudio independiente al estilo de la educación abierta, donde los estudiantes se pueden ayudar con el material de apoyo que les brinda el Instituto (IEMS, 2009g). Esto representó una oportunidad para las personas que no podían destinar tiempo completo a su educación y que desean continuar con sus estudios.

Aquellas son algunos mecanismos que han concretado en la práctica el modelo educativo del IEMS, en pro de una educación pública de alta calidad en nivel medio superior en la ciudad. La implementación temprana de este modelo diferente generó, sin embargo, algunas reacciones que no se contemplaron a la hora de formular la propuesta pedagógica. A continuación se presentan algunas de aquellas reacciones sucedidas específicamente en el Plantel Iztapalapa I.

3. Primeras reacciones a la implementación inicial del modelo educativo: El caso de la Preparatoria Iztapalapa I

Cuando el modelo educativo formulado para la Preparatoria Iztapalapa I se implementó en 1999 surgieron algunas deficiencias en diversas áreas (docente, administrativa y estudiantil) como consecuencia de las particularidades de la propuesta pedagógica original. Esto fue especialmente notorio en este plantel del IEMS por ser el lugar donde por primera vez se implementó dicho modelo, por ello en este punto se enuncian ciertas reacciones que surgieron ante la implementación inicial de la propuesta educativa en la primera preparatoria.

Las consecuencias del sorteo y de no aplicar examen de admisión

El hecho de que cualquier egresado de secundaria que contara con su certificado de estudios pudiera ingresar a la preparatoria por medio de un sorteo, sin que se le aplicara una prueba de selección, provocó varios efectos. El más relevante fue que los equipos de trabajo se conformaron de estudiantes con grandes diferencias entre sí, pues si bien todos los que ingresaban a la preparatoria tenían concluida la secundaria, en los grupos estaban adultos que habían terminado la secundaria desde hace mucho tiempo, jóvenes con estudios de bachillerato inconclusos por haber desertado de otra institución y adolescentes

que ese mismo año habían egresado de la secundaria. Aquello significó un reto profesional para los profesores de esa escuela, pues aunque se pensaba que podía darse esta situación no se esperaba que los grupos fueran tan heterogéneos; entonces, los profesores tuvieron que buscar un punto de equilibrio en la atención y evaluación de cada estudiante para que la atención fuera personalizada sin dejar de ser grupal:

El promedio de edad a nivel bachillerato en 2002 (dentro de la Preparatoria Iztapalapa I) era uno de los promedios más altos que teníamos en cualquier sistema de bachillerato. Nuestro promedio, al menos en los grupos que yo impartí clase, era de 23-24 años cosa que no sucede en los sistemas tradicionales de bachillerato en los cuales el promedio de edad es de 15 a 18 años. Eso significa que yo tenía en un mismo grupo mucha gente mayor y mucha gente menor, por lo que los grupos son altamente heterogéneos. Había algunos estudiantes que les costaba mucho trabajo aprender y otros a los que no, gente que podía hacer la preparatoria en tres años y otros que la podían hacer en seis o siete años, y eso hace una diversidad brutal en todos los grupos. Los grupos heterogéneos nos llevan a que la educación sea personalizada, lo que es parte del modelo sino los grupos serían de 60 o 70 personas, con horarios corridos y los maestros no tendrían tiempo de atender a los estudiantes como ocurre en tantos otros modelos. Ahora, a mí me queda claro que si estoy trabajando con ese modelo, pues tendré estudiantes de esa naturaleza (Entrevistado 7, Administrativos).

Muchos estudiantes rechazados en otras escuelas, ya fuera por deficiencias académicas o por escasos de lugares aunque hubiera un buen nivel académico, se apuntaron en el registro para el sorteo realizado en la preparatoria motivados por la no aplicación de un examen de admisión. Aquello contribuyó a que cada año que se lanzaba la convocatoria hubiera una sobre demanda de plazas, lo que además ocurre con regularidad especialmente en las zonas de alta marginación como Iztapalapa. Cada ciclo escolar las demás escuelas de nivel medio se saturan rápidamente y algunos jóvenes no aprueban el examen de admisión, causas que contribuyeron a que esta preparatoria fuera la única posibilidad de esas personas para cursar la educación media. Un ex administrador del plantel Iztapalapa I comenta que:

Cuando era coordinador, en los procesos de inscripción llegaba a tener hasta más de 2000 solicitudes para sólo 300 lugares disponibles. Era muy dramático y triste ver a los padres de familia y a los estudiantes llorando porque no habían obtenido un lugar en la preparatoria que era su única opción... (Entrevistado 7, Administrativos).

Que los estudiantes entraran por sorteo también generaba desconfianza en los padres de

familia y en los estudiantes, pues se llegó a pensar que las plazas podían comprarse o que se necesitaba ser conocido de alguno de los trabajadores de la escuela para poder ingresar. Por lo que se realizaban juntas donde se explicaba a quienes no salían sorteados por qué no habían ingresado a la preparatoria:

A las reuniones iba la mitad de los que no se habían quedado y se iban muy agradecidos de que se les explicara cómo estaba la situación, pero, también hubo personas que me llegaron a ofrecer desde lo que te puedas imaginar hasta los veinte pesos para el refresco, con tal de que el muchacho se quedara en la prepa... (Entrevistado 7, Administrativos).

A pesar de las dificultades derivadas de esta característica fundamental en el IEMS, el sorteo es una de las vías que este modelo tiene para hacer efectivo el principio de la educación como un derecho universal. De ahí que en el Instituto se siga empleando hasta la fecha, pues “*el hecho de no aplicar un examen de admisión no se puede cambiar mientras el modelo siga siendo incluyente, para los que han sido excluidos en otras escuelas*” (Entrevistado 8, Administrativos).

Falta de compromiso: Efecto adverso de no pasar lista

No pasar lista pronto comenzó a generar efectos adversos: no llevar un registro de quién acudía a clase y quién no, algunas veces era tomado por lo estudiante como un pretexto para no comprometerse a estudiar. Es decir, como el profesor no tenía ese mecanismo para obligarlos a entrar a clase, algunos alumnos preferían invertir su tiempo en actividades no escolares sin ocuparse en sus asignaturas y sin medir las consecuencias que aquello les dejaría en su desempeño y evaluación académica.

Hay que recordar que los alumnos que ingresan al nivel medio superior vienen de una estructura educativa rígida y tradicional donde el pasar lista es el hábito por excelencia, con el cual se inicia la clase y donde la cuestión de tener una falta puede significar el hecho de aprobar o reprobado el curso. Entonces, cuando los estudiantes se enfrentaron a este modelo que ofrecía la libertad de faltar, algunos lo vieron como una oportunidad para no entrar a sus clases, pues el profesor no podía obligarlos a hacerlo; lo que en principio podía verse como una medida positiva y una cuestión de libertad educativa, se confrontó con una realidad distinta:

Nos empezamos a llenar de alumnos que vieron en esta falta de regulación la posibilidad de poderse quedar indefinidamente en la preparatoria, gente que ingresó en el 99 ó en el 2000 aún los podías ver hace poco tiempo en las canchas o en la explanada tomando el sol. Se presentan nada más al principio del semestre a inscribirse, porque para ellos resulta muy cómodo tener una credencial de estudiante y gozar de descuentos y accesos libres, pero no son estudiantes en realidad. Están ocupando un lugar en la matrícula que no van a aprovechar y que no dejan libre para otros estudiantes (Entrevistado 3, Profesores).

No llevar un registro de asistencia impedía que se realizara una estimación de quiénes asistían con regularidad y quiénes no asistían a la mayoría de las clases, no se podía detectar por medio de la asistencia quien se inscribía pero sólo asistía a dos o tres clases en todo el semestre. Si además el alumno no entregaba tareas, no hacía exámenes o no acudía a asesorías, esto ya demostraba la falta de compromiso respecto al proceso de aprendizaje. Al no pasar lista difícilmente se podía detectar quién caía en esa situación y, por lo tanto, no se le podía canalizar para que recibiera orientación que lo ayudara a encaminar su desempeño académico. Problema que también provocaba derroche de recursos, pues de poco servía que en el Instituto se invirtiera en personal docente y administrativo que trabajara para los estudiantes, si éstos que son la materia prima con la cual y para la cual se trabaja no asiste a clase. Acerca de esta situación el coordinador de la Preparatoria Iztapalapa declara que *“por no ser supervisados con la lista muchos no entraban a clase provocando otros problemas, por ello, se han tenido que hacer ajustes para hacer que se cumpla un modelo incluyente en donde la educación sea eficiente en cuanto a la calidad educativa y al modelo psicopedagógico” (Entrevistado 8, Administrativos).*

Finalmente tuvo que reglamentarse este hecho, ya que algunos profesores en contra de lo que establecía el modelo comenzaron a controlar la asistencia del alumnado a través de la lista de asistencia, y a partir del año 2001 se implementó de manera formal el pasar lista en las escuelas del IEMS. Según el ex coordinador del mencionado plantel, era necesario llevar un registro de quiénes se encontraban en el plantel y quiénes no, por si algo llegase a suceder:

A mí me tocó la implementación de pasar lista en el salón de clase y me parece que es fundamental por muchas razones: la primera es por cuestiones de seguridad, yo en el salón de clase necesito saber quiénes son los que están. Me pasó como Coordinador que de repente un chico no había llegado a su casa el día anterior, entonces yo necesito saber que el alumno está en tal clase con tal maestro. Además,

no sé si los chicos a nivel bachillerato requieran de este empujoncito (el de pasar lista) no cuando tienen 23 años pero sí cuando tienen 15, requieren de una estructura disciplinaria a la cual aferrarse, al menos esa es mi perspectiva, y el pasar lista es parte de esa estructura. Yo insistía a los maestros que pasaran lista porque, además, es parte de la normatividad que se establece en el IEMS a partir del 2000-2001. También, necesitamos saber cuántos estudiantes están entrando por grupo, para el diseño de los horarios y cosas por el estilo. Entonces, el pasar lista me parece algo fundamental (Entrevistado 7, Administrativos).

Dichos cambios se realizaron al considerar que algunos preceptos planteados con base en la responsabilidad del estudiante no habían funcionado. Se debe aclarar que con esto no se culpa al alumno de ser el causante de dichos ajustes, sino que se intenta explicar cómo dentro del Instituto ha sido todo un proceso lograr que sus estudiantes comprendan qué conlleva ser estudiante, especialmente después de estudiar en un sistema con prácticas tradicionalistas que poco contribuyen a su proceso de aprendizaje, como argumenta un profesor del Instituto: *“Es muy difícil trabajar con estudiantes que vienen de un sistema fuertemente jerarquizado con muchas manías nocivas para su aprendizaje, y muchas veces no se puede motivar al estudiante que no está interesado o responsabilizado de su enseñanza” (Entrevistado 4, Profesores).*

***Bajo Egreso y saturación de plazas: secuelas de no establecer
límite de tiempo para concluir el bachillerato***

Según el modelo original, los alumnos podían inscribirse al número de asignaturas que desearan para tener la oportunidad de continuar estudiando sin sobresaturación de trabajo, y los estudiantes que trabajaran, eran padres de familia o que por cualquier cuestión no pudieran tomar todas las asignaturas se beneficiaban de esta medida. Así, en la Preparatoria Iztapalapa I y posteriormente en el IEMS, existía la posibilidad de que los estudiantes que tuvieran la necesidad de postergar la duración de sus estudios, contaran con el tiempo necesario para concluir óptimamente su bachillerato. Aunque el razonamiento del modelo teórico parecía bastante lógico, esto no se vio reflejado en la práctica provocando algunos efectos no previstos. Entonces, el Sistema de Bachillerato del GDF se toparía nuevamente con una realidad que iría en contra de lo establecido en su modelo inicial y sus ideales fundadores.

Varios alumnos tardaron mucho tiempo en concluir sus estudios ya que no existía una regla

que estableciera un tiempo límite para concluirlos; por ejemplo, la doctora Sosa Elizaga, secretaria de desarrollo social, aseguraba que el principio de no establecer períodos para terminar el bachillerato brindaba la oportunidad de que los estudiantes pudieran trabajar y realizar otras actividades, lo cual significaba que “no habría cabida para los fósiles” (*El Universal*, 28/08/2001). La maestra Lucio también se mostró a favor de que en el IEMS no hubiera una regla que regulara esta cuestión (*El Universal*, 28/08/2001). No obstante, el principio de dar libertad para que el estudiante terminara su bachillerato en el tiempo que fuera necesario y sin presión por parte del Instituto, terminó siendo inadecuado a los requerimientos que exigió la implementación real del modelo. Esto dio como consecuencia que hubiera pocos egresados:

*Se dijo desde el principio que el estudiante marcaría su propio ritmo de aprendizaje, pero eso se degeneró en que el estudiante dijo: ¡no me pueden correr, pues, entonces repruebo! Llegamos a tener estudiantes con ocho años de antigüedad habiendo pasado diez materias, lo cual no es justo ni para la sociedad que es la que paga esto ni para los que están esperando un lugar...
...Yo sí tuve un estudiante que ingreso aquí a los treinta años, cuando llevaba ya nueve años sólo tenía doce materias cubiertas. Su plan de estudios era de treinta y seis materias, si él continuaba a este paso, le faltaban veinticuatro materias. Tomando en cuenta que su promedio era cursar doce asignaturas en nueve años, tenemos que le faltaban dieciocho años para graduarse. Entonces, yo le dije tú tienes ya cuarenta años, ¿piensas terminar la preparatoria a los cincuenta y ocho? Cuando le pregunte esto él me contesto inmediatamente dónde le firmo mi baja. Eso nos habla de una terrible falta de responsabilidad de parte de los estudiantes, porque no se trataba de alguien que llevara un proceso lento por causas de fuerza mayor, sino de alguien que no está comprometido con su enseñanza (Entrevistado 8, Administrativos).*

Varios alumnos se inscribían al semestre y comenzaban asistiendo a clase, sin embargo a la mitad del curso abandonaban las clases totalmente, acudían a la escuela pero no entraban a las aulas a tomar cátedra o se inscribían al inicio del semestre y tenían la posibilidad de reprobado una y otra vez la misma materia, sin que esto dejara ninguna consecuencia en su historial académico. Entonces, a poco tiempo de iniciado el curso lo abandonaban, lo que podía pasar semestre tras semestre y que provocaba que la escuela tuviera varios alumnos irregulares. Así lo testimonia el coordinador del plantel Iztapalapa I: “...Los estudiantes a veces toman siete materias y pasan una, eso no es ir a su propio ritmo, eso es ser un irresponsable. Entonces, lo que se está haciendo es realizar ajustes para lograr lo que se había planteado al inicio y eliminar esas contradicciones” (Entrevistado 8,

Administrativos).

Aquello lo hacían cuantiosas veces, quizá como consecuencia de que en el Instituto no marcara ningún tipo de reprimenda contra quienes repetían la misma asignatura en varias ocasiones. Un alumno podía abandonar el mismo curso cuantas veces deseara, pues el modelo educativo le daba la libertad de volver a cursarlo sin que eso le produjera algún tipo de sanción y con la garantía de que las asignaturas que no tomaba en un semestre las podía cursar al próximo. Así, algunos estudiantes encontraron en esta medida, contemplada para evitar la exclusión y que los alumnos no se vieran segregados de la posibilidad de concluir sus estudios, un escenario para no realizar un buen desempeño académico. Quien diera cátedra en el IEMS opina:

Varios alumnos utilizaron la flexibilidad ofrecida por la escuela para gozar de derechos de estudiante, sin que lo fueran en la praxis... Viene el contraste cuando los chavos no entran a sus clases o las reprueban una y otra vez, esto es una posibilidad para que se desvirtúe por completo el objetivo de esta escuela y allí tenemos toda esa matrícula de estudiantes con fechas de ingreso de 99 ó 2000 (Entrevistado 3, Profesores).

Esta práctica se vio evidenciada cuando en 2004 egresó la primera generación masiva del IEMS, las cifras fueron reveladoras mostrando que el número de egresados estaba muy por debajo de lo esperado con relación a la matrícula general del Instituto. “De los 2,500 que se inscribieron en 2001 a las prepas del gobierno capitalino, sólo 400 (16% del total) concluyeron el bachillerato, según cifras de la administración local” (*El Universal*, 31/08/2004). El IEMS a través de su directora general, Guadalupe Lucio, argumentó que la cifra era mínima porque cada quien avanzaba a su propio ritmo y que los pocos egresados habían mostrado la capacidad de poder terminar sus estudios en tres años, a diferencia de los demás compañeros: “No todos los alumnos concluyen al mismo tiempo el bachillerato, porque hay un proceso diferenciado, es decir, la evaluación depende de cada alumno” (*El Universal*, 31/08/2004).

En los dos años siguientes el fenómeno se repitió, lo que generó ciertos ataques y críticas hacia el Instituto; así, el bajo número de egresados principalmente en las primeras generaciones produjo que no se liberaran plazas para nuevos estudiantes, pues, como se mencionó, uno de los criterios para realizar el sorteo de ingreso es el número de plazas

disponibles y al no desocuparse había pocos lugares para quienes deseaban incorporarse. Para el ex coordinador del plantel Iztapalapa I, aquello también representaba el desaprovechamiento de recursos porque:

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un costo y no se puede tener estudiantes que dicen que van a entrar a clase y no están entrando, porque, eso significa que hay recursos desperdiciados. Mejor, démosle el lugar a alguien que sí quiere tener el interés de aprovechar esta situación, a quien no quiere estar le daremos las gracias y que venga el que sigue. (...) Cuando tú ves que el estudiante no está aprovechando el lugar, entonces se ve claramente que algo no está cuadrando adecuadamente, porque el proceso de enseñanza-aprendizaje va a funcionar si el chico está dispuesto a entrarle, si él decide que no entonces no se puede (Entrevistado 7, Administrativos).

Debido a aquellas situaciones, la regla no convencional de otorgar tiempo indefinido para concluir el bachillerato significó una postura pedagógica que generó discusión dentro del IEMS desde el momento de su creación, no obstante, y a pesar de ser defendida por los integrantes del Instituto, quedó en evidencia el escaso funcionamiento de dicho principio. La máxima de que cada estudiante se reconociera como forjador de su conocimiento, uno de los fundamentos que justificaban la alternancia en este modelo, parecía no estar funcionando.

El bajo egreso no cumplía con las expectativas planteadas inicialmente, por el contrario hasta el año 2006 en la Preparatoria Iztapalapa 1 se encontraba una gruesa matrícula que había ingresado en 1999 y 2000, es decir, que llevaban ocupando un lugar alrededor de seis ó siete años. Ante ello se optó por retomar una medida del modelo tradicional, se estableció un límite de cuatro años y medio para concluir los estudios, dejando de lado uno de los principios que mayor identidad le otorgó: el avance personalizado sin límite de tiempo (IEMS, 2008a). Sin embargo, esta modificación terminó afectando en mayor medida a los estudiantes que realmente sí se beneficiaban del principio de libertad al llevar su propio ritmo de trabajo, pues, poder decidir cuántas asignaturas cursar por semestre, sí permitía que algunos estudiantes aprovecharan el tiempo que se les brindaba para realizar otras actividades. Así, esta nueva regla contribuyó a regular el desempeño académico de los estudiantes, pero, también repercutió de manera negativa en algunos otros alumnos: “...Los padres o madres de familia, alumnos con capacidades especiales, gente que trabaja, etcétera, todos ellos estudiantes que en realidad pueden llevar al semestre sólo 2 ó

3 materias, por razones obvias se enfrentan a un dilema con esta nueva medida del Instituto” (Entrevistado 3, Profesores).

Aquello representó un nuevo problema: los estudiantes que verdaderamente requerían más de cuatro años y medio para concluir el bachillerato mostraban su inconformidad por la medida tomada. Con este hecho, en el Instituto se modificó uno de los ideales originales que justificaban su formación, fomentando la necesidad de construir reglas más específicas que guiaran y aseguraran el cumplimiento de las metas establecidas. Así, una interpretación ambigua en la norma de no fijar un período máximo para obtener el certificado influyó para realizar una reforma a este punto, modificando uno de los pilares teóricos fundadores en el modelo educativo del IEMS.

***La incertidumbre generada por una evaluación sin números y
la implementación del “Problema eje”***

La cuestión de la evaluación académica fue foco de incertidumbre surgida como resultado de un modelo diferente respecto a lo establecido en el sistema de educación acostumbrado, pues en la Preparatoria Iztapalapa I se eliminó todo tipo de calificaciones numéricas en las evaluaciones para romper con el modelo tradicionalista de educación. No se contaba con un promedio numérico que avalará los estudios de sus primeras generaciones, ya que la evaluación de conocimientos adquiridos semestrales se realizaba por medio de objetivos sin recibir una calificación numérica, lo que en determinado momento ocasionó incertidumbre. Un profesor del IEMS comparte su opinión: *“Desde el principio hemos estado cuestionados y presionados para quitar las evaluaciones sin número, era un escándalo que no hubiera calificaciones, no se comprendía el modelo totalmente ni nosotros sabíamos cómo evaluar sin números y eso causaba dudas en los estudiantes”* (Entrevistado 1, Profesores).

Este modelo educativo también pretendía que los certificados de los egresados no tuvieran un número de promedio final, sin embargo, ante la petición en todas las universidades de un promedio general mínimo, los profesores de la Preparatoria Iztapalapa I se vieron en la necesidad de implementar modificaciones en la evaluación para que los egresados obtuvieran una calificación numérica y pudieran ingresar a una escuela de educación superior.

Cuando nuestra primera generación estaba a punto de terminar sus estudios en el 2002 nos dimos cuenta de que no tenían calificaciones, no había un número porque esto era contrario al espíritu del modelo. No se contemplaba que se pudiera llevar un promedio impreso en el certificado y, ¡oh sorpresa!, todas las universidades exigen un promedio mínimo del bachillerato para poder aspirar a ingresar a estas universidades (Entrevistado 3, Profesores).

Este hecho evidenció la racionalidad limitada en los inicios de la Preparatoria Iztapalapa I del IEMS, y la incertidumbre de la regla obligó a que se modificara la forma de certificación recurriendo a los números. Por otro lado, la forma de evaluar en el IEMS experimentó otra modificación: se implementó la elaboración de una investigación llamada “Problema Eje” como requisito para egresar. Esta investigación no estaba contemplada en el primer documento de la Preparatoria Iztapalapa I (Pérez Rocha, 2006), sin embargo tuvo que adicionarse en 2002 para que los estudiantes obtuvieran un promedio numérico que apareciera en su certificado.

Aquel trabajo académico aún se compone principalmente por dos momentos: primero, la etapa de investigación donde el estudiante se dedica a buscar toda la información disponible del tema que tratará para posteriormente redactar su análisis final, proceso que es asesorado por un director encargado de encaminar al estudiante en su investigación, dos profesores más fungen como revisores del trabajo y se encargan de hacer correcciones en los avances. Una vez concluido el trabajo de investigación, el estudiante tiene que exponer los resultados obtenidos y argumentar su postura académica ante un grupo de profesores (Pérez Rocha, 2006). Ese modo de evaluar en el Instituto representó una oportunidad para que el estudiante por primera vez se enfrentara a la búsqueda de las fuentes de investigación, al análisis de bibliografía, a construir un objeto de estudio, a intentar desarrollar un punto de vista académico, a obtener conclusiones propias y a defender una postura académica frente a un grupo de profesores. Esto representó otra particularidad del modelo, pues en pocas escuelas de nivel medio superior el estudiante realiza una investigación como requisito para que se le otorgue el certificado de egreso; en cuanto a esta situación un ex profesor del Instituto opina:

El proyecto de investigación que se presenta en los últimos semestres en las prepas es muy importante, porque los jóvenes eligen un tema y lo desarrollan. Es muy interesante que en el nivel medio superior tú puedas certificar tus niveles de estudio con una investigación que, por limitada que sea, te enfrenta al reto de

realizar una indagación de carácter académico (Entrevistado 2, Profesores).

Para otros, sin embargo, esta forma de evaluación final vino a contradecir la concepción de evaluación cualitativa que el modelo trataba de inculcar en sus estudiantes durante el proceso educativo. Aquello porque el “Problema eje” se califica numéricamente y esa calificación es la que aparece en el certificado de egreso, entonces otorgar una calificación numérica podría desvirtuar el principio de que lo importante es reflexionar acerca de lo que se aprende y no buscar calificaciones. Así lo testimonia un catedrático del Instituto: “*El alumno venía avanzar en su conocimiento, ahora cuando se termina todo el proceso de educación media superior se pone un número que se convierte en lo más importante para el alumno. Al calificar el “Problema Eje” se enumera cuánto sabe el alumno*” (Entrevistado 4, Profesores).

Modificaciones en las asesorías y tutorías

Las asesorías y las tutorías también sufrieron cambios. Se ha mencionado que el modelo contemplaba a la asesoría como un espacio para resolver dudas de carácter académico, no obstante, al principio los estudiantes no ocupaban ese espacio para mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo tomaban más como una obligación que como un derecho. Aquí la cuestión era “cómo hacer que el estudiante trabaje sin llegar a una coerción tradicional, a un sistema de castigo, pero tampoco a una laxitud tal que cada quien haga lo que quiera” (Cañón, 2006:95). Los estudiantes no estaban acostumbrados a asistir con regularidad al cubículo del profesor, por lo que eran pocas las ocasiones en que comentaban sus dudas o inquietudes escolares; así varios no asistieran a las asesorías o tutorías y si lo hacían era con cierta timidez o temor:

La cuestión de las asesorías también ha sido un problema interno, hubo un momento en que se empezó a manejar la idea de que las asesorías no eran obligatorias, por lo que institucionalmente se tuvo que asentar que las asesorías no eran optativas sino obligatorias. Algunos profesores decían a sus estudiantes que este espacio era para preguntar las dudas que tuviera, pero el estudiante decía “no tengo dudas”, entonces nunca iba a su asesoría. Por ello, se tuvo que asentar que todos tenían que ir a asesorías para demostrar lo que habían aprendido en la clase (Entrevistado 1, Profesores).

Para ciertos profesores del IEMS el espacio de las tutorías y asesorías merecen especial atención, pues consideran que estos espacios no deberían tomarse para dar terapia

psicológica a los estudiantes, ya que eso significaría perder la noción de que son sesiones de trabajo académico y que los profesores no son psicólogos profesionales para realizar un seguimiento terapéutico de los estudiantes, cuestión para la cual se necesitaría un área especial (Cañón, 2006:96). No obstante, algunos otros académicos del Instituto consideran que esos espacios de trabajo no deben ser exclusivamente de carácter académico, ya que la atención personalizada del estudiante no implica que sólo se puedan atender sus dudas escolares, sino también se pueden escuchar problemas de índole personal. Para el ex coordinador de la Preparatoria I, esto constituye un reto profesional y personal por las situaciones difíciles que se pueden presentar: *“Me tocó tener estudiantes que me contaban cosas muy duras, por ejemplo, un estudiante que vivió todo el proceso de cáncer de su mamá y que finalmente murió. Él me platicaba todo lo que estaba viviendo, y al final se iba sumamente agradecido de que alguien tuviera la disponibilidad de escucharlo”* (Entrevistado 7, Administrativos). Circunstancias que son parte de brindar atención personalizada a estudiantes que deben ser vistos como personas y no como un número más.

De una forma u otra, las tutorías y asesorías iban disminuyendo ya fuera por las cuestiones arriba expuestas o por dificultades con los horarios de atención, por ello en 2005 se actualizó el Programa de Atención Tutorial (PAT), posteriormente llamado Programa Institucional de Tutorías para establecer los motivos y fines de estos espacios de trabajo (IEMS, 2006b). Ahí quedó establecido que el tutor sería quién dirigiría el “Problema Eje” de su tutorado, no otro profesor como se hacía al inicio y es que el tutor desempeñaba otras funciones como supervisar el desempeño académico de sus tutorados: revisaba cuántas asignaturas iba a cursar, cómo distribuiría y utilizaría su tiempo académico, con base en qué planeaba su dinámica escolar, etc. Funciones a las que se sumó revisar la bibliografía, ayudar en el planteamiento del problema de estudio y acompañar a su tutorado en el proceso de investigación:

En el terreno de las tutorías hubo un cambio significativo, éstas en un principio del modelo consistían en que tú ibas con tu tutor para que revisara tu desarrollo académico; luego, presionados por la realidad y por los propios profesores, agregaron a las funciones del tutor y la dirección del proyecto de investigación (Entrevistado 2, Profesores).

Aquellas son sólo algunas de las primeras reacciones que sucedieron a la implementación inicial del modelo educativo en la Preparatoria Iztapalapa I del IEMS, debido en gran parte

a que esa propuesta pedagógica alterna se implementó dentro de un diseño institucional ambiguo que no planteaba reglas estrictamente definidas y establecidas para el funcionamiento de dicho modelo. Por ello, surgieron ciertos espacios de incertidumbre que obstaculizaban el desarrollo óptimo del modelo educativo y el cumplimiento de algunos objetivos planteados al iniciar sus actividades. En el siguiente apartado se desarrollan algunas ambigüedades que presentó el primer diseño institucional del IEMS, tomando como caso específico a la primera preparatoria.

4. Ambigüedad e incertidumbre en el primer diseño institucional del IEMS

El modelo educativo del IEMS como proyecto innovador y reciente en la educación pública mexicana afrontó una situación estudiantil compleja, por ello estableció claros objetivos que constituyeron su fundamento. Sin embargo, la implementación de un modelo educativo diferente dentro de un diseño institucional que no estaba claramente definido, generó situaciones que obstaculizaban el cumplimiento de dichos objetivos. De tal forma que en los inicios del IEMS no se formuló ni estableció un marco institucional con reglas definidas que rigieran el comportamiento de su organización, ambigüedad que se presentó desde el Decreto de Creación del 30 de marzo de 2000, único documento que reglamentaba la creación del Instituto, sin contar con una normatividad más específica: estatuto orgánico, estatuto académico, estatuto del personal administrativo y educativo, etcétera, que estableciera los puntos formales de la creación y funcionamiento del IEMS, tal y como lo menciona el ex coordinador del plantel Iztapalapa I:

El IEMS surgió sin normatividades claras, lo que lo mantenía era un decreto de creación. Sin embargo, cuando se establecieron las normatividades, esas normas incomodaron a gente que no estaba de acuerdo. Ese tipo de situaciones, muchas veces implicaba que alguien tuviera que separarse de su cargo” (Entrevistado 7, Administrativos).

Entonces, en el Instituto se recurrió a mecanismos que no se tuvieron previstos durante la formación del proyecto inicial y que se fueron adicionando al diseño institucional para lograr el cumplimiento de sus objetivos, ya que los mecanismos establecidos al principio no fueron suficientes o adecuados para conseguir los propósitos trazados. En parte, aquello pudo ser consecuencia de que la información que fluyó en ese contexto fue incompleta y asimétrica, ocasionando que se tomaran decisiones poco adecuadas. No obstante, los individuos pertenecientes al Instituto lograron cierta adaptación a las circunstancias que en

algún momento llevaron a un grado de deficiencia e incertidumbre en la aplicación del modelo educativo, obstaculizando la implementación óptima de los preceptos planteados al inicio de su formación.

En sus inicios la implementación real de este modelo educativo evidenció diversas consecuencias que no se pudieron prever al elaborar el proyecto, en palabras de Herbert Simon, el diseño institucional del IEMS se estableció bajo un problema de “racionalidad limitada” donde es imposible que las personas tengan todo el conocimiento, información y consecuencias posibles de sus acciones. Aquello fue lo que sucedió con los encargados de realizar el diseño institucional del IEMS: al considerar los factores que se verían involucrados en el desarrollo de éste, se contaba con una información incompleta, problemas de aprendizaje y problemas computacionales (Simon, 1988).

Así, no se contemplaron las posibles consecuencias que generaría la implementación de un modelo educativo innovador dentro de un contexto de reglas poco definidas, pues cuando no se establecen mecanismos concretos en los procesos de toma de decisiones, se corre el riesgo de generar reglas informales que controlen los procesos educativos y que obstaculicen su desarrollo. Al respecto un ex profesor del IEMS opina que “...cuando no hay reglas que seguir, se desvirtúa todo, se violenta y desnaturaliza a los proyectos educativos que son bien intencionados, que tienen una formulación académica de avanzada, pero al no saber cómo hacerlos funcionar se echan a perder” (Entrevistado 2, Profesores).

Dentro del primer plantel del IEMS fue donde más se notó la generación de incertidumbre, al no tener un sistema de reglas bien establecido que diera certeza en las acciones. Cuando se puso en marcha la Preparatoria Iztapalapa I no había antecedentes que dieran un referente de cómo actuar ante las situaciones que el reglamento de la escuela no contemplaba, entonces comenzaron a surgir zonas de incertidumbre que contradijeron los ideales originales de la propuesta educativa. Esto sucedió cuando las *Normas de Convivencia* no fueron suficientes para resolver las contingencias que se presentaron en la implementación del modelo educativo. En algunos momentos aquello llevó a no saber cómo guiar el proceso de toma de decisiones, optando por viejas respuestas que habían resultado en otro contexto. Esto provocó que a poco tiempo de ponerse en marcha la

Preparatoria Iztapalapa I se convirtiera en una anarquía organizada, a pesar de que el discurso del modelo fuera optimista, original y funcional; y es que cuando esta escuela inició sus funciones, los sujetos que la integraban tuvieron que enfrentarse a un modelo distinto que en teoría debía modificar la forma de enseñanza media superior. El reglamento interno preveía un comportamiento ideal de los individuos apegado totalmente a los lineamientos teóricos de conducta, dando un ambiente óptimo de desarrollo en el Instituto (IEMS, 2001a).

No obstante, ante aquella situación cabe preguntarse ¿cuán certeras fueron las reglas que el IEMS estableció en un principio para mantener su control y cambiar el modelo educativo tradicional? La respuesta puede tener perfiles positivos y negativos, sin embargo fue visible la presencia de ambigüedad en las reglas iniciales que se implementaron en la Preparatoria Iztapalapa I. En este caso, independientemente de los fines originales de la propuesta educativa, tuvieron que buscarse soluciones que dieron resultado en otros contextos para aplicarlas en éste e intentar terminar con las zonas de incertidumbre que impedían el óptimo cumplimiento de las metas en aquel Instituto. A continuación se exponen algunas de las ambigüedades surgidas en la implementación temprana del primer plantel del IEMS.

Organización horizontal: un problema de anarquía organizada en el IEMS

Al iniciar la Preparatoria Iztapalapa I se pretendía que la estructura de organización fuera horizontal y, con base en la capacidad democrática de cada individuo, se estableció que no sería necesario institucionalizar formalmente los rangos de jerarquía o autoridades específicas encargadas de tomar las principales decisiones. El principio de horizontalidad en los cargos significó uno de los fundamentos en el primer plantel del IEMS, incluso las autoridades que estaban al mando del proyecto educativo se negaban a ser consideradas como autoridades, partiendo de un concepto democrático perfecto en la teoría y que rechazaba la subordinación ante una figura de autoridad: *“La horizontalidad es uno de los aspectos curiosos del IEMS porque fue uno de los principios fundamentales que se utilizaron en la fundación del Instituto, incluso las mismas autoridades se oponían a llamarse así” (Entrevistado 3, Profesores).*²⁷

²⁷ Como puede notarse el entrevistado se refiere a la horizontalidad de los cargos como un aspecto *curioso* en el IEMS; este calificativo podría referirse a que dentro de una organización, del tipo que sea, difícilmente se propone que no haya un encargado y responsable directo de las acciones que se realizan y de las decisiones

La incertidumbre de la regla fue casi inmediata, pues no se sabía cómo asimilar este principio democrático y no existía una definición clara de las funciones que cada quien desempeñaba. Así, la implementación real de la horizontalidad en la autoridad resultó muy diferente a lo concebido en la teoría fundacional. La falta de definición y establecimiento preciso de los cargos causó un ambiente de incertidumbre, ya que no se tenía claro quiénes serían las autoridades encargadas de resolver los conflictos y tomar las decisiones dentro de la escuela. Esa incertidumbre se reflejó en situaciones concretas, por ejemplo, no saber a quién acudir cuando se necesitaba solucionar alguna dificultad o llegar a pensar que cualquier problema sería solucionado colectivamente por todos los integrantes de la organización académica. Un ex académico del Instituto comparte su experiencia:

Esto en principio es una forma de democracia teórica muy bonita, pero muchos de los principios teóricos que fundaron al IEMS se han topado con la realidad. Cuando las autoridades se negaban a reconocerse como tales y decían “aquí todas las decisiones se toman en colectivo”, y ante la falta de nuestras costumbres democráticas, se cayó en ciertos excesos: algunos profesores creyeron que absolutamente todo debía ser resuelto por el colectivo. En el ánimo de que las decisiones fueran horizontales y que gozaran con el apoyo de las mayorías, de repente se perdió el rumbo y se comenzó a caer, incluso, en cierta anarquía (Entrevistado 3, Profesores).

El supuesto democrático con el cual pretendía funcionar la primera preparatoria del IEMS quedó imposibilitado para funcionar óptimamente, tal vez como consecuencia de la falta de una cultura democrática en el proceso de toma de decisiones en el que lo acostumbrado es que alguien específico sea quien tome la decisión y proponga la solución. Así, la horizontalidad de las autoridades escolares contribuía a que el funcionamiento de la escuela tuviera cierto grado de ambigüedad, conformándose los inicios de una posible anarquía organizada; y es que imaginar que las autoridades se negaban a llamarse como tal refiere cierto grado de incertidumbre y ambigüedad al interior de cualquier organización, entonces en el diseño institucional de la Preparatoria Iztapalapa I tuvo que darse un giro a esta premisa, ya que no podía seguir funcionando como un organismo donde no existieran las divisiones y delimitaciones de los cargos.

que se toman. De hecho, March y Olsen (1997) y Arturo del Castillo (2001) definirían esta situación como un constante flujo de decisores -principio de una *anarquía organizada*-, donde no se identifican a los responsables debido a que no está establecido quién lleva la pauta en el proceso de toma de decisiones. Debido a ello, todos tienen la misma capacidad de participar y modificar los planes de acción, provocando que las acciones realizadas dentro de la organización sean insuficientes para resolver los problemas existentes y sin obtener los resultados esperados.

Entonces, a través de la implementación de este diseño institucional se dejó atrás la horizontalidad propuesta inicialmente, colocando a personal especializado y encargado de cada una de las áreas administrativas. Hay que enfatizar que mientras no hubo una normativa formal, la administración de la escuela fue una de las áreas donde se presentó la incertidumbre causada por la ambigüedad en las reglas iniciales, convirtiéndose en un foco de prácticas irregulares difíciles de normalizar, tal y como lo comparte el ex coordinador del plantel:

La Coordinación para mí fue muy complicada, había muchos problemas en la preparatoria de muy diversas índoles y había que resolver estos problemas institucionales. De entrada, te puedo decir que cuando se funda la Preparatoria Iztapalapa las autoridades la desvían como su gran proyecto, en el momento que se abren los demás planteles se abandona este plantel para hacerse cargo de los demás; entonces, esta Preparatoria empieza a crecer con un montón de vicios y de situaciones que no se resolvieron en su momento. Cuando yo retomo la Preparatoria como coordinador, hay una serie de cosas muy complicadas en todos los niveles; y limpiar toda esa serie de situaciones fue muy complicado porque, al final de cuentas, yo era el advenedizo y las personas que estaban ahí me decían: “es que las cosas se hacen así” y yo sabía que no se podían seguir haciendo así. Esto generó una serie de conflictos muy importantes en algunas de las áreas administrativas, pero en el momento en que se implementan todas las normatividades fue necesario que se enfrentaran estas situaciones. Cuando yo ya tenía en las áreas administrativas a personas trabajando en sitios estratégicos, ya tenía la capacidad de sentarme con el personal administrativo a hacer la planeación que fuera necesaria; por ejemplo, la relación que yo tuve con el Jefe de Servicios fue muy cordial, porque él entendía que era jefe de servicios y que su tarea era servir a los maestros con el objetivo de que ellos pudieran realizar sus tareas sin tenerse que preocupar de cuestiones como los materiales (Entrevistado 7, Administrativos).

La falta de reglas bien establecidas en la Coordinación, no sólo de la Preparatoria I sino de todo el IEMS, ocasionó otros problemas en esta área: los coordinadores del IEMS no podían ser electos por los profesores ni por los estudiantes, ya que eran colocados por las autoridades dirigentes del Instituto (IEMS, 2001a). Esto resultaba opuesto a la concepción de educación democrática en el IEMS, también era contradictorio que en una ciudad donde se aspiraba a más y mejores espacios democráticos, no hubiera esa misma práctica democrática en los proyectos educativos, especialmente de carácter alterno. No existía la oportunidad de que fueran los actores académicos (profesores y estudiantes) quienes eligieran a sus representantes académicos, y por esta razón en ocasiones era difícil que los profesores tuvieran una óptima comunicación con sus coordinadores, como lo expone

quien fuera testigo de esta situación:

En Iztapalapa, en los cinco años que estuve ahí, fue la única prepa donde vivimos la experiencia de que los profesores y los estudiantes pudieron nombrar al coordinador, y eso molestó mucho a la administración del IEMS porque estaban acostumbrados a un sistema donde ellos son los que ponen a los coordinadores. Al final, los responsables del Instituto aceptaron este proceso democrático, pero tan luego tuvieron oportunidad de sabotearlo lo hicieron y el coordinador al que habíamos elegido terminó renunciando y, nuevamente, impusieron a un coordinador (Entrevistado 2, Profesores).

Los espacios de incertidumbre generados al inicio de la implementación del diseño institucional fueron problemáticas de carácter administrativo y académico, por falta de reglas formales y la generación de reglas informales que pudieron afectar el desempeño escolar dentro del Instituto. Por ejemplo, el ex coordinador de la Preparatoria Iztapalapa I platica que debido a irregularidades normativas:

En ocasiones tenía que contar con el apoyo de los maestros para validar evaluaciones ó checar expedientes de estudiantes; eso les robaba tiempo a los maestros, lo que seguramente va en detrimento de la Institución. En cuanto a esto, el desempeño académico sí pudo verse entorpecido por las cuestiones administrativas (Entrevistado 7, Administrativos).

Más adelante se explicará cómo el Instituto solucionó estas inconsistencias, estableciendo una serie de instituciones formales para la elección del coordinador.

Diferencias en las academias de estudio y el compromiso docente

Implementar un modelo educativo diferente también impactó en las academias de estudio, pues existían algunas contradicciones de personalidad y concepción educativa entre los profesores. Aunque estos catedráticos habían aceptado involucrarse en un proceso de educación distinto, la mayoría habían sido educados en el mismo sistema tradicional. Entonces, la disposición y el desarrollo del trabajo era desigual, había objeciones en los procesos educativos: “...Para muchos profesores este modelo ha significado cuestionar la vida misma, pues crecieron con la idea de que el maestro es un dios, y después se movieron en su ámbito laboral con la idea de que eran dios” (Entrevistado 1, Profesores). Dichos desacuerdos son reflejo de las diferentes concepciones con que llegaron los profesores, administrativos y estudiantes a este Instituto.

De esa forma, las academias de estudio presentaban dificultades en algunos de sus espacios que, lejos de potenciar el trabajo académico de los profesores y representar espacios colegiados, podrían haberse limitado y reducido a una dinámica de pugnas internas: *“Para lograr un buen trabajo docente hay que lograr un diálogo racional, pero es un gran problema y es muy difícil que los maestros se pongan a dialogar. Es decir, aceptar que el otro propone ideas con un fundamento y aceptarlas, aunque no esté de acuerdo, es muy complejo lograrlo”* (Entrevistado 1, Profesores). Este profesor comenta que existían, por ejemplo, profesores que no se sentían conformes con ganar lo mismo que otros docentes, pues consideraban que tenían mayor formación académica y más experiencia:

En las academias se presentaban contradicciones tan mezquinas como el asunto individualista de los títulos académicos, el desempeño interno de cada quien, el vínculo con las autoridades, las prebendas que pueden obtener por estar bien con las autoridades, cosas así que van deteriorando las relaciones académicas (Entrevistado 1, Profesores).

Por otra parte, institucionalmente no había un mecanismo adecuado con el cual se pudiera introducir al profesor en este modelo académico, aunque recibía un curso de inducción para que comprendiera cómo funcionaba el modelo educativo en ocasiones esto no era suficiente. Los mecanismos de implementación del modelo pedagógico provocaban confusión o conflicto entre los profesores, como en el caso de las asignaturas; y es que el plan de estudios se integró por asignaturas, algunas bastante recientes que muchas veces los profesores no estudiaron en su formación académica. Aquello implicaba que el profesor debía integrarse a un continuo proceso de estudio y actualización que apoyara su comprensión en los temas a tratar, ya que:

El que da filosofía estudió esa licenciatura, pero el curso de Filosofía II es acerca de la argumentación; puedo asegurar que la mayoría de los filósofos no han estudiado una licenciatura en argumentación, pero muchos profesores no tienen la disposición de seguir estudiando, problema que existe en todas las academias (Entrevistado 1, Profesores).

Esa situación perjudica al estudiante: uno de los incentivos que ofrece el IEMS es contar con profesores comprometidos que ofrezcan conocimientos verídicos y actuales; sin embargo, los docentes en ocasiones no colaboran dotándose de las herramientas cognitivas necesarias para apoyar al estudiante en su educación, situación con la que difícilmente se

podrá cumplir y otorgar en la práctica lo que el modelo educativo ofrece en la teoría. Ese no fue el único problema que surgió entre los docentes, otro punto a considerar es que no se habían establecido normas que delimitaran sus tiempos de trabajo; el diseño institucional marcaba los derechos y obligaciones que el docente adquiriría al integrarse en el Instituto, pero no se establecía un mecanismo de control formal que registrara si un profesor asistía a dar clase o no. Así lo refiere el coordinador de la Preparatoria Iztapalapa I: “...Antes aquí no teníamos amarrado al maestro para que no se saliera, había una libertad, pero de pronto había abusos; pues tanto en los profesores como en los estudiantes es difícil crear conciencia de responsabilidad” (Entrevistado 8, Administrativos). Por esta falta de control algunos profesores no asistían a la escuela, llegaban tarde a impartir su asignatura, se retiraban antes de que terminara su turno de trabajo y utilizaban el espacio de asesorías y tutorías para realizar otras actividades que no tenían relación con su trabajo de profesor.

Aquello afectaba el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que la falta de responsabilidad en el profesor podía desanimar el desempeño del alumno: cuando el estudiante observa que el encargado de apoyarlo en su educación no se dedica o interesa en su labor pedagógica, entonces puede replicar la irresponsabilidad de su profesor. Es importante mencionar ese conflicto porque el modelo educativo le apostó a la responsabilidad de los estudiantes para con su educación, sin embargo los profesores son en parte encargados de infundir el principio de responsabilidad y compromiso en el alumnado y si ellos no llevan a la práctica lo que quieren enseñar a sus estudiantes, difícilmente podrán convencerlos de que comprometerse es lo más óptimo para su proceso educativo.

Para regular esa cuestión en el diseño institucional del IEMS se optó por añadir una regla que estipulara que los profesores tuvieran que firmar su registro de entrada y salida, aquello también representó un candado más ante la ambigua interpretación del principio de libertad dentro del Instituto. Un profesor del primer plantel opina al respecto: “Antes no se firmaba, ahora sí. Esto no debería pasar en un modelo como este porque cuando alguien es un profesional responsable llega a trabajar cuando tiene que hacerlo, valora su labor y no necesita de este tipo de controles” (Entrevistado 4, Profesores).

Así, las diferencias al interior de las academias de estudio y la posible irresponsabilidad laboral del personal docente, bien pueden ser vistas como incentivos negativos dentro de las escuelas del IEMS. Las diferentes concepciones educativas que tienen los profesores en ocasiones contribuyen a que no se logren mutuos acuerdos académicos en pro de la educación de los estudiantes y, por otra parte, las contradicciones entre lo que se espera de los estudiantes y lo que practican los profesores puede influir negativamente en el desarrollo académico de los alumnos, siendo ellos quienes padecen las consecuencias viéndose afectados por los desacuerdos que llegan a surgir entre sus profesores. Con esto se puede ejemplificar cómo no es fácil entender el modelo educativo del IEMS, de ahí los cuestionamientos externos y los problemas internos.

El uso de recursos materiales

Otra muestra de incertidumbre generada por la falta de reglas que delimitaran los alcances exactos dentro del IEMS fue la regulación integral de sus recursos materiales, los cuales provienen del presupuesto público destinado por el GDF. En principio, existía ambigüedad en la utilización de los recursos destinados al Instituto, los cuales precisamente por ser públicos parecían no tener límites hasta que llegó el momento en que se resintió el uso indiscriminado de aquellos, espacios tan específicos como el área de fotocopiado fueron los primeros en ser afectados por la baja valoración de los recursos disponibles, especialmente en el primer plantel del Instituto:

En el año 2000 los profesores de la Preparatoria Iztapalapa, que en ese momento era la única del IEMS, nos reuníamos en colegios de profesores en las que se intentaban tomar todas las decisiones, incluso, de índole administrativa. En algún momento se empezó la discusión de que si los alumnos debían tener la prerrogativa de utilizar el servicio de fotocopiado de manera discrecional. Había profesores que defendían esa postura, pero qué pasaba en la realidad: ¿estamos preparados para un esquema como éste? ¿a qué hubiéramos llegado? Qué pasa con el alumno que decide no tomar una sola nota a lo largo del semestre, cómo se va a preparar para el examen, pues le va a pedir los apuntes al alumno que sí tomó notas y los va a fotocopiar. Y entonces vamos a tener una erogación de recursos en fotocopiado insostenible, eso va a dar al traste con toda la estructura del sustento material de la institución. Entonces, en esta pugna que se presentó entre la teoría y la práctica, las buenas intenciones del modelo se topan con la realidad (Entrevistado 3, Profesores).

Era imprescindible que los recursos tuvieran que ser óptimamente administrados, pues, aunque los recursos sean abundantes no pueden ser infinitos. No hay instancia pública o

privada en el mundo en la que realmente los recursos sean infinitos, y si en el Instituto no se reglamentaba esta cuestión quedaría sin recursos económicos en poco tiempo, lo que podía generar su privatización o, en medida extrema, su desaparición. Aquello también trastocó en cierto grado los cimientos iniciales de la propuesta educativa, pues al iniciar las actividades se contemplaba que los estudiantes no tuvieran que gastar en fotocopias, el Instituto proporcionaría ese material. Sin embargo, planteada la problemática anterior, esa medida tuvo que regularse y restringirse estableciendo un número límite de fotocopias por estudiante.

La disciplina en un diseño institucional ambiguo

El uso de recursos materiales no fue la única cuestión en la que hubo incertidumbre, los asuntos de disciplina dentro de la Preparatoria Iztapalapa I fue uno de los ámbitos que mayores modificaciones experimentó debido al ambiente con reglas poco precisas. Inicialmente, tampoco se preveían situaciones de mala conducta o de indisciplinas, se tenía el ideal de que la atmósfera cordial entre la población de la preparatoria dependería de la conciencia de los actores dentro de la escuela. En realidad, al entrar en funciones el primer plantel del IEMS no tenía reglas estrictamente instauradas y claramente establecidas que normaran la conducta de los sujetos en la preparatoria. Sin reglamentos de conducta que debieran seguirse al pie de la letra, sólo contaba con *Normas de Convivencia* que eran lineamientos éticos y morales que guiaban el comportamiento al interior del Instituto. De ahí que no hubiera reglas específicas que sancionaran la mala conducta de administradores, profesores y alumnos (Cfr. IEMS, 2001a).

Esa situación provocaba otro espacio de incertidumbre, pues no se sabía cómo actuar cuando alguien incurría en un comportamiento inadecuado. Aquel ideal de buena conducta tuvo pocos resultados, ya que la libertad ofrecida al interior de la preparatoria no jugó el rol que se esperaba a la hora de formular las normas de convivencia. Así que las indisciplinas eran constantes y la incapacidad para la resolución de dichos problemas se hacía presente: “...Llegué a escuchar como un alumno, cara a cara, le mentó la madre a la coordinadora que en ese momento era Leticia Vargas, y argumentaba que lo hacía porque no lo podían sancionar. No había ningún reglamento que sancionara este tipo de actitudes” (Entrevistado 3, Profesores).

Para resolver los problemas de la Preparatoria Iztapalapa I existía un Consejo General Interno encargado de mantener orden en la naciente organización educativa; sin embargo, ese consejo se enfrentó a la incertidumbre que había en los preceptos establecidos para el funcionamiento del plantel, por lo que en ocasiones se vio imposibilitado e incapaz para resolver los casos que se presentaban y ante lo cual tuvo que ser disuelto. Entonces, aunque existía este consejo interno, éste “...no podía actuar más allá del reglamento interno del IEMS, que no consideraba sanciones específicas para las acciones de mala conducta como la agresión física. Se encontraba incapacitado para dar soluciones satisfactorias y justas a cualquier acción de comportamiento indebido” (Entrevistado 3, Profesores).

La incapacidad del consejo interno para resolver ese caso se debió a que en la primera propuesta del diseño institucional no se contemplaba la palabra sanción, sólo existían las normas de convivencia que no establecían qué debía hacerse en caso de problemáticas de agresión física o verbal. Entonces, los reglamentos de comportamiento dentro del plantel eran sólo lineamientos morales con un alto grado de incertidumbre y no había fronteras que limitaran las acciones, al grado de que en el reglamento no se contemplaban reprimendas formales para quienes incurrieran en indisciplina. Estas inconsistencias en el actuar del consejo interno lo llevaron a ser disuelto en 2000 por considerarse ineficaz y en el Instituto se reformó el reglamento incluyendo sanciones que ya contemplaban la suspensión temporal o expulsión definitiva para indisciplinas que pudieran presentarse (IEMS, 2001a). Desplazando los ideales teóricos originales del diseño institucional por reglas ya establecidas en el sistema tradicional de educación; este caso es digno de resaltar ya que ahí se mostró claramente la incertidumbre que puede llegar a causar la ambigüedad en las reglas, en este caso de conducta.

Posteriormente, en 2004 se conformó un nuevo Consejo General Interno y un Consejo Académico del IEMS, el primero se haría cargo de las recomendaciones y opiniones respecto a las políticas internas de cada plantel y el segundo se encargaría de asuntos académicos como los planes de estudio y el desarrollo de investigaciones. En el apartado posterior de este capítulo se enuncian algunos de los documentos y procedimientos que conformaron el diseño institucional formal del IEMS, y con el cual se logró disminuir aquellos problemas de ambigüedad.

5. Establecimiento de normas precisas y formales en el Instituto

A la par que se hicieron ajustes en el Consejo General Interno y que se creó el Consejo Académico, se formularon otros documentos normativos como el *Código de conducta de trabajadores del IEMS*, estableciendo el marco institucional que debía seguirse y es que el mismo funcionamiento y evolución del Instituto lo encaminó a establecer normas precisas y formales que delimitaran el marco de acción dentro del cual se tomarían las decisiones, con la intención de corregir las ambigüedades surgidas por la poca precisión del primer diseño institucional. Al respecto el coordinador de la Preparatoria Iztapalapa I comenta: “Al inicio algunas cosas las dimos por hechas por la ética de los trabajadores y la responsabilidad de los estudiantes, sin embargo algunas cosas, hay que aceptarlo, no han funcionado y hay otras que se han mal interpretado” (Entrevistado 8, Administrativos). Por eso mismo, el proceso de institucionalización llevó a que se anotaran algunas reglas que contribuyeran a eliminar la ambigüedad, incertidumbre y sus posibles efectos adversos. Ejemplo de ello es que en 2004 se aprobó el *Estatuto Orgánico del IEMS*, y posteriormente se estableció el *Manual de Organización del IEMS* en el año 2005 (Cfr. IEMS, 2005a y 2008b).

En ambos documentos ya se instituía una estructura formal de los cargos y funciones que desempeñarían las autoridades, personal administrativo, personal académico y demás trabajadores pertenecientes al IEMS. Incluso, para 2006 se aprobó el *Estatuto Académico del IEMS* que recalca lo asentado en el *Estatuto Orgánico del IEMS*, estableciendo institucionalmente los procesos a seguir en cuestiones como la organización académica, derechos y obligaciones de los estudiantes, estructura curricular, evaluación institucional, ente otras (Cfr. IEMS, 2006b). Estos documentos instituyeron las facultades y responsabilidades de cada uno de los actores involucrados en el Instituto desde las autoridades hasta los estudiantes, contribuyendo a subsanar algunos espacios de incertidumbre y de conflicto que habían surgido en algunas áreas especialmente administrativas del Instituto.

La elección formal del coordinador

En algún apartado se ha mencionado que un proceso cuya normatividad solía caer en la ambigüedad era la forma en que se elegía al coordinador, específicamente en el plantel Iztapalapa I. Esto se daba porque no había un estatuto o ley escrita que estableciera, al pie

de la letra, las líneas de acción a seguir para designar a quien tomaría la batuta de la administración en esta preparatoria. Con el establecimiento de los estatutos mencionados, sin embargo, se formalizaron puntualmente las facultades administrativas y el proceso de elección del coordinador, lo que contribuyó a reducir algunos problemas que habían surgido en esa área administrativa: *“Ahora las autoridades se asumen como autoridades institucionales, antes muchas de las decisiones las tomaba la academia de profesores, por eso casi no se tomaban en serio, ahora las autoridades saben para que se les contrató”* (Entrevistado 4, Profesores). El proceso de elección para el titular encargado de la administración en cada uno de los planteles merece especial mención.

El nombre formal que se dio al cargo del titular administrativo en cada escuela fue subdirector de Coordinación del plantel, comúnmente llamado coordinador. En el *Estatuto Orgánico del IEMS* se estableció que para postularse como candidato al cargo, los profesores interesados tendrían que pasar por un previo proceso de selección en el que parte del personal docente nombraría una terna de tres aspirantes. Los elegidos tendrían que presentar un proyecto donde plantearan un plan de trabajo para el plantel, de esos tres trabajos se optaría por uno; los encargados de dar el dictamen final serían el director general y el director académico del IEMS, un representante del GDF y uno de la Secretaría de Educación del DF (IEMS, 2005a). Así quedó establecido que la duración de ese cargo sería de cuatro años, pudiendo ser ratificado por cuatro años más; cabe mencionar que un segundo período como coordinador se puede efectuar una sola vez, lo que dependerá del trabajo realizado y de las necesidades que tenga el plantel. El encargado de ratificar o destituir al coordinador es el director general del Instituto, quien también puede quitarlo de la Coordinación por falta de eficiencia administrativa (IEMS, 2005a). El actual coordinador de la Preparatoria I, primero en ser electo por esta vía, comenta:

Yo fui el primer coordinador nombrado a través de ese proceso, sin embargo ya en los demás planteles se está implementando, de tal forma que ya no soy el único que ha sido electo por medio de ese proceso. Antes de nosotros, el nombramiento era mediante una valoración y de la opinión de la comunidad dentro del plantel, pero no existía la terna ni la propuesta del proyecto de trabajo; era un procedimiento menos formal, menos reglamentado (...). Pero, ahora ya está vigente una normatividad que establece que no puede haber un coordinador que dure más de ocho años, incluyendo la ratificación del cargo y no es obligatorio que no se pueda quitar a un coordinador antes de los cuatro años, lo que en determinado momento puede suceder (Entrevistado 8, Administrativos).

Cuestiones como estas tuvieron que modificarse en el IEMS, estableciendo un marco jurídico preciso con reglas claramente establecidas y definidas para los procesos de toma de decisiones. Por ello en el Instituto se ha intentado que la documentación que integra su marco normativo sea lo más precisa posible con lo que han surgido una serie de acuerdos, reglamentos, códigos, guías y lineamientos que demarcan cualquier tipo de proceder dentro del Instituto.²⁸

Por ejemplo, ahora puede encontrarse desde un *Acuerdo mediante el cual se establecen los Criterios de Permanencia en el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal para los Estudiantes de las Generaciones 1999-20004*, hasta lineamientos meticulosamente establecidos para situaciones muy concretas como el *Lineamiento para el otorgamiento del Estímulo por Puntualidad y Asistencia a los trabajadores del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal*. Incluso, se ha concretado un *Lineamiento para el otorgamiento de Licencia por Matrimonio para los trabajadores del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal*, ambos lineamientos publicados el 10 de junio de 2009. Se han escrito también diversos reglamentos para el área de bibliotecas, infraestructura y laboratorios, para el sindicato de trabajadores del IEMS, para el otorgamiento de apoyos económicos, etc. Así, la continua reformulación de su normativa y el establecimiento de nuevos candados institucionales para guiar la implementación del IEMS han contribuido a que éste formalice su funcionamiento disminuyendo espacios de incertidumbre y ambigüedad que se presentaron al inicio de su implementación.

El organigrama formal del IEMS

En el diseño institucional del IEMS se han implementado algunas normas para disminuir los espacios de incertidumbre en su funcionamiento, especialmente en el ámbito administrativo se han puntualizado líneas de acción para guiar y hacer efectivos los procesos de toma de decisión. Aquello, ha llevado a que diversas áreas y funciones del Instituto queden establecidas y delimitadas con el fin de evitar ambigüedad e incertidumbre en la toma de decisiones dentro de la organización educativa.

El establecimiento formal de los cargos ha sido consecuencia del mismo procedimiento de

²⁸ La documentación completa que integra el marco jurídico del IEMS se encuentra disponible en http://www.iems.df.gob.mx/iems/marco_normativo.html.

institucionalización en el IEMS, pues cuando sólo se maneja un plantel hay más facilidad de movilidad y propuesta, sin embargo cuando son dieciocho escuelas las que se administran surge la necesidad de implementar normas que regulen el funcionamiento, con la mayor parsimonia posible sin caer en la incertidumbre y, por ende, en el caos. Siguiendo este supuesto en el diseño institucional del IEMS, se estableció una organización administrativa que se formalizó dividiéndose en áreas que se dedicarían a funciones específicas²⁹ y que quedaron establecidas en el *Manual de organización del IEMS* y en la *Descripción de objetivos y funciones de áreas* (IEMS, 2005b y 2009d).

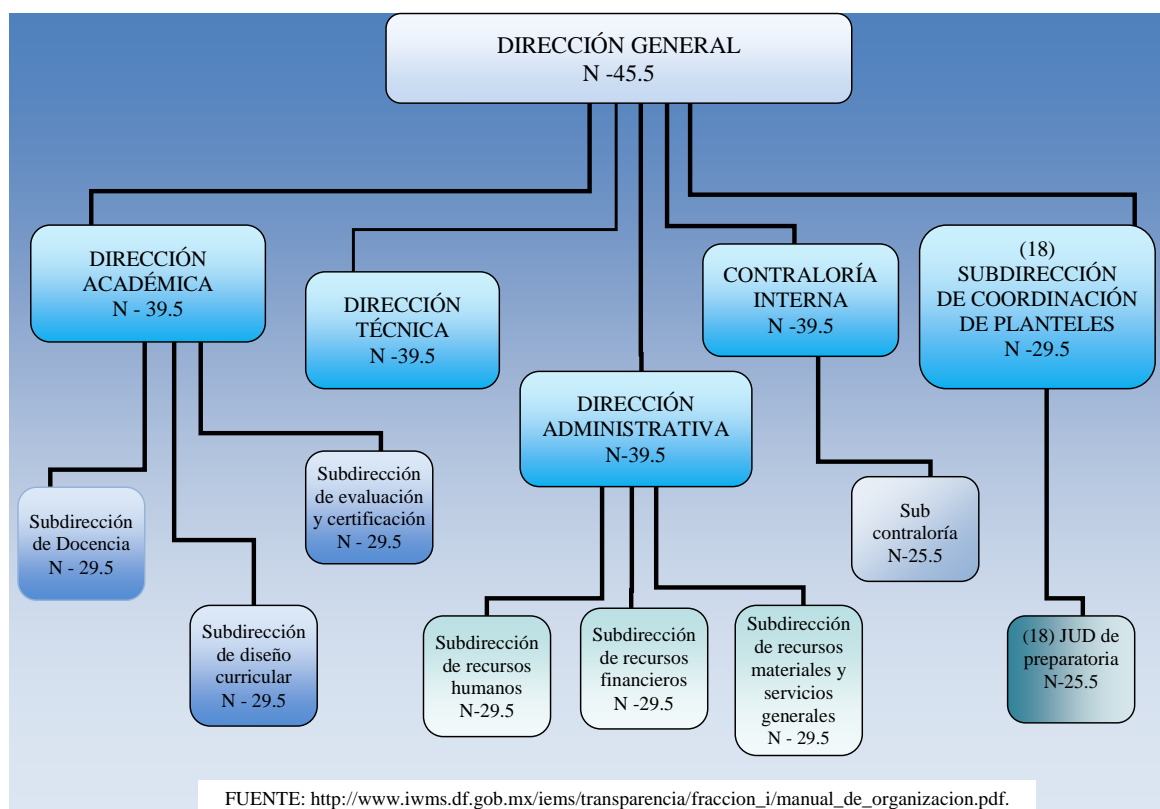
A continuación, se explica el organigrama general del IEMS elaborado a partir de ambos documentos (Véase Esquema 3); realizando una descripción general de las principales direcciones administrativas del IEMS, con el objetivo de mostrar parte de la institucionalización que en el Instituto se ha formulado a lo largo de su implementación, lo cual ha repercutido también en su desempeño académico.

La Dirección General, por ejemplo, es el área que se encuentra a la cabeza del organigrama del IEMS y se encarga de establecer la organización y la administración de los diecisiete planteles con los del Instituto. Entre sus principales funciones está encargarse de la evaluación, actualización, impulso y funcionamiento del modelo educativo del IEMS; constituir el marco jurídico formal por los que habrá de regirse el Instituto; establecer convenios con otras instituciones educativas, gestionar ante la Secretaría de Finanzas para lograr créditos destinados al desarrollo organizacional, encargarse de la formulación del presupuesto anual de éste, elegir o destituir al personal de docencia que no se encuentre bajo el mando de otra autoridad dentro del Instituto, entre otras.

La Dirección Académica es el área que se ocupa específicamente del desarrollo interno del modelo educativo y de los planes de estudio que tendrá cada una de las asignaturas, realizar investigaciones que contribuyan a mejorar la calidad del modelo educativo, brindar asesoría a las diversas academias para mantener una continua reformulación de los programas de estudio, formular los elementos que se tendrán se cuenta al evaluar el desempeño académico de los estudiantes, diseñar su anteproyecto de presupuesto y dar seguimiento a egresados, etc.

²⁹ La estructura orgánica completa del IEMS puede encontrarse en <http://www.iems.df.gob.mx>.

Esquema 3.
Organigrama general del IEMS



Como puede observarse en el organigrama, la Dirección Académica cuenta con tres dependencias. La subdirección de docencia se encarga del cuerpo docente: selección, evaluación, actualización, seguimiento del desempeño laboral y asesoramiento en investigaciones académicas. La subdirección de diseño curricular es responsable de elaborar y actualizar los reglamentos académicos que se establecen en las 17 escuelas, como lo son el *Estatuto del personal académico*, Políticas de inscripción y Reglamentos de funcionamiento de las academias; también, coordina las academias y elabora los mecanismos de evaluación de los planes de estudio. Por último, la subdirección de evaluación y certificación se ocupa del Sistema de Evaluación del modelo educativo y de los Lineamientos Generales para la Certificación de estudios; los procesos de certificación están a su cargo (elaboración, aplicación y resultados de las evaluaciones).

Por su parte la Dirección Técnica se ocupa de la infraestructura, equipamiento, normatividad y evaluación de bibliotecas, laboratorios, informática y administración escolar. También, elabora la base de datos general del Instituto y coordina los procesos de registro, ingreso e inscripción de los estudiantes; realiza estudios sobre la oferta y la

demanda de educación media superior en el DF para detectar las zonas que más requieran este servicio.

La Dirección Administrativa coordina y administra los recursos humanos, materiales, financieros y los servicios generales del IEMS; elabora el *Manual administrativo del Instituto*, los programas por los que se rige el personal administrativo y técnico, el *Reglamento interno de trabajo*, etc. Esta área se divide en Subdirección de recursos humanos, Subdirección de recursos financieros y Subdirección de recursos materiales y servicios generales: la primera elabora el *Programa anual de horarios y capacitación*, propone políticas para analizar estructuras orgánicas y manuales administrativos; se encarga de todos los procesos de nómina, contratos, seguridad social, etc. La segunda establece todos los procedimientos de la administración financiera del IEMS; elabora el anteproyecto del programa operativo anual y de presupuesto y ejerce los gastos de administración. La tercera subdirección administra los recursos materiales y servicios generales en el Instituto, elabora el *Programa de mantenimiento* de las instalaciones de los planteles y suministra los bienes a cada área.

Por otra parte, la Contraloría Interna está facultada para presentar el marco jurídico, que regirá el control del ejercicio presupuestal dentro del Instituto. También, puede observar y evaluar estos procesos para vigilar que se apliquen los reglamentos establecidos, respecto al gasto del presupuesto destinado al IEMS. Asimismo, puede evaluar el gasto presupuestal y compararlo con las metas fijadas. Está dentro de sus facultades observar que el Instituto cumpla con todas sus obligaciones fiscales, entre otras actividades relacionadas con los procedimientos fiscales del IEMS. La Contraloría Interna cuenta con una Subcontraloría que comprueba que el manejo financiero dentro de las unidades administrativas sea como está reglamentado a través de informes probados, debe vigilar que se cumpla lo reglamentado en cuanto a todos los bienes y recursos propiedad del IEMS, así como realizar inventarios.

La Subdirección de Coordinación de planteles es el área conocida, en cada plantel, como la Coordinación. Cada una de las preparatorias es administrada y coordinada por una, por lo que son dieciocho subdirecciones de coordinación. Sus principales tareas son cumplir el marco normativo del IEMS en el plantel que le corresponde, aplicar el modelo educativo

con todos sus elementos, regirse por el reglamento interno de ese plantel, coordinar inventarios dentro de la preparatoria, presentar informes semestrales del desempeño del plantel, entre otras funciones relativas a la administración particular, dentro de cada una de las preparatorias del IEMS. Cada plantel, también, cuenta con una Jefatura de Unidad Departamental (JUD) de preparatoria encargada de los expedientes del personal administrativo y técnico, todo lo que tenga que ver con el mantenimiento del plantel y los servicios básicos como el área de fotocopiado, intendencia y seguridad del plantel. Tiene a su cargo el control de archivo, equipo y mobiliario necesario y administra los recursos materiales designados a cada plantel, negocia el control y ejercicio del capital destinado y conforme lo que instruya el reglamento y el Coordinador de la escuela. Elabora informes acerca de la conducta del personal que labora en esa preparatoria.

De esta forma, quedó institucionalizada la estructura orgánica del IEMS, cuyas diversas áreas están diseñadas para apoyar el cumplimiento y desarrollo de los objetivos que, el Instituto, ha planteado desde su concepción. Los nullos precedentes en la implementación de las reglas, evidenciaron situaciones problemáticas, algunas en el ámbito administrativo. De ahí que sea fundamental el establecimiento de un organigrama formal que disminuya la ambigüedad administrativa, lo cual tiene un impacto positivo en el servicio educativo que el Instituto ofrece.

La trascendencia de que el IEMS haya enunciado un diseño institucional formal, descrito anteriormente, consiste en que eso ha contribuido a erradicar algunos efectos que resultaban contrarios a los objetivos del IEMS; por lo tanto, habían repercutido negativamente en su desempeño. No obstante, conforme, los actores en la organización del IEMS, se han apropiado del modelo educativo y han reformado las reglas establecidas desde el inicio, los diversos procesos de toma de decisiones se han formalizado, en pro de un desempeño más óptimo para el cumplimiento de sus fines.

Capítulo V. Valoración del funcionamiento educativo del modelo académico en el IEMS

En este último capítulo se realiza una evaluación de la efectividad educativa que se ha logrado con la implementación del modelo analizado en el capítulo anterior; partiendo de los resultados obtenidos en la Preparatoria Iztapalapa I, en términos de número de matrícula, deserción, egreso y continuidad en estudios superiores entre los ciclos escolares 2001-2002 y 2008-2009. Aquello, con el objetivo de estudiar cómo los imprevistos surgidos y los cambios realizados durante la implementación inicial del modelo -elementos expuestos en el apartado anterior- impactaron en los alcances de su efectividad.

Por otra parte, se estudian y comparan las principales concepciones y opiniones que algunos estudiantes y egresados tienen acerca del modelo educativo; esos puntos de vista fueron otorgados por quienes estudian o estudiaron en el plantel antes mencionado, por medio de grupos de enfoque y entrevistas realizados para esta investigación. El objetivo de ese ejercicio es analizar cuáles fueron los motivos de esos jóvenes para ingresar al Instituto, cuáles son las diferencias que ellos encuentran entre este modelo y otros, y qué expectativas educativas o laborales se han formado durante su estancia en el IEMS. Eso con la finalidad de saber si el modelo educativo y los cambios realizados han generado algún impacto en los estudiantes y en su forma de concebir la educación; encontrando ciertas conclusiones que otorguen un referente general de la efectividad del modelo educativo en aquel Instituto.

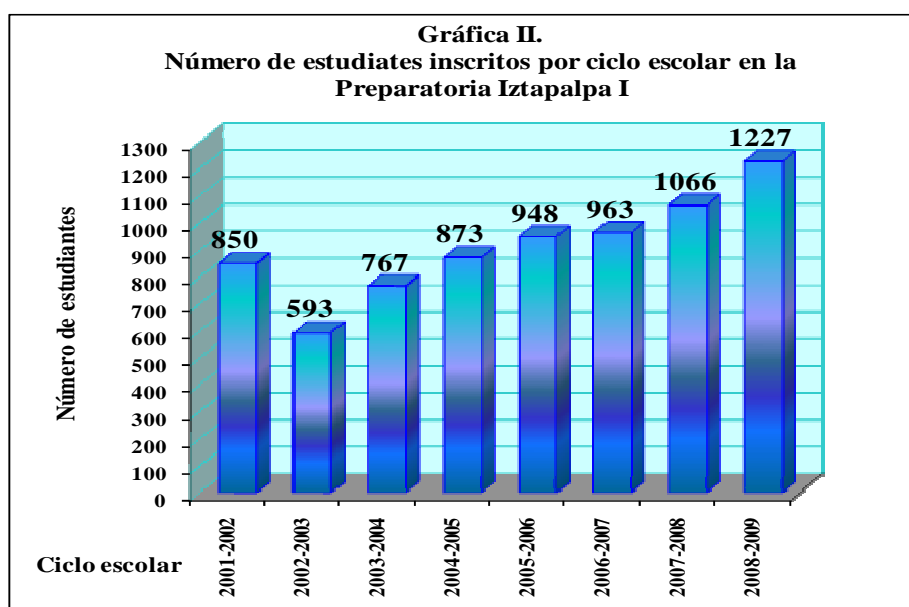
1. Breve evaluación de los resultados escolares en la Preparatoria Iztapalapa I

1.1. Los índices de la matrícula y su repercusión en la atención personalizada

Hasta el momento se ha explicado el proceso de implementación del modelo educativo en la Preparatoria Iztapalapa I del IEMS, plantel que se eligió para obtener una concepción general de cómo funciona aquella propuesta pedagógica y cuáles han sido los principales logros obtenidos desde el ciclo escolar 2001-2002 hasta el período 2008-2009.³⁰

³⁰ Los datos numéricos y estadísticos referidos a continuación es información proporcionada para esta investigación, por la Oficina de Información Pública (OIP) del Instituto de Educación Media Superior (IEMS); a través de la solicitud de información con número de folio 031100000609, realizada el 11 de diciembre de 2009 por vía Sistema INFOMEX y contestada el 15 de diciembre de ese año, con base en los artículos 1,4, fracción VII, 8, 9, 11, 24, 25,26,27 y 38 de la *Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Distrito Federal*.

Con el ciclo 2001-2002 iniciaron las clases de manera formal en las preparatorias del Instituto y durante ese ciclo el número de postulantes para ingresar fue de 9,181 registrados; sin embargo, sólo alrededor de 2300 tuvieron la posibilidad de ingresar. La Preparatoria Iztapalapa I inició aquel ciclo con una matrícula de 850 estudiantes: 150 alumnos de nuevo ingreso como en todos los planteles y 700 estudiantes que se habían integrado desde 1998 y 1999, cuando la escuela era la única en funciones. No obstante, fue hasta el ciclo escolar 2004-2005 que la matrícula del plantel comenzó a aumentar progresivamente aunque sin llegar a números mayores (Véase Gráfica II).



FUENTE: Elaboración propia con base en datos otorgados por el IEMS.

Aquel incremento se refleja en la cantidad de postulantes que cada ciclo escolar se registraba para ingresar al IEMS, pues para 2006 la matrícula registraba 16,914 aspirantes y para 2007 el registro contaba con 19,770; de hecho, desde el momento de su creación hasta este año, el Instituto llevaba un total de 87, 722 solicitudes registradas para entrar al sorteo de ingreso. Esto podría mostrar que los planteles representan una buena opción escolar en las zonas donde han sido instalados; lo cual se refleja en la preferencia de los jóvenes por integrarse a estas preparatorias.

La política de mantener un bajo índice en la matrícula de cada ciclo escolar es para establecer pocos grupos con un número pequeño de estudiantes, medida cimentada en el principio de educación personalizada que es fundamental en el modelo educativo del IEMS

y el cual ha significado una de sus principales características. Aunque en este sistema de bachillerato se ha trabajado para reducir el rezago escolar en el nivel medio superior que aún es fuerte en la Ciudad de México³¹, la sobredemanda complica que en las 17 escuelas del Instituto se puedan aceptar a todos aquellos que lo solicitan.

A pesar de ello o quizá por eso mismo, sí se nota el progresivo aumento en la población de esta escuela; lo cual se ha visto reflejado también en el número de alumnos por grupo. Esto puede repercutir negativamente en otros aspectos del modelo, por ejemplo la cuestión de las asesorías y las tutorías: al haber más estudiantes, los profesores pueden verse en la necesidad de reducir el tiempo dedicado a cada estudiante o, en el peor de los casos, ir eliminando la atención personalizada que al inicio fue una de las grandes bondades de este modelo educativo; tal y como lo testimonia un profesor del primer plantel:

Antes nuestro trabajo, aparte de dar clase, era ofrecer tutoría quince minutos cada estudiante; ahora eso ya no se puede hacer porque hay más alumnos. Por otra parte, el trabajo de docente aquí es de docente-tutor-investigador; entonces un profesor tiene tres grupos base, tiene muchos alumnos rezagados que están cubriendo la materia por módulos y asesorías, los grupos ya no son de veinticinco sino de treinta. Esto, en conjunto, hace que cada profesor tenga que atender personalmente a casi ciento cincuenta alumnos (Entrevistado 4, Profesores).

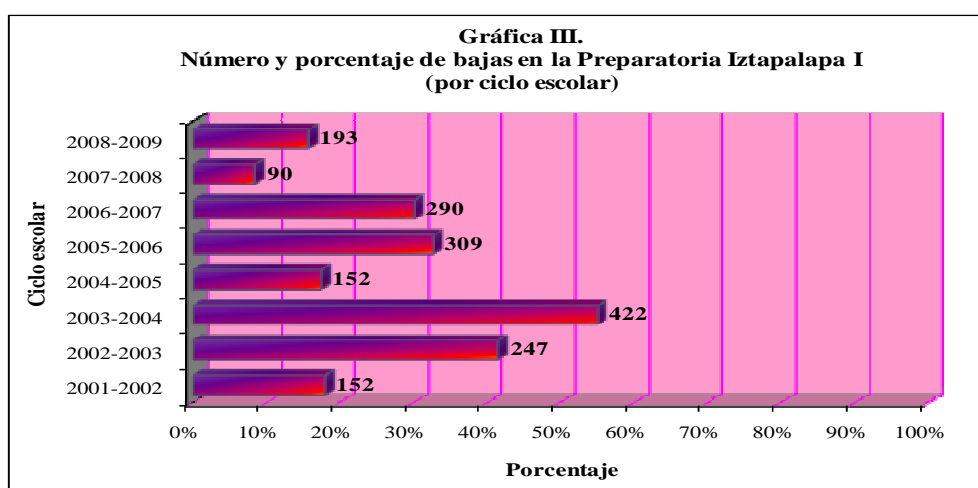
Ese dilema también podría contradecir otro principio importante en el Instituto: el desarrollo académico de sus profesores, ya que cuando hay saturación de trabajo es difícil que alguien cuente con el tiempo necesario para desempeñarse como investigador. De hecho, ha comenzado a suceder que para realizar una investigación, los profesores tienen que estar pidiendo permisos para salir o faltar a clases; así lo comenta uno de ellos: “... Como profesor yo tenía que estar de las ocho de la mañana, hora en que llegaba, hasta las cinco de la tarde y en raras ocasiones podía salir para ir a los cursos de capacitación o profesional” (Entrevistado 2, Profesores). El cumplimiento de un principio del modelo se ve obstaculizado cuando las condiciones para que se cumpla están mal planteadas;

³¹ Hay cifras que confirman que un espacio educativo no está de más en este país; por ejemplo, José Narro Robles, Rector de la UNAM, indicó que 324 mil estudiantes se inscribieron para ingresar al bachillerato en 2009. De esa cantidad casi el 50% eligió como primera opción alguna de las 14 escuelas de medio superior de la UNAM; no obstante, sólo había plazas disponibles para el 22% de esos aspirantes, lo que quiere decir que 8 de cada 10 jóvenes no quedó en la UNAM que era su primera opción. En promedio, el año pasado se ofrecieron 270 mil plazas de nivel medio superior las cuales no fueron suficientes para cubrir la demanda de 320 mil aspirantes. Situaciones como estas son las que contribuyen a que cerca de 7 millones de jóvenes en todo el país que deberían estar cursando el bachillerato no lo hagan (*La Jornada*, 10/07/09).

difícilmente un profesor puede acudir a cursos de actualización ofrecidos en el Instituto, si éstos son a la misma hora en que él imparte su clase. Esto perjudica directamente los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiante, pues el profesor ya no dispone del tiempo necesario para brindarle una atención particular, consecuencia del mismo ritmo de crecimiento matricular que lleva a la saturación en los diferentes espacios de trabajo.

1.2. La cuestión de la deserción y la asistencia en la Preparatoria Iztapalapa I

Los índices matriculares mencionados denotan una cantidad considerable de bajas por cada ciclo escolar, aunque sin presentar un aumento progresivo o constante; por ejemplo, en los períodos de 2002-2003 y 2003-2004 las bajas representaron altos porcentajes de deserción: respectivamente 41.65 y 55.02% de la matrícula correspondiente a cada ciclo escolar (Véase Gráfica III).



FUENTE: Elaboración propia con base en datos otorgados por el IEMS.

Aquello pudo deberse a la mencionada incertidumbre de los estudiantes al enfrentarse a un modelo diferente, pues la flexibilidad de éste resultaba distinto a lo acostumbrado por los alumnos que difícilmente podían modificar sus hábitos de estudio. Características como la libertad de decidir si se asiste o no a clase, pueden ser tomadas por los estudiantes como una excusa para no comprometerse con su proceso de enseñanza-aprendizaje:

Hay alumnos que quieren que el profesor les de todas las facilidades, no están preparados para ser protagonistas de su propia formación. Muchas veces, por eso entran cien alumnos, de esos se quedan cuarenta y nuestra responsabilidad es trabajar e impulsar a esos cuarenta que sí quieren trabajar (Entrevistado 1, Profesores).

Incluso, otra particularidad del modelo que pudo influir en los altos niveles de deserción fue la forma de evaluar. El hecho de realizar evaluaciones cualitativas y no cuantitativas, como se acostumbra en la mayoría de las escuelas, en ocasiones influyó para que varios estudiantes decidieran declinar en su intento por estudiar en un modelo que les resultaba difícil de comprender y llevar a la práctica. Así lo refiere un profesor de esa casa de estudios:

Cuando iba a salir la primera generación llegó a sexto semestre no sabíamos cómo íbamos a evaluar para que pudieran egresar. Sabíamos que teníamos que poner un número, no porque el modelo lo contemplara sino para que los estudiantes pudieran seguir estudiando. Este tipo de cosas no las sabíamos a pesar de que nosotros construimos totalmente todo, por ejemplo, el formato de evaluación que también construimos nosotros. Toda esta incertidumbre se veía reflejada en los estudiantes, específicamente en la deserción; sobre todo porque la mayoría de los estudiantes que nos llegaban era porque habían sido rechazados en otras instituciones y no les quedaba otra opción. Entonces, al enfrentarse con un modelo diferente, los alumnos decidían no intentarlo (Entrevistado 1, Profesores).

Casos como ese denotan las causas por las cuales varios estudiantes terminaban dándose de baja en la escuela. Situación que se reflejó con énfasis en los índices de deserción de ciertos ciclos escolares, siendo los más afectados 2002-2003 y 2003-2004 con un respectivo 41.6% y 55% de bajas; fue hasta el ciclo 2007-2008 que la deserción bajó a un 8.4%, sin embargo, al siguiente período escolar ésta incrementó al 15.7%. Así, se tiene que desde el período 2001-2002 hasta el ciclo 2008-2009 el porcentaje general de deserción fue de 25.4%; pues de los 7283 estudiantes que han tomado clase en ese plantel durante aquel intervalo de tiempo, 1855 estudiantes han sido dados de baja (Véase Tabla I).

TABLA I.
Porcentajes de bajas y egresos totales en la Preparatoria Iztapalapa I
(Con relación a la matrícula de cada ciclo escolar)

Ciclo Escolar	Matrícula General	% De Bajas	% De Egreso
2001-2002	850	17.9%	1.0%
2002-2003	593	41.6%	8.2%
2003-2004	767	55.0%	10.0%
2004-2005	873	17.4%	7.1%
2005-2006	948	32.6%	6.9%
2006-2007	963	30.1%	9.1%
2007-2008	1066	8.4%	7.9%
2008-2009	1227	15.7%	8.3%
TOTAL	7287	25.4%	7.3%

FUENTE: Elaboración propia con base en datos otorgados por el IEMS.

A pesar de ello, el porcentaje de bajas en esta preparatoria se encuentra por debajo del porcentaje promedio de deserción general a nivel bachillerato; ya que, según la Asociación Latinoamericana de Educación para la Evaluación, de los 3.5 millones de estudiantes mexicanos que tienen alguna posibilidad de ingresar al medio superior, el 58% deserta sin concluir sus estudios (en <http://www.reforma.com/ciudad/articulo/527/1053094>). Estos datos son similares a la información otorgada por la SEP a finales de 2009 donde reportó que el 40% de los estudiantes en el país desertan del bachillerato, porcentaje que se eleva hasta el 47% en la Ciudad de México (en <http://www.sep.org.gob.mx>).

La disminución en la deserción del plantel puede deberse a la paulatina institucionalización que el Instituto ha experimentado a lo largo de su implementación y en el cual el caso de la asistencia merece especial mención. Se ha mencionado que inicialmente pasar lista no era un requisito indispensable que impactara de forma directa en la evaluación del estudiante, por lo que los índices de asistencia eran bajos³²; sin embargo, cuando algunos profesores comenzaron a implementar la lista de asistencia, ésta fue cobrando importancia en la evaluación del estudiante. Tal vez aquello ha influido para que actualmente la Preparatoria Iztapalapa I registre un porcentaje total del 71.3% de asistencia. Otra razón que puede ser causa de la disminución en la deserción son las becas otorgadas a los estudiantes; estímulo que se ve reflejado en el funcionamiento estudiantil de la escuela, pues el hecho de que los alumnos cuenten con ayuda económica para continuar sus estudios en ocasiones es determinante para continuar asistiendo a la escuela, sobre todo en estudiantes que son de bajos recursos económicos, tal y como es el caso de la población a la que va dirigida el IEMS. Al respecto un profesor de esa escuela comenta:

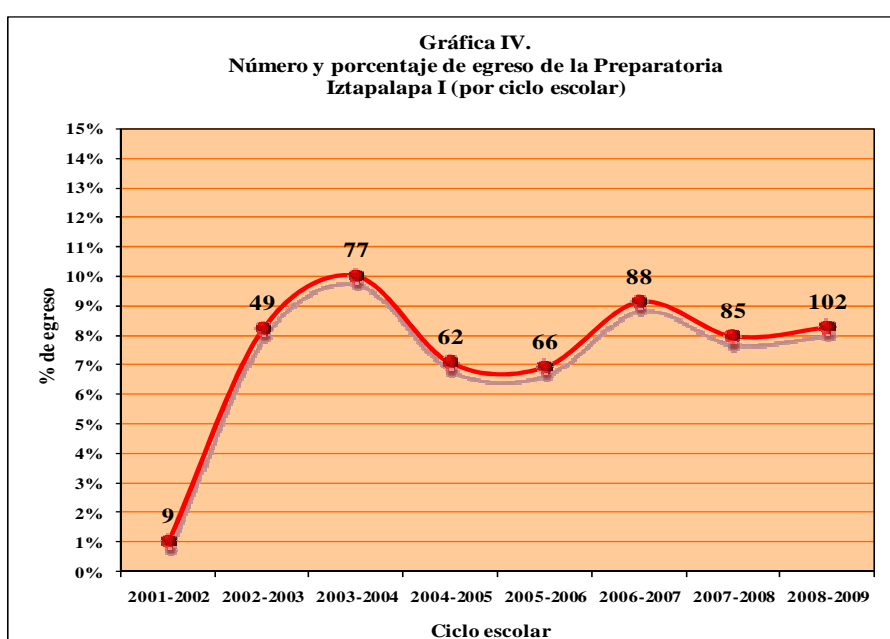
La gran estrategia del IEMS es poner escuelas donde haya un gran número de jóvenes con escasas oportunidades educativas; ofrecer lugares donde los jóvenes tengan algo productivo que hacer y que de otra forma no lo tendrían. Por ejemplo, hay que imaginar qué hubiera pasado si en lugar de esta preparatoria se hubiera abierto la cárcel, qué hubiera pasado alrededor: en vez de papelerías habría tugurios en donde los custodios fueran a beber licor, las chicas que vienen a tomar clase estarían trabajando ahí de meseras en el mejor de los casos, etc. Ahora, también ofrece becas del programa “prepa sí” y la universal que da el GDF, lo que otras escuelas pocas veces hacen. Esto motiva al estudiante a estar aquí y a terminar con sus estudios, cosa que no podría hacer si no tuviera dinero con que

³² Aquello se sabe por testimonios de profesores que han sido testigos presentes de esa situación, pues el IEMS no cuenta con un registro que establezca los promedios de asistencia en los inicios de la Preparatoria Iztapalapa I.

venir a la escuela o con que comprar sus libros y cuadernos (Entrevistado 4, Profesores).

1.3. Avance en los niveles de egreso y la discusión acerca de la efectividad en el IEMS

La situación del egreso en la preparatoria es el punto que al inicio fue el “talón de Aquiles” del Instituto, siendo el ciclo 2001-2002 el que menor número de egreso registró. Es importante señalar éste período, ya que fue el primero en que hubo egresados del plantel y en el cual se graduaron 9 de los 850 estudiantes que en total iniciaron el ciclo escolar. Cabe aclarar que el porcentaje de egreso se establece en relación a la matrícula general de cada período escolar (Véase Gráfica IV).



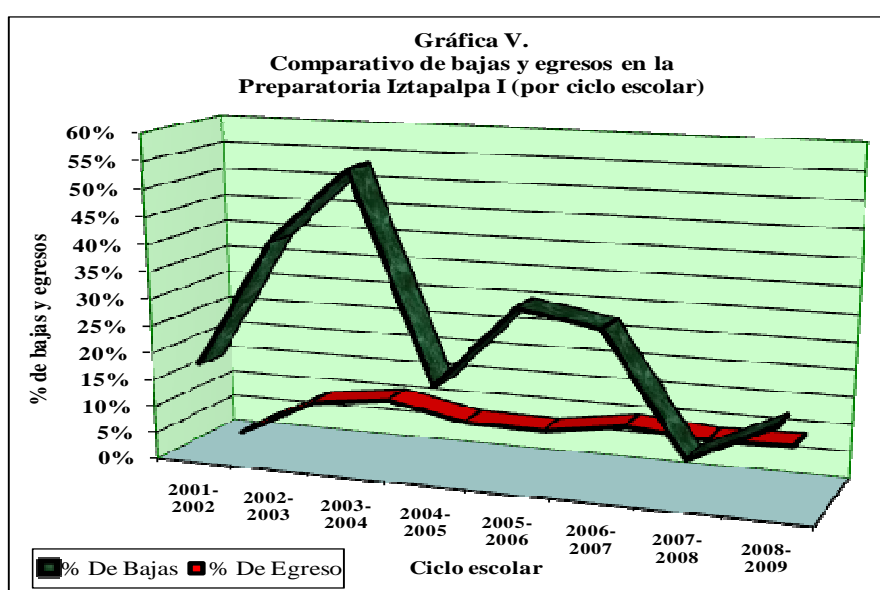
FUENTE: Elaboración propia con base en datos proporcionados por el IEMS.

La baja cantidad de egresados en ese semestre pudo ser consecuencia de permitir que cada estudiante terminara sus estudios en el tiempo necesario: el principio de “avanzar a ritmo propio”. Sin embargo, reglamentar y establecer los cuatro años y medio como máximo para egresar pudo haber contribuido en que el egreso aumentara, sino de manera exorbitante sí considerable en comparación con el primer ciclo escolar (Véase Gráfica IV). Un profesor del IEMS refiere que en los primeros períodos hubo menos egreso porque:

Llego a haber estudiantes que se llevaron ocho años en terminar sus estudios, algunos porque trabajaban, eran casados, etcétera, lo que repercutía en los números de egreso; pero, cuando se ajustó que fueran cuatro años y medio el máximo para terminar, el egreso aumentó. Por un lado, la medida ya no permite

que alguien esté de ocioso, pero tampoco permite que alguien que tiene que trabajar decida cuánto tiempo va a invertir a su aprendizaje (Entrevistado 1, Profesores).

Podría afirmarse que la implementación de medidas como aquella ha impactado en los resultados cuantitativos de la preparatoria, puesto que el porcentaje de egreso se ha mantenido entre el 6 y el 10% en relación a la matrícula de cada ciclo escolar (Véase Gráfica IV). Desde el primer ciclo escolar hasta 2008-2009 se tiene que en la historia de la Preparatoria Iztapalapa I el promedio general de egreso ha sido de 7.3%, relacionado con total de su matrícula (Véase Gráfica V).



FUENTE: Elaboración propia con base en datos otorgados por el IEMS.

A primera vista, esos números parecen demostrar que la efectividad del modelo educativo en el IEMS es baja, pues podría entenderse que no se están alcanzando las metas establecidas en el Instituto. Es verdad que la efectividad en otras instituciones educativas, hablando de la cuestión de egreso, es mucho más alta que en el IEMS; tan sólo los CCH alcanzan un promedio del 50 % en su eficiencia terminal y los centros de estudios científicos y tecnológicos del IPN logran el 65% (en <http://www.sep.org.gob.mx>). No obstante, debe recordarse que el modelo educativo del IEMS no le apuesta a la cuestión del número de egresados para medir su efectividad, sino que se interesa más por la cuestión de la buena calidad educativa. De ahí que algunos académicos de esa escuela no estén de acuerdo con las medidas empleadas para reparar ciertos problemas, por ejemplo, el bajo

índice de egreso:

Hay que entender que la educación no es algo que se pueda medir de la misma manera que alguna empresa o una secretaría. Los parámetros de productividad y efectividad son distintos en la educación, esto es más una cuestión de interés social pues la educación es básica para la sociedad misma. Esto lo digo porque en algunas cuestiones se quiere tratar al IEMS como si fuera una empresa, en donde si hay poco egreso se le amenaza con que no habrá financiamiento (Entrevistado 1, Profesores).

Establecer un límite de tiempo para egresar fue un cambio que pudo repercutir de manera negativa en la cuestión cualitativa de la enseñanza, premisa que siempre se ha defendido en este modelo educativo; ya que, cuando se presiona a los estudiantes para que concluyan en un tiempo determinado, se puede llegar a suprimir el argumento de que lo importante es aprender y no el tiempo que en ello se invierta. Por ejemplo, el modelo establece como requisito para egresar el “Problema eje”, última evaluación que los estudiantes realizan para concluir su bachillerato; según algunos profesores del Instituto, esa forma de evaluar provoca que el estudiante retrase su egreso porque requiere de más tiempo para realizar esa investigación, a pesar de que haya concluido los seis semestres en el tiempo contemplado.

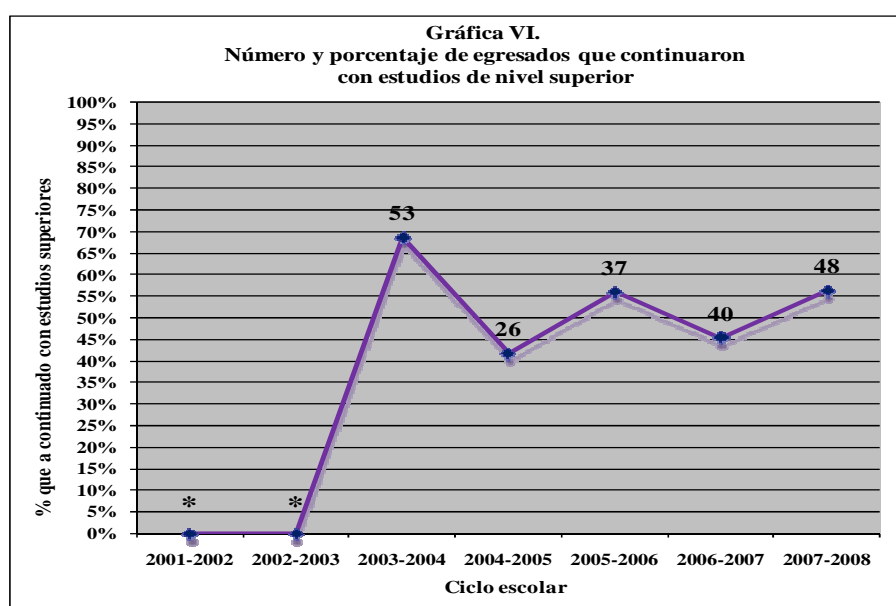
Por otra parte, se ha implementado una modalidad evaluativa en la que el estudiante puede presentar en un solo semestre todas las materias que lleva retrasadas, para egresar en los cuatro años y medio; tal y como lo afirma un profesor de la preparatoria: *“Ahora se inició algo que se llama evaluación global que significa que si tienes cuatro años y medio aquí y te faltan diez materias, lo que puedes hacer es presentar las diez materias en un semestre aunque no las hayas cursado; esto ya abarata el proceso de educación” (Entrevistado 1, Profesores).*

Aquí puede verse cómo una particularidad cualitativa del modelo educativo impacta en su efectividad cuantitativa, como en el caso de los grupos pequeños; pues el hecho de que en éstas preparatorias se trabajó con pocos y pequeños grupos explica por qué el número de egresados difícilmente puede ser similar al de otras instituciones como el Colegio de Bachilleres, donde se atienden a varios grupos que llegan a tener hasta 50 estudiantes cada uno. Entonces, se tiene que la efectividad del modelo educativo en cuanto al egreso es baja en comparación con otras instituciones educativas del nivel medio superior; sin embargo,

en comparación con el progreso constante del Instituto, se puede encontrar que éste no sólo ha mantenido sus porcentajes de egreso sino que también ha logrado aumentarlo: sólo en la Preparatoria Iztapalapa I egresaron 102 estudiantes en el ciclo escolar 2008-2009, lo que representa casi once veces más que el número de egresados en el ciclo escolar 2001-2002 (Véase Gráfica IV). Esto habla de cómo el Instituto ha mejorado su rendimiento académico en comparación al inicio de su implementación, auxiliándose de estrategias no contempladas en el modelo inicial.

1.4. Incorporación al nivel superior después de estudiar en el IEMS

Uno de los objetivos más importantes del IEMS es que sus egresados continúen con sus estudios a nivel superior; en otras palabras, generar expectativas académicas en sus estudiantes y dotarlos de las herramientas necesarias para lograrlo, siendo ésta la concepción de efectividad que desde el inicio se estableció en ese modelo educativo. Aquella prioridad se ve reflejada en los egresados, pues se tiene que del total de egreso en la Preparatoria Iztapalapa I un alto porcentaje ha continuado con sus estudios de nivel superior; por ejemplo, de los 77 egresados que hubo en el ciclo escolar 2003-2004, 53 se inscribieron a alguna institución de nivel superior, y de ese período escolar en adelante el porcentaje de graduados que han continuado con sus estudios superiores se ha mantenido entre el 40% y el 50% (Véase Gráfica VI).



FUENTE: Elaboración propia con base en datos otorgados por el IEMS.
* Datos que el IEMS al momento de la investigación no tenía registrados.

Como cada año hace, la Dirección Académica del IEMS aplicó la *Encuesta para egresados* al final del ciclo escolar 2008-2009, y los cuestionarios que se aplicaron a los 102 alumnos que egresaron de la Preparatoria Iztapalapa I reportaron que el 100% de los graduados tenía contemplado continuar con estudios superiores en diversas instituciones: treinta y cuatro en la UNAM, veintiocho en la UACM, catorce en la UAM, dieciséis en el IPN, siete en la Escuela Normal Superior (ENS), cuatro veían la posibilidad de ingresar a una universidad privada aunque no especificaron cual y los nueve restantes mencionaron otras escuelas de nivel superior. Aquellos datos podrían dar una muestra de la trascendencia de este modelo educativo para promover expectativas académicas en los estudiantes, cumpliendo uno de los objetivos más importantes: formar estudiantes autónomos con la expectativa y posibilidad de lograr una mejor calidad de vida.

La formación crítica, científica y humanista que ese modelo pedagógico ha tomado como uno de sus principales estandartes, acompañada de un plan de estudios integrado por disciplinas de diversa índole aunque con cierta orientación hacia las ciencias sociales, se manifiesta en las preferencias de sus egresados: según la misma encuesta, cuarenta y siete estudiantes aseguraron querer estudiar una carrera de humanidades y ciencias sociales, mientras veintidós mostraron su gusto por las ingenierías, diez por las ciencias biológicas, dieciséis prefirieron las ciencias pedagógicas, cuatro se inclinaron por las artes y tres optaron por las ciencias puras.

Aquí, puede verse la variedad de preferencias cognitivas de esos egresados, lo que podría ser consecuencia de que este modelo educativo ofrezca un plan de estudios diverso y compuesto por asignaturas que van desde la música hasta la química o la física, característica que en ocasiones otros bachilleratos de carácter público no ofrecen. El hecho de que las ciencias sociales sean preferidas en dicha muestra podría deberse también a que uno de los objetivos que se trabaja en el IEMS consiste en despertar la conciencia social de sus estudiantes y lograr que sean seres humanos íntegros; de ahí que la mayoría de los egresados opten por carreras relacionadas con la cuestión humana y social.

De esta forma, los pocos datos hasta ahora expuestos pueden representar una pequeña, mas no insignificante, muestra de cómo la efectividad en el modelo educativo del IEMS no consiste en priorizar la situación cuantitativa de su funcionamiento académico, como en el

caso del egreso; pues, si se toma como efectividad el número de egresados de esa preparatoria, se notará que la efectividad es baja debido al escaso número de egresados que se registran cada ciclo escolar. Por otra parte, si efectividad es concebida como el número de graduados que continúan sus estudios a nivel superior, se encuentra que la efectividad del Instituto podría considerarse alta. Entonces, puede notarse que el porcentaje de egresados que continúan con sus estudios superiores es alto en consideración con el egreso total de cada ciclo escolar (Véase gráfica VI), lo que podría significar una muestra de cómo, una vez que los estudiantes se libran de las prácticas tradicionalistas de un sistema básico rígido, pueden apropiarse, comprender y trabajar con el modelo educativo del IEMS.

2. El modelo educativo desde la perspectiva de algunos estudiantes y egresados de la Preparatoria Iztapalapa I.

2.1. Motivos por los que ciertos estudiantes ingresaron al IEMS

El modelo educativo del IEMS se basa en diversos principios teóricos, algunos que difícilmente pueden llevarse a la praxis y otros que han funcionado como incentivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Así, la divergencia entre el modelo teórico y la realidad dentro de la Preparatoria Iztapalapa I se refleja en las experiencias académicas de algunos estudiantes, las cuales han sido positivas e enriquecedoras para su vida académica y personal; sin embargo, también se observa lo complejo que fue para ellos asumir el reto de ser estudiante en un modelo al que no estaban acostumbrados. De ahí que las opiniones, experiencias y expectativas presentadas por algunos estudiantes de esa escuela sean un campo de análisis interesante que puede otorgar una inferencia de cómo ha sido el funcionamiento de aquel modelo, desde la perspectiva de los estudiantes para quienes se destinó el proyecto educativo. Por ello y para los fines de la presente investigación, se exponen ciertas impresiones de ciertos estudiantes y egresados del primer plantel del IEMS.

Debe aclararse que para la realización de las entrevistas que aquí se presentan se formaron cuatro grupos de estudiantes del plantel Iztapalapa I, entrevistados dentro de la escuela durante el ciclo 2008-2009 B; por lo cual, los semestres referidos en esta parte del estudio corresponden a ese período escolar con alumnos consultados de horario mixto (algunas clases en el turno matutino y otras en el vespertino). El grupo A estuvo compuesto por

estudiantes que cursaban el primer semestre, el grupo B lo integraron alumnos que se encontraban en tercero, para el grupo C fueron de cuarto y quinto, y el grupo D lo formaron estudiantes de sexto. Se decidió conformar los grupos de esa manera con la intención de observar y analizar cuáles son las opiniones de los estudiantes dependiendo del semestre en el que se encuentran, y que tanto varían de acuerdo al tiempo que han estudiado en esa escuela. Por otra parte, se realizaron entrevistas a cuatro egresados del mencionado plantel: dos de la tercera generación y dos de la cuarta; aquello con la finalidad de obtener impresiones de estudiantes que fueron testigos de la implementación temprana del modelo educativo en el IEMS y saber cómo esto repercutió en su posterior vida académica y personal, en su concepción de la educación y en sus aspiraciones profesionales.

Así, a continuación se presentan las opiniones proporcionadas por esos estudiantes, considerando que es importante analizar lo que ellos expresaron para tener una percepción del funcionamiento de ese modelo educativo; aquello desde el punto de vista de los alumnos que personalmente han experimentado el proceso de estudiar en la Preparatoria Iztapalapa I y quienes por diversas razones decidieron realizar ahí sus estudios. Por ejemplo, los motivos que presentaron alumnos de primer semestre no son los mismos que dieron los egresados de la preparatoria, lo que podría otorgar una perspectiva general de la visión que las nuevas generaciones tienen acerca del IEMS. Tal es el caso de ciertos alumnos de primer semestre a quienes se les preguntó por qué habían elegido ingresar a esa escuela; la mayoría coincidió en que su decisión se basaba en la recomendación de algún conocido: *“...A mí la escuela me la recomendó mi tía porque mi prima estudiaba aquí y decía que era muy buena preparatoria; entonces, metí mis papeles y salí en el sorteo”* (Entrevistada 3, Estudiantes, Grupo A).³³

Asimismo, se comentó que una causa importante por la que decidieron integrarse en esa escuela fue porque escucharon que contaba con maestros de buena calidad: *“...Yo decidí entrar aquí porque me la recomendaron y me dijeron que había muy buenos maestros, además porque se me hizo fácil la manera de entrar. También, nos dan oportunidad de que recursemos la materia y nos dan asesoría...”* (Entrevistado 10, Estudiantes, Grupo A).

³³ El perfil educativo y socioeconómico de los estudiantes de la Preparatoria Iztapalapa I entrevistados para esta investigación puede verse en el *Anexo IV* y *V*, págs. 170-175; la guía utilizada para las entrevistas se encuentra en el *Anexo VI*, págs. 176-177.

Otro aspecto fundamental en algunos del grupo para ingresar, fue la cercanía del plantel respecto a sus hogares: “...Entré en esta escuela porque me queda a cinco minutos de mi casa, entonces es fácil para mí venir; si la escuela estuviera muy lejos a lo mejor no iría” (Entrevistado 8, Estudiantes, Grupo A). No obstante, en los estudiantes de tercer semestre la tendencia fue responder que habían entrado en esa preparatoria porque era totalmente pública, es decir, no se cobraba por ningún trámite o cuota. En este punto coincidieron los estudiantes de cuarto y quinto semestre, además algunos mencionaron que su ingreso al IEMS se debió a que no pudieron ingresar en otra organización educativa.

El caso de los estudiantes de sexto semestre merece especial mención. Para la gran mayoría de este grupo ser excluidos de sus primeras opciones al no aprobar el examen de admisión, fue la principal razón por la que decidieron integrarse a este plantel: “Entré aquí porque no me quedé en otra escuela y me enteré de que aquí no hacían examen. Para no quedarme en mi casa decidí meter mis papeles al sorteo, pero, en realidad ésta no era mi primer opción” (Entrevistada 9, Estudiantes, Grupo D). Así, al ser rechazados en otras escuelas de bachillerato no tuvieron más opción que ingresar a esta preparatoria, ya que aquí no tenían que someterse a un examen de admisión; fue suficiente con que dejaran su documentación para ser incluidos en el sorteo realizado como mecanismo de ingreso.

La variación en las razones de los estudiantes para integrarse a la Preparatoria I podría deberse a que en los primeros años de implementación, se tenía la percepción de que sólo los rechazados se inscribían ahí, ya que no les quedaba otra alternativa. Aquello, aunado a la incertidumbre que había en los inicios de la escuela, pudo contribuir a que los jóvenes no se convencieran de que ésta era una buena opción para continuar sus estudios. Sin embargo, con el desarrollo académico en diez años de implementación, el Instituto ha alcanzado cierto prestigio logrando que varios jóvenes lo elijan ya como su primera opción; así lo refiere el coordinador del plantel Iztapalapa I:

Al inicio sí se podía notar que ingresaban estudiantes que entraban porque no les quedaba de otra; incluso, algunos profesores se desanimaban y me llegaban a decir: “¡Hay que hacerles un examen a los que entran porque nos está llegando pura gente fracasada!” Todos tuvimos que entender que nuestra labor era impulsar a muchas personas que habían sido excluidas o rechazadas para ingresar a otro sistema de educación, a través de un examen de admisión; entender que nuestros parámetros son diferentes. Ahora, después de diez años puedo decir que ingresan

alumnos cuya primera opción es ésta, lo que habla de un buen funcionamiento del Instituto (Entrevistado 8, Administrativos).

La difusión del IEMS como una opción real para realizar el bachillerato se consiguió por medio de diversos incentivos que ahí se ofrecen; por ejemplo, la instalación de planteles en zonas donde se necesitan, el otorgamiento de estímulos económicos como el programa de becas “Prepa sí” o que se haya abierto la modalidad semi-escolarizada destinada a quien no tiene tiempo suficiente para dedicarse por completo a sus estudios y en compensación al establecer el límite de tiempo para egresar. Asimismo, cabe destacar que para la mayoría de los egresados consultados el motivo primordial que los animó a integrarse en esa preparatoria fue la expectativa de estudiar en un espacio nuevo y prometedor, al ser establecido por el gobierno de la ciudad y que resultaba diferente a lo que ellos habían experimentado. En gran medida, también aceptaron que fue el entusiasmo que se vivía dentro del plantel y entre la comunidad académica y estudiantil, lo que los alentó a inscribirse en esa preparatoria:

Un ambiente tranquilo donde no había porros, donde los baños no estaban pintados, donde veías cómo los chavos cumplían, no sólo con los profesores sino con toda la comunidad y entre ellos mismos; al ver todo eso yo pensé que esa preparatoria ya estaba muy bien y me dieron ganas de entrar... (Entrevistado 4, Egresados).

2.2. Experiencias pedagógicas anteriores y principales diferencias con IEMS

Al inicio ingresaban al IEMS muchos estudiantes rechazados en otras escuelas, sin que éste fuera su primera opción; no obstante, en las opiniones brindadas por los entrevistados se advierte que esa situación ha cambiado actualmente: la mayoría de los estudiantes de primer semestre aseguraron que no habían estado en otras escuelas de bachillerato antes de ingresar al IEMS, pues entraron inmediatamente después de egresar de la secundaria. Aquí la tendencia se inclinó con la afirmación de que este Instituto fue su primera opción para estudiar el bachillerato y, por ello, decidieron entrar al sorteo en lugar de realizar examen de admisión para otra escuela: “...Yo vengo directo de la secundaria y me inscribí aquí porque me queda más cerca de mi casa y por el sorteo, por eso no hice examen para otra escuela porque yo quería entrar aquí” (Entrevistada 5, Estudiantes, Grupo A).

Los estudiantes de tercer semestre coincidieron en aquel punto aunque en menor medida,

pues algunos mencionaron que sí habían presentado examen para integrarse a otra escuela; pero, al no quedarse en su primera opción, decidieron entrar al sorteo del IEMS. Donde esa tendencia disminuyó fue en cuarto y quinto semestre, donde en mayor proporción afirmaron haber presentado examen para otro colegio e, incluso, estudiaron en otra organización educativa pero, al no gustarles la forma de trabajar, decidieron no continuar e intentarlo en este Instituto: “...Entré aquí porque me quedé en un CONALEP y no lo quise, mi primera opción era un bachilleres y no me quedé; entonces, me inscribí en el sorteo y me quedé, preferí ésta que el CONALEP” (Entrevistada 2, Estudiantes, Grupo C).

Los pocos que tuvieron la experiencia de estudiar en otro bachillerato sostuvieron que las principales diferencias encontradas entre esas escuelas y el IEMS es la forma de evaluar: en sus experiencias previas se evaluaba con calificaciones numéricas y en este modelo se usan letras para medir el desempeño estudiantil y establecer cuándo un objetivo académico está cubierto o cuándo no: “...Yo antes había estado en la Voca 7 y la principal diferencia que encuentro con el IEMS es la forma de evaluar. La calificación numérica la cambian por letra” (Entrevistado 6, Estudiantes, Grupo C). Cabe mencionar que la atención personalizada a través de las asesorías y tutorías también es una característica que esos estudiantes identificaron con respecto a otros institutos: “...Las asesorías hacen que aprender sea más sencillo porque no es como las demás escuelas, donde en los exámenes te mueres porque no entendiste en la clase y no sabes qué contestar; aquí se trabaja con el maestro a lo largo de todo el semestre” (Entrevistado 9, Estudiantes, Grupo C).

No obstante, la gran mayoría de los alumnos consultados de sexto semestre sí estudió y desertó de otros bachilleratos; cabe señalar que los colegios que se mencionaron como experiencias académicas previas al IEMS fueron el Colegio de Bachilleres, vocacionales del IPN, CONALEP y CETIS. Algunos comentaron que no aprobaron el examen de admisión por lo que ingresaron a la escuela que se les asignó, dependiendo del número de aciertos que habían obtenido en dicha prueba; entonces, estudiaron en escuelas que no eran su primera opción y poco tiempo después terminaron abandonando sus estudios por no ser de su preferencia o porque la forma de trabajo no era como ellos esperaban:

Antes de ingresar al IEMS yo había estudiado en el CETIS 53 y me salí de ahí porque al tercer semestre me di cuenta de que lo que estaba estudiando no era lo mío. Estaba estudiando industria del vestido y cuando yo elegí esa carrera técnica

pensé que tendría que ver con lo relacionado al diseño del vestido; sin embargo, la carrera era muy distinta, se trataba más de la confección de la ropa. Además la forma de trabajar era muy rígida: como éramos varios estudiantes por grupo, los profesores muchas de las veces ni siquiera te conocían y menos sabían que eras su alumno. Los horarios eran corridos, sólo había turno matutino y vespertino, y eso te impedía trabajar o hacer otras cosas (Entrevistado 3, Estudiantes, Grupo D).

Así, para esos estudiantes de sexto semestre la principal diferencia entre otras escuelas donde estudiaron y el IEMS fue la gratuidad en su proceso de educación; unos mencionaron que en el CETIS y el CONALEP les cobraban cuotas por inscribirse cada semestre o cuatrimestre, lo que no sucede en este Instituto: *“Una ventaja grande es que no te cobran nada, no te cobran cuotas o por reponer una credencial. En otros bachilleratos te cobran hasta 70 pesos nada más por reponerte la credencial o la tira de materias”* (Entrevistada 8, Estudiante, Grupo D). Otras diferencias comentadas fueron la disposición de los profesores, la flexibilidad de los horarios de estudio y que no haya grupos tan saturados. También tres de egresados entrevistados estudiaron en CETIS y Colegio de Bachilleres antes de ingresar a la Preparatoria Iztapalapa I; las diferencias entre esas escuelas y el IEMS que resaltaron fueron la dinámica de trabajo entre profesores y alumnos (el proceso de retroalimentación) y los pequeños grupos de trabajo:

En los bachilleres era muy memorístico, además era un número; acá en la prepa era Guillermo, no era un número y había un espacio de diálogo entre profesor y estudiante en el cual tú podías intercambiar opiniones, ideas, podías compartir todas tus capacidades humanas, artísticas, culturales; cosa que en el bachilleres era imposible porque los grupos eran numerosos, había grupos de setenta u hasta ochenta personas; a mí me tocó tomar clases sentado en el piso, después ya no me gustaba y decidía mejor ya no entrar. En el IEMS encuentro un modelo constructivista donde no eres un número más sino un ser humano en formación... (Entrevistado 4, Egresados).

En segundo lugar, esos egresados mencionaron la atención personalizada para los estudiantes y la perspectiva científica, crítica y humanista de la educación que se les brindó en el IEMS; comentaron que esas diferencias fueron importantes porque en otras escuelas difícilmente podían recibir asesoría o tutoría y en pocas ocasiones se permitía una relación de “tú a tú” con los profesores, además no había un enfoque constructivista.

Las asesorías y tutorías me ayudaron muchísimo porque había muchas cosas que yo no entendía en clase o no alcanzaba el tiempo para que el profesor explicara, una y otra vez, hasta que nosotros entendiéramos; entonces, la asesoría y tutoría

servían muy bien para que los temas te quedaran bien claros. En el CETIS no había esto porque los maestros no se prestaban para explicarte. Otra diferencia que yo encontré en el IEMS fueron los grupos pequeños; esto ayudaba mucho a la dinámica de trabajo porque, como éramos poquitos, el profesor se aprendía el nombre de todos, terminaba conociéndonos y sabiendo cómo era la forma de trabajar de cada uno de nosotros (Entrevistada 2, Egresados).

Puede observarse que para los egresados entrevistados los grupos pequeños son una característica importante, no obstante los estudiantes de primer semestre ahora no lo consideran así. Esto puede deberse a que el número de estudiantes por grupo ha ido en aumento, por lo que los grupos pequeños ya no representan una diferencia radical entre las preparatorias del IEMS y otras escuelas. Sin embargo, lo que sí es mencionado como una característica importante del modelo es la cuestión de las asesorías y las tutorías, ya que la mencionan desde los estudiantes de primer semestre hasta los egresados; lo que muestra que a pesar de experimentar cambios y altibajos esos espacios de trabajo aún son fundamentales en el IEMS.

2.3. Opiniones y percepciones acerca del modelo educativo

Las opiniones y percepciones que se tienen acerca de aquel modelo educativo son diversas; por ejemplo, la orientación de ciertos entrevistados del primer semestre fue opinar que el poco tiempo que han estudiado en la Preparatoria Iztapalapa I se han formado una buena imagen de la escuela y de la manera de trabajar. Por ello, aseguraron que habían tomado una buena decisión al inscribirse ahí, pues los profesores enseñan bien y casi todas las asignaturas que se imparten son de su agrado. Algunos incluso comentaron que recibían felicitaciones y buenos comentarios cuando mencionaron que estudiaban en una escuela del IEMS, lo cual podría derivarse del prestigio académico que ha conseguido el Instituto a lo largo de su implementación.

Esos alumnos resaltaron otra ventaja de estudiar en esta escuela: contar con cuatro años y medio para concluir sus estudios: “...*Se supone que la escuela dura tres años, pero aquí si no terminas te dan año y medio más para que termines; si en esos cuatro años y medio no terminas, te sacan automáticamente porque ya te dieron la oportunidad de terminar con más tiempo, en otras escuelas no te dan esa oportunidad...*” (Entrevistado 10, Estudiantes, Grupo A). Aquel punto es digno de analizar porque, mientras para la mayoría de esos estudiantes los cuatro años y medio son un beneficio que ofrece el modelo, para

estudiantes de sexto semestre y para los egresados consultados representa una desventaja, el por qué se analiza más adelante. Los entrevistados de primer semestre también comentaron su opinión acerca de algunos mecanismos de implementación del modelo que no son de su agrado, surgiendo algunas diferencias: a un número considerable no le agradó la forma de evaluar y cambiarían la modalidad de objetivos académicos a cubrir por calificaciones numéricas, además unos consideran que sería buena opción integrar exámenes extraordinarios:

No me gusta la forma de calificar porque si no cubres toda la materia completa no pasas al siguiente semestre. En otras escuelas, aunque no entregues todo lo de la materia puedes pasar con un extraordinario y aquí tienes que ver todos los temas para poder pasar; además nos califican con letra, con C de cubrió y NC de no cubrió” (Entrevistado 2, Estudiantes, Grupo A).

No obstante, para otros de primer semestre el hecho de no otorgar calificaciones numéricas es una ventaja, ya que facilita sus procesos de enseñanza y aprendizaje: “...*Que no te pongan calificación a mí me ayuda a ver que lo importante es aprender y no por sacar un diez. Bueno, a mí se me hace más fácil no tener que estar preocupándome por ver cuánto voy a sacar y mejor concentrarme en qué cosas nuevas voy a aprender” (Entrevistada 4, Estudiantes, Grupo A).* Que los recién ingresados no estén de acuerdo con la forma de evaluar puede relacionarse con que aún tengan la falsa idea de que en el IEMS no son evaluados por no recibir un número que mida su desempeño en el semestre; pero, también podría derivarse de lo difícil que les resulta comprender un método evaluativo diferente a lo experimentado en la secundaria.

Por otra parte, para los entrevistados de tercer semestre las opiniones cambian: la mayoría aseguró que lo más agradable de estudiar en esa preparatoria es que no pagan nada y reciben buenos servicios de biblioteca, cómputo, etc.; algunos consideraron que las asesorías y tutorías son una buena característica del modelo porque les han ayudado a perder el temor que anteriormente tenían hacia sus profesores: “...*Las asesorías te sirven para conocer de manera más personal a los profesores y a que se te quite ese temor que nos enseñan a tenerle al profesor desde niños. Cuando vas a asesoría te das cuenta de que ellos son simples mortales como tú” (Entrevistado 1, Estudiantes, Grupo B).* Hay que resaltar que para varios de ese semestre las evaluaciones con letra aún son un aspecto que ellos cambiarían del modelo educativo: “...*Yo cambiaría la forma de evaluar de cubrir y*

no cubrir objetivos, porque por una cosita que te falte te ponen NC (no cubierto) y no pasas al otro semestre” (Entrevistado 3, Estudiantes, Grupo B). Aquello ejemplifica que entender la evaluación como algo más que una calificación numérica es una premisa que los estudiantes difícilmente pueden apropiarse, de ahí que sea un proceso de asimilación continuo.

En los consultados de cuarto y quinto semestre las opiniones positivas se centraron en el otorgamiento de becas; varios atestiguaron que no habrían continuado sus estudios de no haber recibido la ayuda económica: *“...Aquí se cuenta con dos becas: la del gobierno y la que da el Instituto a un alumno regular, que es aquel que tiene todas sus materias cubiertas; eso nos ayuda para comprar el material que necesitamos. Por eso aquí me gusta más, porque me dan beca y los profesores sí te atienden” (Entrevistada 4, Estudiantes, Grupo C).* Los diferentes testimonios de estos alumnos denotaron el fuerte impulso que los programas de becas han significado para su desempeño académico, también refirieron lo mucho que les agrada que sus profesores puedan atenderlos personalmente cuando tienen dudas o preguntas de las asignaturas.

Por su parte, los entrevistados de sexto semestre tienen otros puntos de vista: en mayor medida aseguran que lo más agradable de estudiar en el IEMS ha sido el intento de los profesores por inculcarles una visión diferente de la educación, a través de una evaluación donde lo importante es cubrir objetivos académicos. Otra situación que mencionaron como positiva es que no hay exámenes extraordinarios y que no se aplica un examen de ingreso: *“...Aquí, gracias a dios, no existen los extraordinarios y en lugar de eso está el intersemestre que es tiempo que se ocupa para entregar trabajos, tareas que te faltaron en el semestre o porque posiblemente el maestro no alcanzó a cubrir el curso normal, ahí lo terminas” (Entrevistada 8, Estudiantes, Grupo D).*

Puede notarse cómo los estudiantes a punto de egresar, después de vivir el proceso educativo que propone este modelo académico, terminan apropiándose las concepciones pedagógicas que en él se establecen; prueba de ello es que a diferencia de los alumnos de primer y tercer semestre, los de sexto consideran que la evaluación cualitativa es más una ventaja que un inconveniente, por lo que la mayoría no considera que debería cambiarse, sino que la resalta como una bondad en el IEMS:

Lo que más me gusta es que no nos califican con número y que, si tú no muestras interés en tu aprendizaje, los profesores no andan detrás de ti para que les entregues los trabajos o para que estudies para los exámenes. Eso me ayuda mucho porque sé que si quiero pasar tengo que apurarme y estudiar” (Entrevistada 10, Estudiantes, Grupo D).

En gran medida, lo que no agradó del IEMS a los consultados de sexto semestre fue que se marcara un tiempo límite para concluir sus estudios; punto que es interesante porque, mientras para los entrevistados de primer semestre eso representa una cualidad del modelo, para los de sexto es una desventaja que se hayan establecido los cuatro años y medio para terminar. Algunos de sexto opinaron que varios alumnos que no podían tomar cierto número de materias por causas de fuerza mayor, se vieron afectados cuando aquella regla empezó a implementarse en el IEMS. Así, algunos estudiantes a punto de graduarse no estuvieron de acuerdo con esa norma, pues cuando la mayoría de ellos ingresó aún no se establecía formalmente; entonces, ingresaron suponiendo que podían avanzar a su propio ritmo sin una limitación temporal que los presionara para terminar sus estudios. A ello podría deberse el desacuerdo en la implementación del límite de tiempo; sin embargo, los estudiantes de primer semestre ingresaron con la medida ya establecida, por lo que no experimentaron ese cambio de reglas que sí vivieron los que están a punto de egresar; de ahí, la concepción positiva que los recién ingresados tienen sobre la misma regla.

Los egresados entrevistados mencionaron que sí estaban enterados del establecimiento de los cuatro años y medio como límite para egresar del IEMS, norma que no existía cuando ellos estudiaron ahí. Al respecto todos opinaron no estar de acuerdo, pues aquella regla limita el principio de “avanzar a un ritmo propio”; uno de los principios más defendidos e inculcados durante su estancia en el Instituto. Acerca de eso un egresado comentó que “...Por problemas de salud no podía llevar más de cuatro materias por semestre y aproveché que el modelo me permitía hacerlo; entonces, terminé en cinco años mi bachillerato, en los que fui constante en mis materias” (Entrevistado 1, Egresados). Si él hubiese realizado sus estudios ahora que se formalizó la regla del tiempo límite, no hubiera podido terminar su bachillerato, ya que habría sido dado de baja a los cuatro años y medio aunque fuera un alumno regular en sus evaluaciones. De ahí la percepción no tan positiva que los estudiantes de sexto semestre y los egresados tienen acerca de esa regla para terminar el bachillerato.

Aquel egresado también mencionó que una situación desagradable de estudiar en la Preparatoria Iztapalapa I fue que en ciertos aspectos no se contaba con reglas claras para realizar sus trámites, según él esto afectaba directamente en la educación de los estudiantes. Un ejemplo que platicó fue la cuestión de la disciplina dentro de la escuela que cuando comenzó actividades no contaba con un reglamento de conducta, lo que generó que algunos estudiantes usaran de pretexto esta ambigüedad para no tener disciplina dentro del plantel. Así, surgieron problemas entre los estudiantes que difícilmente podían solucionarse por la falta de reglas específicas para hacerlo; tal y como sucedió en el siguiente caso:

Un grupo de alumnos comenzó a molestarme y a hacerme la vida imposible dentro de la prepa, hasta que llegó el momento en el que me agredieron físicamente de una manera brutal, al interior de la escuela; yo no respondí a su agresión ya que, bajo una ingenua lógica, pensé que serían sancionados por la institución. Llevé el caso al Consejo Interno en el que, en la parte de alumnos de cuatro integrantes, dos pertenecían al grupo de amigos de mis agresores. En fin, se llevaron a cabo las sesiones y ¡oh sorpresa! al apegarse a los lineamientos del Instituto el Consejo se vio incapacitado para resolver este problema, literalmente no supieron que hacer y la solución que tomaron fue que mis agresores me ofrecieran disculpas y me dieran la mano. Mejor opté por evadir a las autoridades de la escuela y tratar el problema jurídicamente levantando un acta (Entrevistado 1, Egresados).

Dicho caso ejemplifica las problemáticas que pueden surgir cuando no se cuenta con un marco específico que delimite el actuar de las personas dentro de una organización. Por otra parte, otro egresado mencionó que cuando estudiaba en el IEMS no le agradaba el estigma político bajo el que surgió ese proyecto educativo; en esta investigación se ha explicado cómo el Instituto se implementó entre pugnas y críticas principalmente políticas que lo etiquetaron de izquierdista y “grillero”, lo que terminaba afectando especialmente a los primeros estudiantes que llegaron a ser discriminados por estudiar en esa escuela; así le sucedió a este entrevistado:

Desde afuera yo viví una animadversión con mucha carga, por lo mismo de cómo surgió el proyecto del IEMS y de dónde viene. De entrada mi familia que es muy de tendencias políticas de derecha, sí me decía que cómo iba a estudiar ahí: “esa escuela no tiene reconocimiento, las instalaciones fueron una cárcel” y sí, muchas veces, estábamos estigmatizados; lo que pasa todavía aquí en la UACM. Cuando alguien me preguntaba en dónde estudiaste, yo con mucho orgullo les decía que en el IEMS y la UACM pero hay veces que la gente de la UNAM, de la UAM sí dicen ¡oye en dónde estudiaste, que pena estudiar ahí! Sí se tiene una mala impresión de nosotros, empiezas a escuchar comentarios poco favorables; entonces optas por reservarte el nombre de tu escuela y que primero te juzguen por lo que sabes y no

por el lugar donde estudiaste (Entrevistado 4, Egresados).

Puede verse cómo en mayor medida fueron los primeros estudiantes quienes tuvieron que lidiar con la controversia e incertidumbre con que surgió el IEMS, a diferencia de los recién ingresados que, incluso, ahora son felicitados por estudiar en el Instituto. Ese también ha sido otro reto asumido por los estudiantes: cambiar la impresión poco favorable que en algún tiempo se tuvo del Instituto; son los estudiantes quienes tienen que demostrar que lo importante es aprovechar las bondades del modelo y aprender todo lo posible, más allá de los estigmas sociopolíticos que el Instituto pueda tener.

Por otra parte, la mayoría de los egresados consultados opinaron que lo más agradable de haber estudiado en el IEMS fue la formación de corte constructivista y el modelo académico, los cuales han sido fundamentales en su posterior desempeño académico. Asimismo, mencionaron que una característica que les agradó en el Instituto fue el plan de estudios, pues sus asignaturas no las habían encontrado en otras escuelas o tendrían que haber pagado un costo extra para tomar alguna de ellas:

Estudiar ahí me cambió la vida en todos los aspectos. Académicamente hablando, encaminó mi formación con una visión diferente del aprendizaje, me ayudó a aprender a formarme y defender mi propia opinión y a ser más humana; en el aspecto escolar, eso me ha ayudado mucho en la universidad...

... Cuando iba al CETIS, si querías tomar un curso que no estuviera integrado en el plan de estudios de tu carrera, lo tenías que pagar. Ahí, tomar cursos de filosofía, redacción, etcétera, es un lujo que si te quieres dar tienes que pagar por ello y es que por el mismo carácter técnico de los estudios es muy difícil que en los planes de estudio integren esas asignaturas. Entonces, difícilmente, puedes tener acceso a ellos, porque no todos tienen el dinero para pagar cursos extra aparte de la colegiatura... (Entrevistada 2, Egresados).

Esa entrevistada comenta que para ella es fundamental señalar lo importante que es otorgar educación de carácter público, donde el acceso al conocimiento no esté condicionado al ingreso económico. Por ello, la trascendencia de tomar cursos de arte, filosofía o literatura en el IEMS consiste en que es un derecho de todo estudiante y no un privilegio por el que se debe pagar; lo cual sustenta con base en su propia experiencia:

Elegí Arte y patrimonio cultural como carrera en la universidad porque me gustó mucho una materia que tomé en el cuarto semestre en la preparatoria que se llama Estética, y que es el cuarto curso de filosofía en el IEMS. Estoy segura que no

habría descubierto que lo mío eran las artes, de no haber tomado esta asignatura (Entrevistada 2, Egresados).

Otra egresada señaló que lo más agradable de estudiar en el IEMS fue que al graduarse obtuviera el pase directo a la UACM, teniendo la posibilidad de continuar sus estudios superiores: “...Mientras estaba haciendo mi problema eje me enteré de que como estudiante del IEMS tenía la posibilidad de ingresar directamente a la UACM, y en las carreras que ofrecía tenían la de comunicación y cultura; a mí me interesa el medio radiofónico, por eso aproveché la oportunidad que se me dio” (Entrevistada 3, Egresados). Así, algunos egresados del IEMS tuvieron la oportunidad de ingresar directamente al nivel superior en la UACM; incluso, en ocasiones esta universidad fue preferida por egresados del IEMS a pesar de poder ingresar a otras universidades, así le ocurrió a uno de los entrevistados: “...Tuve la oportunidad de quedarme primero en la UAM y en la UNAM posteriormente, pero me encantó el modelo a pesar de la falta de prestigio y, por lo mismo que estuve en el IEMS, decidí quedarme aquí donde el modelo es parecido aún teniendo otras opciones.”(Entrevistado 4, Egresados). Aquello puede demostrar cómo quien egresa del IEMS consigue apropiarse el enfoque educativo-constructivista que ofrece su modelo; también afirma la importancia que adquiere la perspectiva científica, crítica y humanista en el proceso de aprendizaje desarrollado por los estudiantes. Al respecto ese entrevistado comenta:

Mi vida cambió por completo al estudiar ahí, sobretodo en el aspecto humano. Te puedo decir que antes de entrar al IEMS era una persona deshumanizada, así de ese tamaño; poco sensible, con poco tacto social ante el contexto, ante la vida y, de repente, llegas ahí y te encuentras con que puedes estudiar arte, música, idiomas, literatura, con que te transmiten las matemáticas que tanto odias de una forma dinámica y ves que tienen un aplicación, te encuentras un oasis en esa zona tan marginada como es Iztapalapa. Entonces, al llegar ahí y encontrarme con todo eso fue como abrir una ventana hacia un lugar que nunca había explorado, y adentrarme ahí cambió mi vida por completo (Entrevistado 4, Egresados).

En esos testimonios puede apreciarse que algunos egresados sí salen del Instituto acostumbrados a la dinámica de retroalimentación, entendiendo que su educación y formación académica es asunto que les debe interesar primordialmente a ellos; lo que contribuye a lograr una educación de buena calidad que termina impactando de manera positiva en el entorno social.

2.4. Expectativas académicas de varios estudiantes en el IEMS

Las expectativas que mostraron los estudiantes entrevistados varían dependiendo del semestre en que se encuentran; para los alumnos de primer semestre las expectativas se centran en lo que esperan del modelo académico: la mayoría comentó el interés que tiene de recibir una educación de calidad y que el Instituto continúe brindándoles las herramientas necesarias para estudiar su bachillerato. Asimismo, comentaron que esperan que las asignaturas sean de su agrado y que los profesores sigan atendiéndolos personalmente; al respecto uno de los estudiantes de primer semestre comentó: “...*Ojalá que después los profesores no sean desobligados o que ya no me ayuden en mi aprendizaje, porque yo espero que me apoyen y aprender mucho de ellos. Ojalá siga con la suerte de estudiar con buenos profesores que sean muy profesionales*” (Entrevistada 6, Estudiantes, Grupo A). Según ellos esos son estímulos importantes para concluir sus estudios y poder ingresar al nivel superior.

Por otra parte, la mayoría de los consultados de tercer semestre afirmaron que lo más importante que esperan del Instituto es que continúe el apoyo de las becas económicas hasta concluir sus estudios, y que al egresar tengan la oportunidad de integrarse a alguna escuela de nivel superior. En esta expectativa coinciden con los entrevistados de cuarto y quinto semestre, cuya tendencia general fue afirmar que confían en que lo aprendido les sirva para continuar una educación superior; cabe mencionar que algunos estudiantes también indicaron que esperan que el certificado proporcionado en el IEMS sea útil para conseguir un empleo de su preferencia. Por otro lado, los consultados de sexto semestre comentaron que al egresar del Instituto esperan continuar con sus estudios superiores y confían en que éstos se relacionen con la asignatura que más les ha gustado en el bachillerato, y entre las que destacan música, literatura, filosofía, artes plásticas y derecho; la mayoría de estos estudiantes mencionaron como escuelas preferidas para continuar con su educación superior a la UNAM, UAM, UACM y el IPN.

La mayor parte de los entrevistados de sexto semestre comentaron que su expectativa es obtener un pase directo para ingresar a la UACM, ya que han escuchado que es una buena opción y se sigue un modelo académico parecido al del IEMS; por lo que les gustaría continuar con esa forma de trabajo: “...*He oído que el modelo de esa universidad es parecido al de aquí, que se sigue con una forma de trabajar muy parecida, que ahí los*

profesores también dan asesorías y que hay disponibilidad de horarios. Si me dan el pase directo, yo sí pienso entrar en esa universidad” (Entrevistado 11, Estudiantes, Grupo D). Así, algunos mencionaron que las carreras de esa universidad han llamado su atención y algunos sí la consideran como una opción viable para continuar estudiando.

En cuanto a los egresados consultados, tres se encuentran realizando estudios superiores o en proceso de titulación, por ello entre sus expectativas está concluir sus estudios universitarios; algunos para obtener un empleo relacionado con su licenciatura o iniciar negocios propios, tal y como lo comparte una entrevistada: “...*Cuando termine mi carrera tengo pensado ejercerla para abrir mi propia empresa de publicidad en medios radiofónicos, quiero enfocarme en esa parte de la comunicación” (Entrevistada 3, Egresados).* Otros tienen la intención de continuar con su vida académica, estudiando una maestría o un doctorado: “...*Mi tesis es sobre espacios públicos deportivos, entonces me gustaría estudiar una maestría en la UNAM relacionada con lo que estoy estudiando en mi tesis, obviamente relacionado desde las ciencias sociales y, si me es posible, después hacer un doctorado” (Entrevistado 4, Egresados).* Aquello ofrece una pequeña, pero interesante, evidencia de que tener la posibilidad de acceso a espacios públicos educativos puede despertar expectativas de movilidad social en los jóvenes, lo que tal vez no podría lograrse de no contar con espacios como las preparatorias del IEMS. Por ello, es fundamental motivar a los estudiantes para que conciben expectativas de mejorar su calidad de vida: tarea indispensable para el Instituto.

Así, el objetivo de este breve recorrido por las opiniones, experiencias y expectativas de algunos estudiantes y egresados de la Preparatoria Iztapalapa I fue otorgar una perspectiva general del funcionamiento y desempeño de su modelo educativo; un panorama que desde los estudiantes ilustre cómo estudiar o haber egresado de ese Instituto ha repercutido en su vida académica y personal.

Conclusiones generales

A lo largo de la presente investigación se reconstruyeron las condiciones de posibilidad (políticas y sociales) que dieron lugar a la aparición primero de la Preparatoria Iztapalapa I y después del IEMS; aquello con la intención de brindar un panorama de la situación en la que se gestó ese Instituto educativo, y cuya relevancia consistió en que de forma general se reconstruyó una explicación histórica contemporánea que expone las razones que propiciaron el surgimiento de ese espacio pedagógico alterno. De esa manera, se explicó cómo aquel proyecto educativo surgió en el Distrito Federal a modo de respuesta ante la demanda social de incrementar y mejorar los espacios culturales y educativos en la zona de Iztapalapa, aunado a la demanda de una mejor educación a nivel bachillerato; petición social que fue aceptada en la agenda de gobierno dentro de una coyuntura de elecciones para jefe de gobierno del DF.

Una vez conformado el IEMS su meta principal fue contribuir en la renovación y mejoramiento de la educación media superior en la ciudad, a través de diversos planteles instalados en zonas sociomarginadas; para ello se formuló y estableció un proyecto educativo que guió el funcionamiento de sus preparatorias. Sin embargo, como pudo apreciarse en el proyecto piloto de la Preparatoria Iztapalapa I, ciertos ideales teóricos establecidos en el modelo inicial fueron distorsionados al ponerse en práctica. Por ello, en este ensayo se expusieron y examinaron las características generales aquel modelo educativo, los principales mecanismos que materializaron las premisas del modelo y cómo fue su implementación inicial en el primer plantel; se analizaron cuáles fueron las líneas de acción establecidas en el Instituto para guiar implementación y el grado de ambigüedad e incertidumbre que había en ellas.

Así, el análisis concretado en la Preparatoria Iztapalapa I mostró que la implementación inicial del proyecto educativo produjo cierta incertidumbre entre los estudiantes, docentes y administrativos. Aquello, al poner en marcha un modelo diferente a las demás propuestas de educación pública en el DF, en términos de su concepción de la educación y de sus mecanismos de implementación, la cual sucedió dentro de un ambiente de adaptación a las reglas ambiguas que habían sido estipuladas para el funcionamiento del primer plantel, y que resultaban distintas a las ya conocidas y establecidas en otros bachilleratos. Asociado a

ello, la incertidumbre por la falta de reglas formalmente establecidas produjo que por momentos esa casa de estudios cayera en una anarquía organizada; hecho que, en términos de Herbert Simon, evidenció la racionalidad limitada de los individuos a la hora de tomar decisiones y contemplar opciones. Aquella situación se reflejó en la discrepancia surgida entre los principios concebidos en ese modelo educativo y su implementación real, lo que llegó a impedir que algunos objetivos se desarrollaran de manera efectiva y óptima, tal y como fue el caso del egreso.

Por ello, en el Instituto se implementaron algunas medidas no consideradas en el modelo educativo ni en el diseño institucional originales, algunas de las cuales ya se utilizaban en otros modelos pedagógicos y que fueron soluciones puestas en marcha para mantener una adaptación constante ante los cambios que emergieron con la implementación. Entre otras acciones, se retomaron algunos elementos ya estaban establecidos en otros modelos educativos, como pasar lista y establecer un tiempo límite para concluir los estudios. Este hecho pudo dar la percepción de que en el IEMS se estaban adoptando formas del sistema educativo tradicional y del cual buscaba diferenciarse; sin embargo, tienen una estrecha relación con la necesidad de erradicar zonas de incertidumbre y de arbitrariedad al interior de la Preparatoria. Con ello, observamos que se recurrió al *garbage can*, teoría propuesta por March y Olsen, que consiste en sacar soluciones recicladas y asignar remedios usados en otros contextos para resolver los problemas que se van presentando en ambientes diferentes, sin importar la adecuación de la solución al problema.

Con base en ello, y teniendo como apoyo los testimonios de algunos actores involucrados en la implementación del modelo educativo, fue posible observar cómo al establecerse procesos ambiguos de decisión se generaron reglas informales entre la población de la preparatoria. La ambigüedad por falta de reglas estrictamente definidas en el primer diseño institucional de ese plantel y la incertidumbre que esto generó, manifestaron la necesidad de establecer reglas formales que institucionalizaran los procesos en la toma de decisiones; lo cual ha contribuido a que su población tenga presente cuáles son sus funciones y responsabilidades, adaptándose a un espacio de labores administrativas, docentes y estudiantiles formalmente establecido. De esa forma, a pesar de la incertidumbre surgida en el primer plantel del IEMS, éste continuó funcionando hasta establecer un marco normativo preciso que a través de reglamentos, manuales, estatutos y un organigrama

reglamentado regulará las acciones y decisiones dentro de la escuela y del Instituto en general.

Aquello ha contribuido a que sus resultados sean más eficientes, ofreciendo diversos incentivos que motivan el funcionamiento efectivo del Instituto y el desempeño académico de los estudiantes. Con ello, ese programa de la política pública educativa implementada por el GDF ha ayudado a disminuir el déficit en la educación media superior del DF; lo cual se muestra en el breve estudio estadístico realizado en este trabajo y cuyos resultados indican que la matrícula de dicha preparatoria ha ido en aumento, el porcentaje de bajas ha disminuido, el nivel de egresados ha registrado un incremento (no radical, pero sí constante) y el número de egresados que continúan con estudios superiores es considerable.

De ese modo, el IEMS ha continuado con el cumplimiento de sus objetivos por encima de las adecuaciones y transformaciones que ha experimentado, hecho que ha sido fundamental para evitar que su modelo educativo caiga en tradicionalismos nocivos para la educación; por lo mismo, es fundamental el manejo cuidadoso de las medidas que en él se implementan para solucionar los problemas surgidos. Es evidente que el Instituto ha intentado no ser parte de un sistema educativo tradicionalista, no obstante, ante la presión de hacer más efectivo su funcionamiento ha recurrido a medidas que van contra sus principios fundacionales; tal es el caso de la implementación del tiempo límite para concluir estudios y el control de asistencia por medio de una lista. Aunque dichas reglas han resultado positivas para el funcionamiento académico del Instituto, la toma de decisiones y la selección de opciones para solucionar los problemas surgidos deben ser cuidadosas, ya que podría correrse el riesgo de sobre recurrir a medidas empleadas en el sistema tradicionalista, provocando que los principios del modelo educativo queden subyugados a los medios disponibles.

Lo óptimo, entonces, sería no resolver las problemáticas académicas a través de estructuras tradicionalistas de la educación, puesto que la mayoría de éstas son pautas desgastadas que en ocasiones podrían no solucionar el problema sino empeóralo. Si en el IEMS se recurre a métodos que han resultado ineficientes en otras escuelas o, en el peor de los casos, suprime las características que lo diferencian de los demás, podría convertirse en una opción

educativa de corte tradicional que reprodujera el círculo vicioso de la mala calidad educativa. También, se debe comprender que la población estudiantil, docente y administrativa viene de un sistema rígido, tradicional y burocrático, por lo que se torna difícil acoplarse a un modelo educativo innovador como éste.

Cabe resaltar que para la situación de la educación media superior de la ciudad sería perjudicial regresar a los patrones educativos que poco han contribuido a la buena calidad educativa. Por el contrario, hay que buscar soluciones adecuadas para las problemáticas presentadas durante la evolución del Instituto, pues así podría encontrarse una vía más directa hacia el cumplimiento de sus objetivos logrando impactar en situaciones tan específicas como, por ejemplo, el desempeño de sus profesores; punto para el cual es importante la pertinencia de un programa de revitalización constante del docente que lo motive a desarrollar las bondades del modelo, a entender que es parte de una opción educativa diferente y cuya meta es ofrecer una educación de buena calidad. En esa línea, también es fundamental otorgar y hacer efectivas las condiciones necesarias para que los profesores continúen con su desarrollo académico y actualización del conocimiento, lo que en gran medida contribuye a lograr una educación actual y de avanzada generación.

Cuando el personal docente y los estudiantes están comprometidos con el modelo académico seguramente no permitirán que haya un retroceso hacia una concepción obsoleta de la educación y defenderán los principios pedagógicos con que se han formado. De ahí lo interesante que, tal vez, resultaría que en el IEMS hubiera la posibilidad de contratar a quien ha egresado de sus filas y que tenga las habilidades suficientes para laborar en diversas áreas del Instituto, sobre todo en el ámbito académico. Aquello, suponiendo que algunos egresados del modelo, como se ha mostrado, logran apropiarse de las concepciones educativas ahí expuestas; alguien que en persona experimentó lo que conlleva trabajar con dicho modelo, cuenta con experiencia y comprensión acerca del funcionamiento académico dentro de la que fue su escuela, y además representaría una oportunidad para que los ex estudiantes retribuyan de alguna forma lo que en el Instituto se les brindó.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que éste como otros sistemas educativos es parte de un conjunto social, cabe señalar que dentro de su organización puede presentarse el problema

de la burocratización, el control político, el manejo clientelar de los recursos; factores que de surgir dentro del IEMS desvirtuarían los procesos administrativos, de planificación y educativos, regresando a esa zona de incertidumbre de la cual se ha buscado salir. Para evitar aquellos problemas es imprescindible que el Instituto obtenga una autonomía académica que contribuiría a un autogobierno que ofreciera mayor crecimiento y defensa de sus principios, porque para constituirse como recinto educativo independiente es indispensable buscar y abogar autonomía en términos políticos y académicos.

Aquello ayudaría a salvaguardar la concepción de efectividad educativa que ahí se tiene y a continuar defendiendo características y mecanismos del modelo educativo que han representado incentivos positivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes: el plan de estudios integrado por diversas asignaturas complementarias; el enfoque crítico, humanista y científico de los procesos de enseñanza y aprendizaje; el enfoque constructivista de la educación pública; la atención personalizada en tutorías y asesorías; la forma y características de la evaluación cualitativa; el tipo de relación establecida entre el profesor y el estudiante; la infraestructura adecuada y privilegiada de cada uno de los planteles; la contratación de profesores preparados y comprometidos; las condiciones óptimas de trabajo; el sorteo como mecanismo de ingreso, entre otros elementos que de acotarse o suprimirse afectaría gravemente el desempeño académico del IEMS. Los diversos casos de alumnos en la Preparatoria Iztapalapa I compilados para esta investigación mostraron que esos factores son elementales para su desempeño escolar; así en el IEMS aún hay características pedagógicas que pueden aprovecharse de forma positiva a pesar de las modificaciones realizadas al modelo educativo y diseño institucional originales. Por tanto, el Instituto aún puede considerarse una propuesta educativa innovadora que pretende buscar un perfil diferente e integral en los estudiantes que ingresan a sus filas.

En tal caso, la relevancia en esta parte del estudio consiste en que las experiencias de ciertos actores involucrados en la implementación de ese modelo pedagógico (administrativos, profesores y estudiantes) fueron estudiadas para evaluar su funcionamiento; lo que hasta el momento se ha realizado en pocas investigaciones. Sin embargo, por el hecho de que este estudio se realizó con base en uno de los planteles del Instituto, podría pensarse que los alcances de los resultados obtenidos son limitados; ante

ello, no está de más subrayar que el objetivo de esta indagación no fue hacer un análisis específico de cada uno de los resultados académicos obtenidos en el Instituto; contrario a ello, lo que se quiso lograr fue una referencia general de la efectividad del modelo educativo del IEMS, tomando a su primer plantel como muestra de caso, pues en él se experimentó por primera ocasión la implementación de dicho modelo. Ese punto fue necesario para contar con un marco de referencia que permitiera evaluar la efectividad del modelo al momento de su implementación inicial, para lo cual se analizaron ciertos testimonios que estudiantes, profesores y administrativos de aquel plantel otorgaron para esta investigación.

Así, parte considerable del trabajo consistió en la realización y análisis de entrevistas a ciertos actores involucrados, situación que podría considerarse una delimitación por hacer referencia a puntos de vista con un grado considerable de subjetividad; sin embargo, ese fue un propósito que desde el inicio se buscó en la investigación: exponer y comparar la perspectiva que los actores, desde su experiencia personal, se han formado acerca del Instituto y de su modelo educativo. De esa manera, varias opiniones concedidas por los entrevistados fueron fundamentales para los fines de este estudio; pues, ante la falta bibliografía donde se tratara tema, sus testimonios brindaron puntos de análisis interesantes y de los que se obtuvieron conclusiones significativas en cuanto al funcionamiento académico de la Preparatoria Iztapalapa I.

Por consiguiente, con esta investigación se estableció un espacio donde ciertos actores que participaron en el proceso de implementación del IEMS hicieron públicas sus experiencias en el Instituto, exponiendo las fuerzas y debilidades de ese espacio pedagógico. Con base en ello se concluye que en la medida que el Instituto se ha vuelto una organización de 18 planteles educativos, ha formalizado sus procedimientos de toma de decisiones sin dejar de ofrecer una educación con estándares diferentes a los de otros colegios de bachillerato, por lo que aún dista de ser un modelo tradicionalista de la educación media superior.

En consecuencia, podría afirmarse que se logró analizar la implementación de la propuesta pedagógica del IEMS en términos de su nivel de efectividad académica y en sus potencialidades como modelo alternativo en el contexto actual de la educación media superior del Distrito Federal; objetivo general que guió el paso de la pesquisa y para el cual

se obtuvieron puntos de análisis que de ser estudiados más a fondo en futuras investigaciones, pueden otorgar puntos de debate que contribuyan a la generación de conocimiento relacionado con el modelo pedagógico y la toma de decisiones dentro del IEMS y, tal vez, dentro de otros modelos educativos: espacios desde los cuales es posible aportar a la mejora de la calidad educativa y que por ello merecen ser investigados y analizados. Todo aquello con el fin de contribuir al mejoramiento de la educación.

De aquel modo, este trabajo ha sido realizado en aras de contribuir a la formación de una memoria colectiva acerca del Instituto y su modelo educativo; la meta ha sido lograr un análisis que brinde un marco de referencia para futuros procesos en la toma de decisiones, no sólo para el caso del IEMS sino en el ámbito educativo en general. Se espera, entonces, que el estudio haya aportado a la discusión y debate que buscan favorecer y mejorar la buena calidad en la educación: asignatura pendiente en el sistema educativo de este país.

Fuentes y referencias

Bibliografía

- ABANCIN OSPINA, Ramón Antonio *et. al.* (2005) “Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget” en *Teoría del constructivismo social*, Caracas, 18 de junio.
- ABOITES, Hugo (2005). “La privatización de la universidad y la huelga en la UNAM”. Documento disponible en <http://www.memoria.com.mx/133/Aboites.htm>, Consulta realizada el 19 de abril de 2009.
- ACKERMAN, John A. *et.al.* (2006). *Elecciones y ciudadanía en el Distrito Federal, Colección Sinergia No. 6*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal.
- ADDIECHI, Florencia (2009). *La fundación de la UACM: entre la descalificación y el silencio*, México, Tesis de doctorado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.
- AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. (1996a), “Estudio introductorio” en *El estudio de las políticas públicas*, México, M. A. Porrúa.
- _____ (1996b). “Estudio introductorio” en *La hechura de las políticas públicas*, México, M. A. Porrúa.
- _____ (1996c). “Estudio introductorio” en *Problemas públicos y agenda de gobierno*, México, M. A. Porrúa.
- AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. y Ch. Lindblom (1991). *El proceso de elaboración de políticas públicas*, Madrid, M. A. Porrúa/Ministerios para las Administraciones Públicas.
- AMITAI, Etzioni (1979). *Organizaciones modernas*, México, Ed. UTEHA.
- ANTONIO RÍOS, Rocío y Elizabeth García Flores (2003a). *Acciones de Evaluación en las Instituciones Públicas de Educación Media Superior*, Colección Cuadernos de Investigación No. 8, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)/ Coordinación General de Educación Media Superior/ Secretaría de Educación Pública. Documento disponible en http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Cuadernos_investigacion/ocho/Completo/accionesedmedsup.pdf
- _____ (2003b). *Acciones de Evaluación en las Instituciones Públicas de Educación Media Superior. Informe*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)/ Coordinación General de Educación Media Superior/ Secretaría de Educación Pública. Documento disponible en http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Acciones/Completo/accionescompleto.pdf
- ARELLANO GAULT, David *et.al.* (coord.) (2002). *Reformando el gobierno. Una visión organizacional del cambio gubernamental*, México, CIDE /M. A. Porrúa.
- AYALA ESPINO, José (1999). *Instituciones y economía, una introducción al neoinstitucionalismo económico*, México, FCE.
- _____ (2004). *Mercado, elección pública e instituciones. Una revisión de las teorías*

modernas del Estado, México, M. A. Porrúa.

BARDACH, Eugene (1996). "Problemas de la definición de problemas en las políticas públicas" en *Problemas públicos y agenda de gobierno*, México, M. A. Porrúa.

_____ (1998). *Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas. Un manual para la práctica*. México. CIDE/ M. A. Porrúa.

BARNARD, Chester I. (1938). *The Punctions of the Executive*, Cambridge, Mass., Harvard University Press. Traducido al castellano por el Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1959.

BAZÁN, J. J. y T. García (coords.) (2001). *Educación media superior*. México, UNAM-CCH.

BIZBERG, Iván y Lorenzo Meyer (coords.) (2009). *Una historia contemporánea de México: Las políticas*, Tomo 4, México, Océano/COLMEX.

BUCHANAN, James y Gordon Tullock (1993). *El cálculo del consenso. Fundamentos lógicos de la democracia constitucional*, Barcelona, Planeta de Agostini.

CANTO CHAC, Manuel (2000). "Políticas públicas" en *Léxico de la política*, México, FCE/FLACSO.

CAÑÓN, Francisco (2006). "Las diferentes razones" en *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, México, Gobierno del Distrito Federal.

CARBAJAL, Tania (2010). "Diseño e implementación de un proyecto educativo. El caso de la UACM, una revisión desde el enfoque de las políticas públicas", Tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.

CASTAÑÓN ROMO, Roberto y Rosa María Seco (Coord.)(2000). *La Educación Media Superior en México. Una invitación a la reflexión*, México, Limusa/Noriega.

CASTELLANOS CRUZ, Óscar (2006). "Primera Etapa" en *Memoria. Origen de un proyecto educativo*. México, Gobierno del Distrito Federal.

CERVANTES SALCIDO, Laura y Carlos J. Vilalta y Perdomo (2007). "Una evaluación geográfica de la política de educación media superior en la Ciudad de México" en *Economía, sociedad y territorio*. vol. VI, Núm. 23.

COASE, Ronald (1991). *La empresa, el mercado y la ley*, Madrid, Alianza Editorial.

COHEN, Ernesto y Rolando Franco (2006). *Evaluación de proyectos sociales*, México, Siglo XXI Editores.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2009), México, Costa-Amic Editores.

CROZIER, Michel (1962). *El fenómeno burocrático*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

DE ANDA, Leticia *et.al.* (1994). *El Perfil del Bachiller hacia el Nuevo Milenio y la Educación Basada en Competencias*, México, Secretaria de Educación Pública/Secretaría de Educación del Estado de Chiapas/Colegio de Bachilleres.

DE LAJONQUIÈRE, Leandro (1997). "Piaget: notas para una teoría constructivista de inteligencia" en *Psicol. USP*, vol.8, no.1. Documento disponible en <http://www.portalpsicologia.org/>.

DEL CASTILLO, Arturo (2001). "Ambigüedad y decisión: una revisión a la teoría de las

anarquías organizadas” en *Documento de trabajo del CIDE*, Núm. 36, México, CIDE.

- DELGADO, J.M. y J. Gutiérrez (comps.) (1994). "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales", 3ra. Reimpresión, Madrid, Ed. Síntesis.
- DE GORTARI RABIELA, Hira (1994). "Política y administración. Del Distrito Federal a la creación del Departamento del Distrito Federal. Una perspectiva actual" en *Macrópolis mexicana, ensayos sobre la Ciudad de México*, México, DDF, Universidad Iberoamericana.
- DE LEÓN, Peter (1997). "Una revisión del proceso de las políticas: de Lasswell a Savatier" en *Gestión y Política Pública*, vol. VI, núm. 1, México, CIDE.
- DE REMES, Alain (2001). "Elección racional, cultura y estructura: tres enfoques para el análisis político" en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 63, Núm I, Enero-Marzo, México DF, Instituto de Investigaciones Sociales.
- DE VRIES, Wietse (2005), "¿Privado vs público?" en *Revista de la Educación Superior*, Año/vol. XXXIV (3), Número 135, Julio- septiembre, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- DÍAZ-BARRIGA, Frida Arceo y Gerardo Hernández Rojas (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw.
- DIDOU AUPETIT, Sylvie (2000), "Globalización y educación: una interrelación multifacética" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1er trimestre, Año/vol. XXX. Número 001, México, Centro de Estudios Educativos.
- DIDRIKSSON, Axel y Manuel Ulloa (coord.) (2008). *Descentralización y reforma educativa en la ciudad de México*, México, Gobierno del Distrito Federal/ Secretaría de Educación del Distrito Federal.
- ELSTER, Jon (1988). "La posibilidad de una política racional" en León Olivé (comp.), *Racionalidad. Ensayos sobre la racionalidad en ética y política, ciencia y tecnología*, México, S. XXI Editores/UNAM.
- _____ (1990). *Tuercas y tornillos, una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*, Barcelona, Ed. Gedisa.
- Estatuto de Gobierno del Distrito Federal* (2009), México, Ediciones fiscales Isef.
- GARDUÑO VALERO, Guillermo J.R. y Ana María Macías Cedeño (1999). "Sistemas, escenarios y políticas públicas para la organización de la educación superior" en *Políticas públicas para el siglo XXI*, México, UAM-I.
- GARRO BORDONARO, Nora e Ignacio Llamas Huitrón (2006). "Los trabajadores urbanos de la educación en los sectores público y privado 1996- 2002" en *La situación del trabajo en México, 2006*, México, UAM-I.
- GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL- GDF (2001). *Acuerdo del Jefe de Gobierno para la creación de 15 escuelas preparatorias y de la universidad de la Ciudad de México*, GDF, 9 de agosto de 2001.
- _____ (2005). *Quinto Informe del Gobierno del Distrito Federal*, Documento disponible en www.cosmoc.df.gob.mx/documentos/Ant/2info05.html. Consulta realizada el miércoles 14 de enero de 2009.

- _____ (2006). “Instituto de educación media superior del Distrito Federal. Proyecto educativo del Instituto de educación media superior” en *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, No. 121, XVI Época, 13 de octubre.
- _____ (2007). *Primer Informe del Gobierno del Distrito Federal*, Documento disponible en www.comsoc.df.gob.mx/documentos/Ant/1info07.html, Consultada realizada el miércoles 14 de enero de 2009.
- GONZÁLEZ BÁRCENAS, Facundo (2003). *Las elecciones en México*, México, Documento en formato digital.
- _____ (2007). *Sistema político y reformas electorales. La reforma electoral de 2007*, México. Documento en formato digital.
- GONZÁLEZ MADRID, Miguel (1999). “¿A qué llamamos políticas públicas?” en *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, año 19, núm. 46, México, UAM-I.
- _____ (2005). “Federalismo vs unitarismo”, en Gustavo Emmerich y Víctor Alarcón (coords.), *Tratado de ciencia política*. Barcelona, Anthropos/UAM-I.
- HERRERA, Santos (2009) “Historia, cultura, rol y sufrimiento. Análisis del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS)”, Tesis de doctorado, México, DIE-CINVESTAV.
- HIDALGO TUÑÓN, Alberto (1978). “El principio de la racionalidad limitada de H. A. Simón y el premio nobel de economía” en *El Basilisco*, número 4, septiembre-octubre. Documento disponible en www.fgbueno.es
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE) (2006). *Desafíos educativos. Evaluación del acceso y la permanencia de alumnos en el sistema educativo: un seguimiento desde los tres hasta los 17 años*, Colección Breviarios No.5, México, INEE. Documento disponible en http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Desafios_educativos/Cinco/breviario5.pdf.
- _____ (2009a). *¿Qué es la calidad educativa?*, Colección de Folletos “Los temas de la evaluación” No.3, México, INEE. Documento disponible en http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Temas_evaluacion/calidad_educativa/folleto_03.pdf.
- _____ (2009b). *El contexto social: eje para evaluar el proceso educativo*, Colección de Folletos “Los temas de la evaluación” No.22, México, INEE. Documento disponible en http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Temas_evaluacion/contexto_social/folleto22.pdf.
- _____ (2009c). *El sistema educativo nacional y su contexto*, Colección de Folletos “Los temas de la evaluación” No.15, México, INEE. Documento disponible en http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Temas_evaluacion/sistema_educativo_nacional/folleto15.pdf.
- _____ (2009d). *México y su sistema educativo*, Colección de Folletos “Los temas de la evaluación” No.13, México, INEE. Documento disponible en http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Temas_evaluacion/sistema_educativo_nacional/folleto13.pdf.

- KATZ, Daniel y Robert L. Kahn (1977). *Psicología social de las organizaciones*, México, Trillas.
- LAHERA PARADA, Eugenio (2004). *Introducción a las políticas públicas*, Breviarios 538, México, FCE.
- LEÓN, Carlos y Federico Braga (2000). “Especificidad de la Teoría y del método en el constructivismo piagetiano: tradición y revisión del sujeto psicológico” en *Psicothema*, Vol. 12, Supl. n° 2.
- Ley General de Educación* (1993). Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* del 13 de julio de 1993.
- Ley de Educación del Distrito Federal* (2000). Publicada en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* del 8 de junio de 2000.
- Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal* (2009), México, Ediciones fiscales Isef.
- LUCIO MAQUEO, María Guadalupe (2001). “Política educativa de gobierno de la Ciudad. Nivel medio superior” en Guadalupe Teresina Bertussi y Roberto González Villarreal (coords.), *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva 2001*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (2006). “Los orígenes” en *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, México, Gobierno del Distrito Federal.
- MAJONE, Giandomenico (1997). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de política*, México. FCE.
- MARCH, James G. y Johan P. Olsen (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*, México, DF, FCE.
- MARCH, James G. et.al. (1988). *Implementation and ambiguity*. En March, James (comp.), "Decisions and organizations", Cambridge, Ed. Blackwell.
- MARTINELLI, José M. et.al (1999). *Políticas públicas para el siglo XXI*, México, UAM-I.
- MARTÍNEZ RISO, Felipe (2002), “Nueva visita al país de la desigualdad: La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Septiembre-diciembre, Vol. 7, Número 16, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- MARTÍNEZ, Janeth y Sandra Flores (coord) (2002). *Una preparatoria por cárcel. Jóvenes de Iztapalapa, su historia y su vida cotidiana*, México, PACMyC.
- MEDINA MARTÍNEZ, Sara Rosa et.al. (2001). “La Ciencia y la Tecnología y su relación con la Educación Media” en *Educación Química*, Volumen 12, Número 4, octubre-diciembre.
- MENDOZA VARGAS, Jesús (2009). “La educación superior en la encrucijada de la libertad y la globalización” en Marcela Suárez Escobar (coord.), *Voces para la libertad. Reflexiones sobre la represión*, México, UAM-A, pp. 319-332.
- MENY, Ives y A. Thoening(1996). *Las políticas públicas*, Barcelona, Ariel.
- MERINO, Mauricio (2003). *La transición votada. Crítica a la interpretación del cambio político en México*, México, CFE.

- MERTON, Robert K. (1956). *Estructura burocrática y personalidad*, México, FCE.
- MOE, T.M. (1990). "The politics of structural choice: toward a theory of public bureaucracy" en Williamson, O., *Organization theory*, New York, Oxford University Press, Traducido al español por Nivia Marina Brismat.
- MOLINET, Jonathan. "Electores, políticos y burócratas: dificultades características en el juego de las políticas públicas" en *Perfiles latinoamericanos*. Año 2. Núm. 3. Diciembre de 1993.
- MUNNÉ, Frederic (1999). "Constructivismo, construccionismo y complejidad: la debilidad de la crítica en la psicología construccionista" en *Revista de Psicología Social*, 14, 2-3, p. 131-144. Reproducido de *Psicología & Sociedade*, julio-diciembre 1998, 10, 2, p. 76-94.
- NORTH, Douglas C. (2001). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México, FCE.
- OLSON, Mancur (1992). *La lógica de la acción colectiva. Bienes públicos y teoría de grupos*, México, Limusa.
- ORNELAS, Carlos (1998). "V: El ámbito sectorial. La descentralización educativa en México. El federalismo difícil" en Enrique Cabrero Mendoza (coord.), *Las políticas descentralizadoras en México (1983-1993). Logros y desencantos*, México, M.A. Porrúa, pp. 281-348.
- _____ (coord) (2007). *Democracia y educación cívica, Colección Sinergia No. 7*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal.
- _____ (2009). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, FCE.
- OSLAK, Oscar (1980). *Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas*, Buenos Aires, Argentina, CEDES.
- Parsons, Talcott (2008). *El sistema social*, Madrid, ediciones Revista de Oriente.
- PÉREZ ROCHA, Manuel (2006). "El proyecto Iztapalapa" en *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, México, Gobierno del Distrito Federal.
- _____ (2001). "Propuestas educativas de Gobierno del Distrito Federal" en *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva 2000*, México, Universidad Pedagógica Nacional/ La Jornada Ediciones.
- PFEFFER, Jeffrey (1998). *Organizaciones y teoría de las organizaciones*, México, FCE. Traducido al español por José Luis Pérez Hernández.
- PRESSMAN, Jeffrey y Aaron Wildavsky (1998). *Implementación. Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland*. México. FCE.
- Programa delegacional de desarrollo urbano de Iztapalapa*, Documento disponible en el *Diario Oficial de la Federación*, 19 de mayo de 1997.
- PUIGGRÓS, Adriana (1996). "Educación neoliberal y quiebre educativo" en *Nueva Sociedad*, No. 146, Noviembre-Diciembre.
- RAMOS, José María (2007). *Gobiernos locales en México. Hacia una agenda de gestión estratégica de desarrollo*, México, M.A. Porrúa.
- REYNOSO, Diego (2004). "Democracia y sobrerrepresentación", en *Votos ponderados. Sistemas electorales y sobrerrepresentación distrital*, México, M.A.

Porrúa/FLACSO/Cámara de Diputados.

- ROBLES VÁSQUEZ, Héctor V. (coord.) (2008). *Panorama Educativo de México 2008. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*, México, INEE. Documento disponible en http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Panorama_educativo/2008/Completo/panorama_2008.pdf.
- RODRÍGUEZ AGUIRRE, Felipe. “UPREZ, autogestión urbana”. Documento disponible en <http://ierd.prd.org.mx/coyuntura93/up.htm>, Consulta realizada el jueves 17 de septiembre de 2009.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (2002). “Continuidad y cambio de las políticas de educación superior” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero- abril, vol. 7, núm. 14, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- _____ (2004). “Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México” en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Número de abril-junio.
- RODRÍGUEZ RAMOS, Juventino-Director General del IEMS (2008). *Informe de actividades. Marzo de 2007 a marzo de 2008*, México, GDF/SEDF/IEMS.
- SALAZAR VARGAS, Carlos (1998). *Políticas públicas*, Colombia. s.e.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO FEDERAL (SEDF) (2009). *Numeralia educativa del Distrito Federal*, México, SEDF/GDF.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP.
- SECRETARIA DE DESARROLLO SOCIAL DEL DISTRITO FEDERAL (SEDESOL-DF) (2006). *La política social del gobierno del Distrito Federal 2000-2006. Una valoración general*, México, Secretaria de Desarrollo Social del Distrito Federal/Consejo de Desarrollo Social.
- SILVA ESPINOSA, Ma. Del Carmen y Jesús Rodríguez Santillán (coord.) (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- SIMON, Herbert A. (1988). *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos decisivos en la organización administrativa*, Argentina, Aguilar.
- SOLÍS PÉREZ, Pedro C. y Blanca E. López Villarreal (2000). “El concepto de las anarquías organizadas en el análisis organizacional” en *Revista contaduría y administración*, No. 197, abril- junio.
- SOSA ELÍZAGA, Raquel (2006). “El principio” en *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, México, Gobierno del Distrito Federal.
- SZÉKELY PARDO, Miguel (2009). “Avances y transformaciones en la educación media superior” en *Revista Este País*, Documento disponible en <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Noticias/2009/Octubre/estepais-1.pdf>. Consulta realizada el martes 10 de noviembre de 2009.
- TABORGA TORRICO, Huáscar (2000). *Oferta y Demanda a Licenciatura en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México Contexto y Problemas*, México, ANUIES.

- TEJERA GAONA, Héctor (2006). “Ciudadanía y gobierno locales en el Distrito Federal: la configuración cultural de la democracia” en *Colección de Ensayos No. 6*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal.
- TRISTÁN LÓPEZ, Agustín (coord.) (2008). *Análisis multinivel de la calidad educativa en México ante los datos de PISA 2006*, México, INEE. Documento disponible en http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Multi_nivel/Completo/multinivelcompletoa.pdf.
- TSEBELIS, George (1990). *Nested games. Rational choice in comparative politics*, Berkeley, University of California.
- VARGAS, Leticia (2006). “No quería Salir de la UNAM” en *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, México, Gobierno del Distrito Federal.
- VERGARA, Ariana (2009) “Los académicos de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM): ¿hacia una resignificación de la carrera académica?”, Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- VILLA, L (2000). *La Educación Media en México 2010: pensar y decidir la próxima década*, México, Noriega.
- WEBER, Max (2005). *Economía y sociedad*, México, FCE.
- WOLDENBERG, José, Ricardo Becerra y Pedro Salazar (2005). *La mecánica del cambio político en México. Elecciones, partidos y reformas*, México, Ediciones cal y arena.
- XII Censo General de Población y Vivienda (2000)*. Documento disponible en <http://www.censogeneraldepoblaciónyvivien.com.mx/XII/htm>. Consulta realizada el lunes 06 de julio de 2009.
- ZERMEÑO, Sergio (2004). “La participación ciudadana en el Distrito Federal”, Ponencia presentada en el Seminario Internacional *La construcción de la democracia en la Ciudad de México*, Del 6 al 9 de Septiembre de 2004, México, CEIICH/UAM-A/INAH/UCM.
- ZICCARDI, Alicia (1998). *Gobernabilidad y participación ciudadana en la ciudad capital*. IIS, UNAM, México, M.A. Porrúa.

Notas periodísticas

El Universal

- “Finalizan 16% ciclo en prepas del GDF”, Martes 31 de agosto de 2004.
- “Faltan aún predios para prepas y la universidad”, Viernes 02 de marzo de 2001.
- “No fabricar perredistas en bachilleratos, exige PRI”, Lunes 27 de Agosto 2001.
- “SEP avala UCD y preparatorias”, Jueves 26 de julio de 2001.
- “Inician las clases en prepas del GDF”, Lunes 27 de Agosto 2001.
- “Con carencias, iniciaron prepas”, Martes 28 de agosto de 2001.
- “Lejos del promedio la eficiencia de prepas-GDF”, Miércoles 01 de septiembre de 2004.
- “Rechaza SEP programa para prepas del GDF”, Jueves 12 de julio de 2001.
- “Critican prematura en inauguración de UCM”, Lunes 27 de Agosto 2001.

“Educación media superior en el siglo XXI”, Miércoles 02 de septiembre 2009.

La Jornada

“La UACM, opción real para acceder a la educación superior: Manuel Pérez Rocha”, Sábado 20 de Junio de 2009.

“Quedarán fuera del bachillerato de la UNAM 80% de los aspirantes”, Sábado 10 de Julio de 2009.

“Celebran la apertura de preparatoria gratuita”, Miércoles 23 de junio de 1999. Documento disponible en <http://www.jornada.unam.mx/1999/06/23/preparatoria.html>, Consulta realizada el jueves 17 de septiembre de 2009.

“Una realidad las prepas del GDF, pese a adversidades”, Martes 31 de Agosto de 2004.

“Falso, que no haya más recursos para la educación: asesor del GDF”, Sábado 26 de Mayo 2001.

Reforma

“Llama SEP a revisar legalidad de prepas” 21 de Julio de 2001. Documento disponible en <http://presidenciadelarepublica.com/inicio/foros/forogeneral>. Consulta realizada el 28 de Junio de 2010.

“Será Iztapalapa la prueba del proyecto”, 21 de Julio de 2001. Documento disponible en <http://presidenciadelarepublica.com/inicio/foros/forogeneral>. Consulta realizada el 28 de Junio de 2010.

“Presume GDF a graduados de prepas”, Martes 31 de Agosto de 2004.

“Rechazan cárcel de mujeres”, Domingo 17 de Agosto de 1997. Documento disponible en http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-1155142_ITM, Consulta realizada el jueves 17 de septiembre de 2009.

“Ventilaran legisladores caso Cárcel de Mujeres”, Sábado 23 de Agosto de 1997. Documento disponible en http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-1150638_ITM, Consulta realizada el jueves 17 de septiembre de 2009.

Milenio

“El PRI propone ley para preparatorias y universidad”, Jueves 30 de Agosto 2001.

El Cotidiano

“Egresa generación más numerosa de prepas del GDF”, Jueves 20 de Agosto de 2009. Documento disponible en <http://elcapitalinoaldia.blogspot.com/2009/08/egresa-generacion-mas-numerosa-de.html>. Consulta realizada el miércoles 24 de marzo de 2010.

Punto por punto

“Reconoce Ebrard a egresados de planteles de bachillerato del DF”, Viernes 21 de Agosto

de 2009. Documento disponible en http://www.puntoporpunto.com/informacion-general/marianola_generacion_que_egres.php, Consulta realizada el miércoles 24 de marzo de 2010.

Documentación consultada del IEMS

IEMS (2000). *Preparatoria Iztapalapa I. Proyecto*. México, GDF/ IEMS.

_____ (2001a). *Normas de convivencia*, México, IEMS.

_____ (2001b). *Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal: Bienvenida*, México. GDF.

_____ (2002). *Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal: Propuesta educativa*, México. GDF.

_____ (2005a). *Estatuto orgánico del IEMS*, Documento disponible en http://www.iems.df.gob.mx/iems/transparencia/fraccion_i/estatuto_organico.pdf. Consulta realizada el viernes 26 de junio de 2009.

_____ (2005b). *Manual de organización del IEMS*, Documento disponible en http://www.iems.df.gob.mx/iems/transparencia/fraccion_i/manual_de_organizacion.pdf. Consulta realizada el viernes 23 de junio de 2009.

_____ (2006a). *Aquí estamos: ¡Prepa sí!, ¡Cárcel no!*, México, Academia de Historia de Iztapalapa 1/IEMS.

_____ (2006b). *Estatuto académico del IEMS*, Documento disponible en http://www.iems.df.gob.mx/iems/transparencia/fraccion_i/estatuto_academico.pdf. Consulta realizada el viernes 26 de junio de 2009.

_____ (2008a). *Acuerdo de permanencia en el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal*, Documento disponible en <http://www.iems.df.gob.mx/iems/html/acuerdopermanencia.html>. Consultada en junio de 2009.

_____ (2008b). *Código de conducta de los trabajadores del Instituto de educación media superior del Distrito Federal*, México, GDF/SEDF/Dirección General del IEMS.

_____ (2009a). *Becas otorgadas por plantel*, Documento disponible en http://www.iems.df.gob.mx/iems/transparencia/fraccion_xxi/2008-2009_b.html. Consulta realizada el viernes 26 de junio de 2009.

_____ (2009b). *BoletIEMS No. 89*, Lunes 15 de Junio, México, IEMS/ GDF/Secretaría de Educación del DF.

_____ (2009c). *BoletIEMS No. 91*, Martes 15 de Septiembre, México, IEMS/ GDF/Secretaría de Educación del DF.

_____ (2009d). *Descripción de funciones y objetivos de áreas del IEMS*, Documento disponible en http://www.iems.df.gob.mx/iems/transparencia/fraccion_iii/funciones.pdf. Consulta realizada el viernes 26 de junio de 2009.

_____ (2009e). “Entrega de certificados Generación 2006-2009. Orgullo del IEMS” en *BoletIEMS No. 90*, Martes 01 de Septiembre, México, IEMS/ GDF/Secretaría de Educación del DF.

- _____ (2009f). *Ingreso*, Documento disponible en <http://www.iems.df.gob.mx/iems/html/ingreso.html>, Consultada realizada el viernes 19 de junio de 2009.
- _____ (2009g). *Modalidad semi- escolar*, Documento disponible en <http://www.iems.df.gob.mx/iems/html/semiescolar.html>. Consulta realizada el viernes 26 de junio de 2009.
- _____ (2009h). *Reglas generales de inscripción y reinscripción del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, 2006*, Documento disponible en www.iems.df.gob.mx, Consulta realizada el martes 13 de enero de 2009.
- _____ (2010). *BoletIEMS No. 98*, Volumen IV, Nueva etapa- Marzo, México, IEMS/GDF/Secretaría de Educación del DF.

Fuentes electrónicas

Gobierno del Distrito Federal. www.df.gob.mx

Instituto de Educación Media Superior. www.iems.gob.df.mx

Primer congreso de educación pública de la Ciudad de México.
alternativa_educativa@df.gob.mx

Secretaria de Educación Pública. www.sep.org.com.mx

Anexos metodológicos

Anexo I. Proceso de operacionalización del estudio: bloques analíticos y unidades de análisis

Esta tesis se basa en un diseño de investigación descriptivo, a través de un estudio de caso para la fase de implementación y evaluación de resultados del programa. Para ello, la investigación combina técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación. Las principales son:

- a) Técnicas cuantitativas: uso de la estadística descriptiva para describir algunos de los resultados del proyecto IEMS en la Preparatoria Iztapalapa en términos de ingreso de estudiantes, volumen de graduados, la deserción estudiantil, etc. Asimismo, se pretende realizar entrevistas a estudiantes y graduados de la Preparatoria Iztapalapa I para conocer sus satisfacciones, insatisfacciones y principales representaciones sobre este programa.
- b) Técnicas cualitativas: análisis de documentos: se utiliza fundamentalmente el análisis de contenido y de argumentación para delimitar, tanto la coyuntura que dio lugar a la aparición del IEMS, como las características de su diseño institucionales y sus procedimientos formales de implementación.

Para la realización de este trabajo, las fuentes documentales principales que se utilizaron corresponden a los documentos fundacionales del IEMS, los discursos y otros documentos de políticos y profesionales que formaron parte de su fundación, etc., así como el análisis hemerográfico basado en la revisión de la prensa periódica y revistas, el cual permitirá complementar la información sobre cada uno de los “tramos” del proyecto que se pretende investigar. Las fuentes hemerográficas fundamentales que se utilizarán son *La Jornada*, *Reforma*, *El Universal* y la revista *Proceso*.

De igual forma, se realizaron entrevistas semiestructuradas, las cuales se utilizaron para complementar la información documental sobre el modelo educativo del IEMS, que fueron de gran importancia para reconstruir el proceso de implementación de la propuesta pedagógica. Las entrevistas se realizaron a personas que participaron en la implementación del proyecto, administrativos y profesores del plantel I del IEMS y a alumnos actualmente

cursan estudios en esa escuela y algunos de sus graduados. A continuación, se definen los bloques analíticos, las unidades de análisis y las técnicas de investigación que se utilizaron para la realización del trabajo:

Bloque analítico I: características del sistema de educación media superior en el DF al momento que se crea el IEMS.

1. Características de la oferta de educación media superior en el DF (tipos de escuela de educación media superior, modelos de enseñanza implementados, principales problemas e insatisfacciones, etc.).
2. Demanda social con relación a la educación media superior en el DF (volumen de estudiantes que culminan la secundaria, volumen de estudiantes que inicia estudios medio superiores, volumen de estudiantes que no tienen acceso a la educación media superior, principales problemas e insatisfacciones, etc.).
3. Requerimientos para alcanzar una educación de alta calidad.

La investigación de este primer bloque se basó en:

- a) Análisis de documentos. Aquí se examinarán fuentes documentales que brinden un antecedente acerca de las condiciones de la educación media superior en México (especialmente en el Distrito Federal), el paradigma educativo que se prioriza a partir de los noventas (demanda, número de maestros, calidad educativa, etc),
- B) Análisis de contenido. es el método utilizado para analizar textos, ya sean en forma oral o escrita, a partir del lenguaje utilizado por los actores sociales que se desean estudiar. el uso del análisis de contenido es pertinente ya que es una herramienta que permite interpretar, a partir de categorías concretas e inteligibles, el significado de un texto (Delgado y Gutiérrez: 1994) en este caso bibliografía especializada en el sistema educativo mexicano.

Bloque analítico II: condiciones de posibilidad para la aparición del IEMS

1. Acción colectiva en la delegación Iztapalapa y coyuntura política de 1997 en el distrito federal, las unidades de análisis son:
 - presencia de acción colectiva organizada en la esfera público-política en Iztapalapa, con respecto a la construcción de nuevos espacios públicos educativos y a un cam-

bio o redimensionalización de la educación media superior en el DF (actores sociales que impulsan la acción colectiva y características de sus demandas).

- cambio de gobierno en el DF e incorporación del problema de la preparatoria Izta-palapa I en la agenda del gobierno capitalino.
- inauguración de la preparatoria Izta-palapa I y establecimiento formal del instituto de educación media superior (IEMS).

2. Motivos económicos, políticos y sociales por los cuales se incluye en la agenda de go-bierno el problema de la educación media superior en la capital:

- motivos por los cuales se decidió la creación de un sistema de bachillerato del GDF como solución a este problema.
- configuración de un mapa de implementación para la construcción y funcionamiento de 17 preparatorias que integrarían el IEMS: decreto de creación, año de funda-ción, lugar de ubicación, infraestructura con que contaban, número de alumnos ad-mitidos por plantel.
- actores sociopolíticos relevantes que participaron y fomentaron la creación del IEMS y principales críticas al proyecto.
- elementos jurídicos, presupuestarios y administrativos que permitieron la creación del IEMS.
- problemas que se pretenden solucionar con la aparición del IEMS.
- objetivos que se perseguían con la creación del IEMS.
- población objetivo del IEMS.
- presupuesto asignado a la creación del IEMS: presupuesto anual efectivo para la implementación del programa (monto total, características de las partidas presu-pestarias, principales costos, etc.).

La investigación del segundo bloque se asentó en un análisis de argumentación, es decir, el análisis de los argumentos que tratan de justificar y explicar, con base en la información suficiente y correspondiente, los juicios de valor que se consideraron a la hora de decidir sobre un asunto, en este caso las características de la acción colectiva y la coyuntura política que dieron lugar a la Preparatoria 1 del IEMS (actores, facultades jurídicas del GDF para construir el IEMS). Para este estudio se consultaron algunas fuentes como:

- Hemerográficas: *La Jornada, Reforma, El Universal* y la revista *Proceso*, así como la *Gaceta Oficial del Distrito Federal*.
- Jurídicas, entre las que se encuentran la *Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal* y el *Estatuto de Gobierno del Distrito Federal*.
- Discursos e intervenciones públicas del Jefe de Gobierno, funcionarios de la SEP con relación a la educación media superior y con relación a la creación del IEMS concretamente.
- Informes gubernamentales de la Jefatura de Gobierno sobre la educación media superior en el DF.
- Actas constitutivas de la preparatoria 1 del IEMS, documentos emitidos en el período que abarca de 1997 a 1999, para la realización del IEMS así como sus respectivas modificaciones
- Entrevistas realizadas a actores involucrados en la implementación de la preparatoria Iztapalapa I del IEMS.

Bloque analítico III: modelo educativo y diseño institucional del IEMS

1. Concepciones sobre la educación media superior que define al IEMS y comparación con otras propuestas educativas en DF:
 - concepciones sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje que define al IEMS (qué es la enseñanza, cómo se establece la relación alumno-profesor) en comparación con otros modelos educativos en el DF.
 - concepciones sobre el ser humano que pretende formar el modelo educativo del IEMS.
 - tipo de profesores que deben impartir clases en el IEMS.
 - concepciones sobre la eficiencia/eficacia que define al modelo educativo del IEMS.

2. Principales mecanismos de implementación del modelo educativo y que impactan en la eficiencia del proyecto.
 - mecanismo para ingresar al IEMS
 - relación estudiante-profesor
 - enfoque del aprendizaje
 - asesorías, tutorías y grupos pequeños
 - plan de estudios

Este tercer bloque se hizo a la luz del análisis de documentos y discurso en los documentos del IEMS que explican su propuesta pedagógica, en complemento con entrevistas realizadas a administrativos y profesores que estuvieron o están involucrados en la implementación o reformulación del modelo académico.

Bloque analítico IV: implementación del modelo educativo del IEMS con base en el caso de la Preparatoria Iztapalapa I.

1. Primeras reacciones ante la implementación inicial del modelo educativo en el IEMS, con base en el caso de la preparatoria Iztapalapa I: principales diferencias entre el modelo educativo ideal y el que se implementa cotidianamente, y efectos en la formación de los estudiantes.
2. Ambigüedad e incertidumbre en el diseño institucional:
 - estructura de la preparatoria (objetivos, puestos de trabajo y funciones de los trabajadores, jerarquías, delimitación de organigrama, etc.).
 - relaciones intraorganizacionales: relaciones de autoridad, canales de comunicación, grupos formales e informales, liderazgos, motivaciones, etc.
 - principales problemas que afronta y proceso de toma de decisiones para solucionarlos.
3. Establecimiento de normas precisas y formales en el diseño institucional del IEMS:
 - planteamiento de objetivos claros, tecnologías determinadas (normativas, manuales de procedimientos, etc.) y grupos de actores relevantes entrenados y capaces de tomar decisiones.
 - definición clara de los procedimientos a seguir para su implementación efectiva.
 - establecimiento de un organigrama formal que establezca procedimientos y normativas que rigen la vida organizacional y grado de formalización dentro del IEMS.

La investigación del cuarto bloque se hizo con base en:

- A) Análisis de documentos con la intención de analizar las modificaciones del proceso de implementación, para ello se analizaron algunos reglamentos, leyes, reglas de procedimientos, manuales administrativos, programas académicos, circulares, acuerdos, lineamientos y oficios emitidos en y por el IEMS durante el período 1999-2009.

- B) Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y administrativos de la preparatoria 1 del IEMS.

Bloque analítico V: evaluación de la efectividad del modelo educativo del IEMS, tomando como caso la preparatoria Iztapalapa I.

1. Resultados cuantitativos obtenidos en ese plantel:
 - número promedio de alumnos admitidos por año y composición sociodemográfica y socioeconómica.
 - deserción escolar anual
 - número promedio de alumnos graduados según ciclo escolar
 - número promedio de graduados que continúan con estudios superiores.

2. Resultados cualitativos en aquella preparatoria
 - representaciones y valores más relevantes de los administrativos, docentes, estudiantes y graduados de la preparatoria Iztapalapa I, con relación al conocimiento, la enseñanza, el modelo educativo del IEMS, etc.
 - opiniones, experiencias y expectativas de estudiantes y graduados de esa escuela.

La investigación de este último bloque se basó en:

- A) Análisis estadísticos acerca de la matrícula, deserción, egreso e inserción en escuelas de nivel superior de alumnos en la preparatoria Iztapalapa I del IEMS
- B) Entrevistas semiestructuradas estudiantes y egresados de la preparatoria I del IEMS.

Anexo II. Perfil académico-laboral de los entrevistados

a) Profesores de la Preparatoria Iztapalapa I

Entrevistado 1

Óscar Castellanos Cruz. Licenciatura en Filosofía en la UAM y maestría en la misma disciplina por la UNAM; también cuenta con estudios de Ingeniería en comunicaciones electrónicas del IPN. Ha laborado como profesor en el CONALEP y, a partir de 1997, participó en la fundación de la Preparatoria Iztapalapa I del IEMS. Desde ese año se ha desempeñado ininterrumpidamente como docente en esa misma escuela. La entrevista se realizó el jueves 28 de enero de 2010.

Entrevistado 2

Rubén Trejo Muñoz. Maestría en Historia por la UNAM y doctorante por la Facultad de Economía de la misma casa de estudios. Se ha desempeñado como profesor en el Colegio de Bachilleres, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, la Facultad de Economía de la UNAM, la Universidad de Chapingo, la UAM y en la Preparatoria Iztapalapa I del IEMS, en ésta última estuvo del 2000 al 2005. Además de ser profesor en el IEMS, participó en la elaboración de los primeros programas y planes de estudio de historia, en la formulación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación del IEMS. Actualmente es profesor-investigador en Academia de Estudios Sociales e Históricos de la UACM. La entrevista se realizó el jueves 25 de marzo de 2010.

Entrevistado 3

Mauricio Alfredo Herrera Rangel. Ingeniero químico (UAM-I), licenciado en letras hispánicas (UAM-I) y licenciado en letras inglesas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha laborado como profesor en diversas escuelas públicas, particulares, oficiales y tecnológicas de nivel medio superior, como el CONALEP y el Colegio de Bachilleres. Asimismo se desempeñó como profesor de la asignatura de Lengua y Literatura en la Preparatoria Iztapalapa 1 del IEMS, desde el año 2000 hasta el año 2007; período durante el cual también intervino en la formulación y mejoramiento de los programas de estudio de Lengua y Literatura, así como en la construcción de métodos de evaluación académica. La entrevista se realizó el miércoles 3 de enero de 2007.

Entrevistado 4

Arturo Trejo Villafuerte. Licenciado por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; fue profesor de la Preparatoria Popular “Reyes de Tlatelolco”, maestro durante 10 años en la UNAM, maestro de la UAM- Azcapotzalco. Además, se desempeña como escritor, traductor, poeta, editor, periodista y crítico literario. Entre sus principales obras se encuentran *Mujeres perdidas y Las letras de tu nombre* (2003), *Las prendas de tu amor* (2003), *A través de los años. Poemas 1982-1996* (2000), *Lámpara sin luz* (1999), *Homenaje a Álvaro Carrillo y otros boleros* (1996), *Nuevo mester de hotelería* (1994), *Malas compañías* (1988), *Como el viento que pasa* (1985) y *A quien pueda interesar* (1982). Actualmente, es maestro de la Universidad Autónoma Chapingo y, desde hace 10 años, es profesor en la Preparatoria Iztapalapa I del IEMS, donde imparte la asignatura de Lengua y Literatura. La entrevista se realizó el viernes 22 de enero de 2010.

b) Administrativos de la Preparatoria Iztapalapa I y del IEMS

Entrevistada 5

Esther Maning. La licenciada Maning laboró en el “Programa de superación de personal académico de la UNAM” y en comités interinstitucionales de evaluación de educación superior. También, se desempeñó en la Coordinación de asuntos educativos del GDF, en donde trabajó en conjunto con la SEP, UNICEF, el DIF y otras instituciones en el mejoramiento del modelo educativo para las estancias de educación inicial y preescolar en los centros de desarrollo infantil. Hasta el 2002 fue la encargada del proyecto de infraestructura de las 15 primeras preparatorias del IEMS y del estudio estadístico de la demanda y oferta educativas en las zonas donde se instalaron los planteles de este Instituto; y al momento de la entrevista se desempeñaba como Jefa del Área de Planeación y Programación, sub área de la Coordinación de Planeación de la UACM. La entrevista se realizó el miércoles 23 de junio de 2010.

Entrevistada 6

Miriam Sánchez Hernández. Licenciada en Psicología (UAM), maestría en Investigación y Desarrollo de la Investigación (Universidad Iberoamericana) y profesora de educación primaria (Escuela Nacional de Maestros); fue Directora de Planeación y Evaluación del IEMS, Consultora externa en el Proyecto “Preparatoria Iztapalapa 1” en la Dirección General de Asuntos Educativos del DF. Además, se ha desempeñado como Académica de

Carrera en la FES-Zaragoza (UNAM), en la Escuela Superior de Turismo del IPN y en el Colegio de Bachilleres. También, ha sido Coordinadora Editorial de la revista *Tendencias* y Miembro del Comité Editorial de la Revista *Episteme*, ambas publicaciones de la UNAM-FES Zaragoza. Ha participado y organizado congresos, conferencias y seminarios nacionales e internacionales en países como Nicaragua, Cuba, Brasil, Argentina, Costa Rica, Estados Unidos y México. Al momento de la entrevista era la Coordinadora del Programa Galatea en la UACM. La entrevista se realizó el lunes 17 de octubre de 2010.

Entrevistado 7

Oswalth Manuel Basurto Bravo. Licenciado en Biología Experimental (UAM-I), maestría en Educación Ambiental (UACM), tiene diversos diplomados en instituciones como la UNAM, la Universidad de Oviedo y la União Brasileira de Educação e Ensino “Hermanos Maristas” de Brasil. Fue miembro de la Sociedad Mexicana de Psicología Clínica, A.C. y en la Sociedad Mexicana para la Divulgación de la Ciencia y la Técnica (SOMEDICYT). Laboró en la casa editorial “Fernández Editores” como Asesor Editorial Externo, Gerente de IDEA (Investigación, Dictaminación, Evaluación y Asesoría) y Subdirector de Producción Editorial. Ha sido profesor en la UAM, la Facultad de Ciencias de la UNAM, el Centro Universitario México, la Universidad Westhill y el Plantel Iztapalapa 1 del IEMS, en donde, además de desempeñarse como profesor, fungió como Miembro de la Comisión Evaluadora Superior para el Proceso de Certificación y, posteriormente, se desempeñó como Coordinador de la preparatoria del 2004 al 2006. Actualmente es Profesor-Investigador de la Academia de Cultura Científica y Humanística en la UACM. La entrevista fue realizada el miércoles 26 de agosto de 2009.

Entrevistado 8

Salvador López Ornelas. Químico Farmacéutico Biólogo por la UNAM; realizó diversos diplomados referentes a la informática, psicopedagogía y psicoanálisis en instituciones como el IPN, en el Centro de Capacitación del Magisterio de la SEP y en el Centro de Investigación y Estudios Lacanianos México. Ha laborado como profesor de computación en el CECyT #7 del IPN y como presidente de Academia del turno vespertino en el mismo plantel. Desde hace aproximadamente siete años, ha laborado en la Preparatoria Iztapalapa I del IEMS como profesor de química y, posteriormente, como coordinador de la misma escuela; cargo que ocupaba al momento de la entrevista realizada el 20 de enero de 2010.

Anexo III. Modelo de entrevista a profesores y administrativos

a) Trayectoria laboral

1. ¿Cuál es su nombre y su profesión?
2. ¿En qué área se especializa?
3. ¿Cuántos años acumula ya de vida laboral y en qué instituciones se ha desempeñado?
4. ¿Cuáles y cómo han sido sus experiencias previas en otras instituciones de educación media superior?
5. ¿Qué lo motivó a entrar a laborar en el IEMS?
6. ¿Qué puesto ocupa en esta institución y qué funciones realiza?
7. ¿Desde hace cuánto trabaja en esta institución?
8. ¿Recibió algún tipo o nivel de capacitación para desempeñar su puesto en esta institución?
9. ¿Qué factores laborales lo han impulsado a seguir desempeñándose en el IEMS?
10. ¿Qué es lo que cotidianamente realiza en un día laboral?

b) Opiniones sobre el diseño organizacional

11. ¿Usted conoce el proyecto del IEMS y en qué consiste? ¿Me podría platicar acerca del tema?
12. ¿Conoce usted bajo qué condiciones surge el IEMS y cuál es su objetivo?
13. ¿Cuáles son las principales diferencias que usted encuentra entre el IEMS y un modelo educativo tradicional?
14. ¿Considera que este proyecto se concreta en la cotidianidad de la institución? ¿Por qué?
15. ¿Cuáles considera que son las normativas que existen para regular la aplicación del diseño institucional del IEMS?
16. ¿Usted considera que el proyecto del IEMS cuenta con una aplicación real de su diseño institucional? ¿Por qué?
17. ¿Piensa usted que en el IEMS tiene objetivos claros que faciliten el trabajo de las personas que laboran en esta institución? ¿Por qué?
18. Desde su punto de vista, ¿cómo es el comportamiento de las autoridades del IEMS?
19. ¿Cómo es la relación entre las autoridades del IEMS y sus trabajadores? ¿Por qué?
20. ¿Por medio de qué o cómo se comunican y cuál es la calidad de esa comunicación?

c) Relaciones informales (humanas)

21. Para usted, ¿existen personas o relaciones que influyan en el desempeño del IEMS?
¿Por qué?
22. ¿Cómo son las relaciones entre los trabajadores?
23. ¿Cuáles son los principales focos de conflicto o de cooperación entre los trabajadores?

d) Rutinas de implementación

24. ¿Cuáles, considera usted, han sido los principales problemas del IEMS?
25. ¿Quiénes han intervenido en su solución?
26. ¿Qué propuestas han hecho para la solución de esos problemas?
27. ¿Con base en qué criterios eligen la opción para solucionar los imprevistos que han surgido en el funcionamiento del IEMS?
28. ¿Pero, finalmente, de qué manera han solucionado los problemas de implementación del IEMS?

e) Percepciones y opiniones generales

29. ¿Cuáles serían las cuestiones que, según su opinión, se deberían cambiar del proyecto del IEMS porque no funcionan?
30. ¿Cuáles, para usted, son las principales ventajas o virtudes que han tenido éxito del IEMS?
31. ¿Cuáles han sido las principales modificaciones que se le han hecho al diseño institucional del IEMS?
32. ¿Para qué se han realizado dichas modificaciones?
33. ¿Usted piensa que esas modificaciones han corregido los aspectos que se buscaban mejorar? ¿Por qué?

Anexo IV. Estudiantes entrevistados de la Preparatoria Iztapalapa I

a) Alumnos

Grupo A

Once entrevistados de primer semestre: seis mujeres y cinco hombres. El rango de edad de los estudiantes consultados es de entre 15 y 18 años, con turno de clases mixto. Las entrevistas se realizaron el jueves 21 y viernes 22 de enero de 2010, durante el ciclo escolar 2008-2009 B.

Grupo B

Trece entrevistados de tercer semestre: siete mujeres y seis hombres. El rango de edad de los consultados es de entre 17 y 24 años, con turno de clases mixto. Las entrevistas se realizaron el lunes 25 y martes 26 de enero de 2010, durante el ciclo escolar 2008-2009 B.

Grupo C

Trece entrevistados de cuarto y quinto semestre: once mujeres y dos hombres. El rango de edad de los consultados es de entre 18 y 24 años, con turno de clases mixto. Las entrevistas se realizaron el jueves 28 y viernes 29 de enero de 2010, durante el ciclo escolar 2008-2009 B.

Grupo D

Trece entrevistados de sexto semestre: siete mujeres y seis hombres. El rango de edad de los consultados es de entre 19 y 24 años, con turno de clases mixto. Las entrevistas se realizaron el jueves 4 y viernes 5 de febrero de 2010, durante el ciclo escolar 2008-2009 B.

b) Egresados

Entrevistado 1

Alumno de la tercera generación en Preparatoria Iztapalapa 1, durante el período 2000-2005. Al egresar del IEMS ingresó a la licenciatura en Promoción de la Salud en la UACM, Plantel San Lorenzo Tezonco, sin embargo no concluyó la carrera. La entrevista se realizó el jueves 18 de marzo de 2010.

Entrevistada 2

Estudiante de la tercera generación en la Preparatoria Iztapalapa I, durante el período 2000-

2003. Al egresar del IEMS ingresó a la licenciatura en Arte y Patrimonio Cultural promoción de la salud en la UACM, Plantel San Lorenzo Tezonco. Actualmente se encuentra en proceso de elaboración de tesis para obtener su título profesional. La entrevista se realizó el viernes 13 de julio de 2010.

Entrevistada 3.

Alumna de la cuarta generación en la Preparatoria Iztapalapa I, durante el período 2001-2006. Al egresar del IEMS ingresó a la licenciatura en Comunicación y Cultura en la UACM, Plantel San Lorenzo Tezonco. Actualmente se encuentra en el séptimo semestre de la carrera. La entrevista se realizó el martes 20 de abril de 2010.

Entrevistado 4.

Estudiante de la cuarta generación en la Preparatoria Iztapalapa I, durante el período 2001-2004. Al egresar del IEMS ingresó a la licenciatura en Ciencia Política y Administración Urbana en la UACM, Plantel San Lorenzo Tezonco. Actualmente se encuentra en proceso de titulación. La entrevista se realizó el viernes 14 de mayo de 2010.

Anexo V. Perfil sociodemográfico y socioeconómico de los estudiantes en la Preparatoria Iztapalapa I³⁴

Los estudiantes activos de la preparatoria Iztapalapa 1 presentan el siguiente perfil sociodemográfico y las siguientes características socioeconómicas:

Promedio de edad de 20 años con un mínimo de 15 y un máximo de 66 años, siendo el principal grupo etario el de jóvenes de 18 a 24 años representando el 71.2% de la población total.

El 55.98% de los estudiantes son mujeres y el 44.02% hombres.

El 4.2% son casados o en unión libre, de este porcentaje el 87% tiene al menos un hijo, el 50% reporta nula instrucción de su cónyuge y 57.1% reporta que su cónyuge no tiene un trabajo remunerado.

En cuanto al nivel de instrucción del padre refieren: 32 % con secundaria completa, 29% con primaria completa, 11% con bachillerato concluido y el 5% con licenciatura o normal superior concluida.

En cuanto al nivel de instrucción de la madre reportaron: 35.63 % con primaria completa, 35.33% con secundaria completa, 8.46% con bachillerato concluido y el 3.05% con licenciatura o normal superior concluida.

En referencia a las características laborales presentes en los hogares de los estudiantes:

El promedio de miembros del hogar que trabajan es de dos, con un mínimo de un miembro y un máximo de seis personas. En relación con este rubro los porcentajes de miembros que fungen como sostén familiar fueron: el padre con 60.57%, la madre con 38.56%, el propio estudiante con un 11%, hermanos con 3.25%, tutor 1.82% y cónyuge con 1.72%.

En relación a los dependientes económicos por hogar presentan: 2 o 3 dependiente en el 45% de los hogares, un dependiente 38.37%, 4 o 5 dependientes 13.65%, seis o más 1.96. No respondieron el 1.14%.

En cuanto al ingreso familiar mensual el 22.3% se encuentra en menos de 1 salario mínimo, el 32.39% se encuentra en el rango 1 a 1.3 salarios mínimos, 21.12% en el rango de más de 1.3 a menos de 3 salarios mínimos, el 19.5% de 3 a menos de 4.25 salarios mínimos y el 4.67% con más de 4.5 salarios mínimos.

Lo anterior expresa que el 22.3% percibe mensualmente menos de \$1,644, el 32.4% de \$1,644 e menos \$2,800.00 mensuales y el 21.12% perciben de \$2,800.00 mensuales a menos de \$4,200.00 mensuales.

³⁴ Información otorgada por el Instituto de Educación Media Superior.

Edad de Estudiantes

Edad de estudiantes del Plantel Iztapalapa 1			
Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación Estándar
20	16	66	5

Distribución de edad de los estudiantes de la Preparatoria Iztapalapa 1	
Grupo Etario	%
15 a 17 años	22.4
18 a 24 años	71.2
25 a 29 años	4.2
30 a 44 años	1.6
45 a 65 años	0.5
Más de 65 años	0.1

Sexo y Estado Civil

Sexo	
Hombres	44.02%
Mujeres	55.98%

Estado Civil	
Estado Civil	%
Soltero	95.8
Casado	1.84
Unión libre	2.36

Condición Escolar y Laboral de Cónyuge

Escolaridad de cónyuge	
Nivel	%
Sin Instrucción	50
Secundaria	28.18
Primaria	6.36
Licenciatura o normal superior	5.45
Carrera Técnica	3.64
Bachillerato o Vocacional	3.64
No lo sé	1.82
Escuela Normal	0.91

Situación Laboral de cónyuge	
Situación	%
No trabaja	57.01
Empleado	14.95
No registró	9.35
Comerciante	5.61
Trabajo de Oficio	3.74
Trabajo doméstico	2.8
Obrero	2.8
No lo sé	1.85
Jubilado	0.93
Labores de apoyo	0.93

Nivel educativo de la madre y Condición laboral de ambos Padres

Nivel de estudios de la madre	
Nivel Educativo	%
Primaria	35.63
Secundaria	35.33
Bachillerato o vocacional	8.46
Carrera técnica	5.81
Sin instrucción	4.33
No registro	3.84
Licenciatura o normal superior	3.05
No lo sé	2.56
Escuela Normal	0.98

Condición laboral del padre	
Nivel Educativo	%
Labores de apoyo	31.79
Jubilado	28.74
No registro	12.99
Obrero	10.83
Empleado	4.53
Trabajador de Oficio	3.74
No trabaja	3.5
Campesino	2.26
Trabajador doméstico	0.79
Comerciante	0.69
Ejercicio libre de la profesión	0.1

Condición laboral de la madre	
Nivel Educativo	%
No trabaja	39.67
Trabajadora doméstica	19.29
Empleado	14.76
Comerciante	10.33
Obrero	5.02
No registro	3.94
Trabajador de Oficio	2.36
Labores de apoyo	1.57
Ejercicio libre de la profesión	0.89
Jubilado	0.59
Directora o funcionaria	0.59
No lo se	0.59
Empresaria	0.2
Estudiante	0.2

Condición Laboral del Estudiante

Condición laboral del estudiante	
Condición	%
No trabaja	71.84
Temporal	13.71
Familiar con o sin pago	9.49
Permanente con plaza	4.54
No registro	0.42

Horarios laborales	
Horarios	%
Matutino	55.48
Vespertino	28.42
No registro	10.96
Nocturno	5.14

Condiciones Laborales en el Hogar (2)

Miembros de la familia que fungen como sostén	
Miembros	%
Padre	60.57
Madre	38.56
Yo mismo	11.00
Hermanos	3.25
Tutor	1.82
Cónyuge	1.72

Dependientes económicos por hogar	
Dependientes	%
2 o 3 dependientes	44.88
1 dependiente	38.37
4 o 5 dependientes	13.65
6 o más	1.96
No respondió	1.14

Personas que trabajan por hogar		
Promedio	Mínimo	Máximo
2	1	6

Condiciones Laborales en el Hogar (2)

Salarios mínimos mensuales percibidos	En pesos	% de la población
menos de 1	Menos de \$1,644.00	22.3
De 1 a menos de 1.7	De \$1,644.00 a <menos de \$2,800.00	32.4
De 1.7 a menos de 2.6	De \$2,800.00 a menos de \$4,200.00	21.2
De 2.6 a menos 4.25	De \$4,200.00 a menos de \$7,000.00	19.5
De 4.25 o más	De \$7,000.00 o más	4.6

Anexo VI. Guía de entrevista a estudiantes de la Preparatoria Iztapalapa I

▪ **Historia académica anterior al ingreso a la Preparatoria Iztapalapa I del IEMS**

1. ¿Cuál es tu nombre y tu edad?
2. ¿Qué semestre cursas actualmente y en qué turno? ¿Cuánto tiempo llevas en el IEMS?
3. ¿Tu educación básica fue de carácter público o privado?
4. Antes de ingresar al IEMS, ¿estudiaste en otro bachillerato? ¿en cuál?
5. ¿Por qué decidiste dejar de estudiar en esa escuela?

▪ **Ingreso en el IEMS**

6. ¿Cómo te enteraste de que existía el IEMS?
7. ¿Qué opiniones escuchabas acerca del IEMS?
8. ¿Qué fue lo que te motivó a estudiar en el IEMS y no en otro bachillerato?
9. ¿Por qué te inscribiste en el Plantel Iztapalapa I del IEMS?

▪ **Principales experiencias educativas en el IEMS: ventajas y desventajas**

10. ¿Cuáles son las principales diferencias que tú encuentras entre la forma de enseñar en la secundaria y la forma de enseñar en la preparatoria?
11. ¿Cuáles son las principales diferencias que tú encuentras entre el IEMS y otros bachilleratos?
12. ¿Qué características de la enseñanza en el IEMS son las que más te han servido en tu proceso de aprendizaje?
13. ¿Qué elementos de los que te ofrece el IEMS los consideras una ventaja como estudiante, en comparación con estudiantes de otros bachilleratos? ¿Por qué?
14. ¿Qué características de la enseñanza en el IEMS son las que no te han servido o te han perjudicado en tu proceso de aprendizaje?
15. ¿Qué elementos de los que te ofrece el IEMS los consideras una desventaja como estudiante, en comparación con estudiantes de otro bachillerato? ¿Por qué?

▪ **Opiniones y percepciones sobre el IEMS**

16. ¿Qué es lo que más te gusta de estudiar en el IEMS? ¿Por qué?
17. ¿Qué es lo que menos te agrada de estudiar en el IEMS?

18. ¿Qué sugerirías o agregarías al IEMS para que mejorara la enseñanza que ofrece?
19. ¿Qué es lo que eliminarías o cambiarías del IEMS? ¿Por qué?
20. ¿Preferirías estudiar en otra escuela que en la Preparatoria Iztapalapa I? ¿Por qué?
21. ¿Te arrepientes de haber ingresado en el IEMS?

▪ **Expectativas académicas posteriores al IEMS**

22. ¿Qué tienes pensado hacer cuando egreses del IEMS?
23. ¿Te gustaría continuar con estudios superiores? ¿Qué te gustaría estudiar?
24. ¿En qué escuela de nivel superior desearías continuar tus estudios superiores?
25. ¿Piensas que la educación que has recibido en el IEMS ha influido en tus planes a futuro? ¿Por qué?
26. Aparte de tu preparación académica, ¿qué otros aspectos de tu vida han cambiado o se han visto influidos por el hecho de estudiar en una escuela del IEMS?