



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

La construcción de un proyecto educativo y el abandono
escolar como uno de sus principales problemas:
el caso del (IEMS DF).

TESIS

**QUE PARA OPTAR AL GRADO DE MAESTRA EN DESARROLLO Y
PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA:

DELFINA ALAVEZ NERIA

Director de tesis:

Dr. Gonzalo Varela Petito

México, Distrito Federal, diciembre de 2010

Director de tesis:

Dr. Gonzalo Varela Petito

Sinodales:

Dra. Sonia Comboni Salinas

Dr. Gustavo Ruiz Lanc

Mtro: José Alberto Sánchez Martínez

Agradecimientos:

A mi familia: Hermanas, (o), mamá y sobrinos porque directa e indirectamente contribuyeron a que lograra este objetivo, a pesar de todo lo que me tardé.

Al **Dr. Gonzalo Varela Petito** por su apoyo y dedicación durante más de dos años.

A mis revisores: la Dra. Sonia Comboni Salinas, el Dr. Gustavo Ruiz Lanc, el Mtro. José Alberto Sánchez Martínez y la Dra. María Elena Rodríguez Lara por haber aceptado y dedicado su tiempo a la revisión de mi trabajo.

A todos mis profesores de la maestría, porque de cada uno aprendí algo y
A la *Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco)* que tanto me ha dado...

A todos ustedes, Gracias!!

México Distrito Federal, diciembre de 2010.

Índice

Introducción.....	07
--------------------------	-----------

Capítulo 1

Panorama general de la Educación media superior en México

- La educación media superior y sus objetivos15
- La estructura de la Educación Media Superior.....20
 - Qué instituciones imparten la Educación Media superior en México?.....23
- Los tipos de Bachillerato.....24
- La Reforma a la Educación media Superior.....33
- La educación Media Superior en el Distrito Federal.....36

Capítulo 2

La creación del Instituto de Educación Media Superior del D.F.

- El contexto sociopolítico de esa época.....41
 - Conformación de las políticas sociales del D.F.....43
- El origen de este proyecto educativo.....45
- La población objetivo.....48
- El tipo de educación.....50
 - El Plan de Estudios.....54
- El diseño técnico de los planteles.....62

Capítulo 3

El Modelo Educativo en el IEMS DF

- Las modalidades de la educación en el IEMS DF72
- Las políticas de ingreso.....74
- El modelo educativo.....75
 - Las áreas de estudio...85
 - La tutoría.....92
 - Las políticas de evaluación y egreso.....95
- La selección y contratación de profesores.....103
 - La vocación de los profesores y su formación académica...104
 - Su compromiso con los estudiantes.....106
 - La contratación de los directivos y demás personal administrativo110

Capítulo 4

El abandono escolar como una de las problemáticas preocupantes en el IEMS D.F

- Definición y Caracterización de los tipos de abandono114
- Factores que influyen o determinan la permanencia en la escuela.....120
 - Factores sociales.....120
 - Factores económicos.....125
 - Factores familiares.....127
 - Factores individuales.....131
 - Factores institucionales.....135
 - Factores emocionales.....145
- El abandono escolar en el contexto del IEMS DF.....147

Capítulo 5

El caso Iztacalco

- Ubicación geográfica y socioeconómica de Iztacalco155
- La creación del plantel Iztacalco del IEMS.....164
- Análisis de la opinión de los profesores166
- Análisis de la opinión de los alumnos187
- **Conclusiones**.....210
- **Bibliografía**.....222
- **Anexos**
 - Anexo I- Cuestionario aplicado a los alumnos.....227
 - Anexo II- Cuestionario aplicado a los profesores.....230

Introducción

¿Por qué se habla tanto de los estudiantes si estos agrupan a sólo una pequeña porción de los jóvenes y por el contrario, la mayoría no se encuentran en las aulas? (Baudelot y Establet: 1999, 16).

El presente trabajo aborda la Educación Media Superior en el contexto mexicano, teniendo como ejes principales, el abandono escolar en este nivel educativo, el proyecto educativo de esta institución, Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS DF) y el abandono escolar en la misma, tomando como muestra de estudio el caso del plantel Iztacalco. Por esto, comienzo dando un panorama general de lo que es el bachillerato en México desde su creación en el año 1833, cuando, después de establecerse la Dirección General de Instrucción Pública y de reformarse la enseñanza superior, se establecen de manera formal los estudios preparatorios y una década más tarde, en 1867 se funda la Escuela Nacional Preparatoria en donde el bachillerato adquiere, ahora, mayor relevancia en tanto se considera ya no como una fase intermedia en la educación, sino que pasa a ser un ciclo educativo en sí mismo- hasta nuestros días, pero centrándome en una institución en específico que es el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, creado en esta entidad en el año 2000 para atender a los jóvenes sin acceso a la Educación Media Superior.

Por lo anterior, me enfoco a indagar sobre las **problemáticas principales que enfrenta el IEMS desde su creación hasta la actualidad y a partir de esto ver si es esta institución, una opción educativa para los jóvenes habitantes de la Ciudad de México.**

Es así que como objetivos principales busco conocer la conformación de este Sistema de Bachillerato, su modelo educativo, sus planes de estudio, políticas de ingreso, evaluación y egreso, su matrícula en general y, en particular, los índices de ingreso, egreso y abandono en sus planteles y las problemáticas que ha enfrentado hasta el momento, indagando qué de específico tiene este modelo educativo respecto a otros, que tipo de bachillerato es, que

población atiende, conociendo también las circunstancias particulares en las cuales los estudiantes ingresan a la Educación Media Superior en esta institución, es decir, si lo hacen por voluntad propia, por inducción familiar o porque no fueron aceptados en otra institución, etc.

Cómo variables considero las siguientes:

- Objetivos para los que fue creada la institución
- Tipo de bachillerato
- Problemáticas que enfrenta la institución (Abandono escolar, rezago y mínimo egreso)
- Población objetivo
- Condiciones de ingreso a la institución
- Lugar que ocupa la educación en las aspiraciones de los estudiantes
- Edad de los alumnos que ingresan a esta institución
- Preparación de los profesores
- Familia (valor concedido a la escuela)

El interés por este trabajo surge de conocer que existen muy pocas investigaciones realizadas sobre La Educación Media Superior en México, donde la mayoría de estos trabajos se centran en la educación básica y en la educación superior y más aún, al no haber, hasta la fecha, alguna investigación que se haya realizado sobre esta institución en específico (el IEMS D.F), pretendo dar un panorama general de lo que es este nivel educativo e identificar el funcionamiento de esta institución en particular y las problemáticas que enfrenta para saber si está cumpliendo con el objetivo para la que fue creada.

Mi intención es conocer cómo está conformado el IEMS, su modelo educativo, sus planes de estudio, y a través de un cuestionario aplicado a alumnos y profesores también tratar de determinar por qué los estudiantes abandonan la institución antes de concluir su bachillerato e incluso en las primeras semanas de haber ingresado. Intento, a través de sus

respuestas, saber si esta institución representa una opción de bachillerato en la Ciudad de México.

El tema del abandono escolar ha sido considerada como un problema de índole nacional debido a que ha aumentado cada vez más (3 de cada 10 alumnos que ingresan a la educación media superior desertan antes de concluir (INEGI, 2000) dándose sobre todo, en el nivel medio superior y superior. Aún así, el discurso gubernamental continúa afirmando que en los últimos años se han asignado mayores recursos a la educación (apoyos económicos directos a las familias, estímulos a los profesores, recursos e infraestructura a las escuelas, becas a los alumnos, etc), con el objetivo de que más jóvenes se integren, permanezcan y concluyan su educación media superior; sin embargo, las estadísticas más recientes revelan que esos objetivos no se están cumpliendo.

Uno de los problemas comunes que enfrentan las instituciones educativas, por lo menos en México, son las elevadas tasas de abandono escolar, y esta institución (IEMS D.F) no es la excepción; Desde su creación, en el año 2000, una de las problemáticas a que se ha enfrentado (en contra del reconocimiento de sus directivos), son los altos niveles de rezago y abandono escolar, -aproximadamente 50% de alumnos desertores- motivo por el cual, en este trabajo buscaré identificar los factores que inciden directamente en el abandono escolar de los estudiantes, conociendo la forma en que la estructura de la institución contribuye a que cada vez sean más los alumnos que no se comprometen con ésta y con su educación, o bien, identificar si son otras causas las que provocan el abandono escolar.

Por esto, parece ser que el abandono escolar es una problemática que interviene directamente en la educación y que, aunque tiene relación directa con otros problemas que enfrenta la educación actual como, eficiencia terminal, porcentajes de ingreso escolar, cobertura, permanencia, rezago, reprobación, evaluación, recursos invertidos, etc, se tratará únicamente el abandono por constituir en sí mismo uno de estos problemas educativos, buscando conocer las causas que lo provocan en los estudiantes del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal.

Desde el punto de vista de la integración se considera el abandono como una insuficiente unificación del estudiante con los ambientes intelectuales y sociales de la comunidad escolar (Tinto,1992).

El abandono “es un proceso longitudinal de interacciones entre el individuo y el sistema académico y social de la educación, durante el cual las experiencias del estudiante en ambos ámbitos, modifican continuamente sus metas y compromisos institucionales, dependiendo de la integración que haya logrado en esos ámbitos (académico-social), lo que conduce a la persistencia en los estudios o en las distintas formas de abandono de los mismos” (Santillán Reyes y López López *La deserción en la educación, Síntesis de las bases teóricas de Investigación Recientes, p.210*).

Por lo anterior, pretendo conocer la situación en que se encuentra la educación media superior en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS DF) Institución que fue creada en el año 2000 para atender a todos aquellos jóvenes que no tenían acceso a la educación media superior en esta ciudad y que, desde esa fecha hasta ahora ha tenido un alto índice de abandono, por lo menos el 50% de la matrícula que ingresa cada año y que, en comparación con los datos que presenta la Educación Media Superior a nivel federal es mucho mayor.

Por ejemplo; en 1990-1991 la Educación Profesional Técnica presentó un nivel de abandono del 25% y el bachillerato el 17.4%, para el periodo 2005-2006, la primera siguió con el mismo porcentaje de abandono y el segundo bajó al 15.4%, para el periodo 2006-2007, la primera se mantuvo con el mismo porcentaje del 25% y el bachillerato aumentó su nivel de abandono escolar a un 16.0% (INEGI, 2007:31).

Estos datos representan una problemática que debería ser de las más preocupantes para la institución y sin embargo no se ha visto, hasta el momento, algún replanteamiento o modificación al modelo educativo por parte de sus directivos, a partir de la aceptación de que sus niveles de abandono escolar son muy altos y los de egreso muy bajos.

Por lo anterior, considero como principales hipótesis las siguientes afirmaciones:

1.- Los altos índices de abandono escolar en el IEMS, sugieren que no representa una opción educativa para los jóvenes que ingresan a esta institución porque finalmente, dejan la escuela antes de concluir.

3.- Las condiciones de ingreso a la institución, parece ser una de las principales debilidades de los procesos internos y un factor determinante en el abandono escolar en el IEMS.

Buscando conocer la conformación y funcionamiento del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS D.F), identificando las problemáticas más importantes en esta institución y sabiendo que el objetivo principal de la creación de este Sistema de bachillerato del Gobierno del Distrito Federal es impartir educación gratuita, de nivel medio superior en las llamadas “*zonas de alta marginación social*” de cada una de las dieciséis delegaciones políticas que forman la Ciudad de México, trataré de determinar si representa esta institución, la opción educativa que los jóvenes de esta ciudad buscan.

Desde el enfoque socioeconómico, Esmeralda Ponce de León (1987), en su libro *Los marginados de la Ciudad* argumenta que las llamadas “zonas de alta marginación” son zonas que se encuentran en el perímetro de las zonas urbanas, su población está sujeta a condiciones de desempleo y subempleo, carecen de garantías laborales y de prestaciones, sus ingresos son eventuales y generalmente inferiores al salario mínimo legal. Según el medio en que se produzca, se le califica como rural o urbano; presentando algunas diferencias en función de dicho medio. En el medio urbano, como es este caso, una de sus manifestaciones es la segregación físico-espacial de importantes grupos de pobladores como parte de la estructura de la realidad socioeconómica del país.

Según Ponce (1987) la marginalidad es un fenómeno que se produce como consecuencia de la dinámica específica de un determinado sistema socioeconómico; este fenómeno se manifiesta por la segregación de importantes sectores de la población de las actividades productivas, del acceso a múltiples satisfactores de carácter social y socioeconómico así como político a nivel individual o de grupo.

Para llevar a cabo este trabajo utilizo, principalmente, las siguientes fuentes como documentos básicos de donde he extraído la información necesaria para su desarrollo; por un lado, información documentada en archivos de la Secretaría de Educación Pública en lo referente a los orígenes del bachillerato en México, posteriormente, la información extraída de la Subsecretaría de Educación Media Superior en lo concerniente a la estructura actual del bachillerato en México, mas adelante, documentos de la Secretaría de educación del Distrito Federal en lo que toca a la Educación media superior aquí, en la Ciudad de México y en lo concerniente a la institución estudiada IEMS DF, hago uso de los documentos publicados por ésta, así como de informes estadísticos internos que solicité se me prestaran; además de la bibliografía relacionada con el tema.

Para la realización del trabajo de campo, Se llevó a cabo un estudio de tipo descriptivo-explicativo con base en información recabada y por medio de una muestra aleatoria y representativa tomada de la población de las y los adolescentes que abandonaron sus estudios en el nivel medio superior en uno de los planteles de esta institución educativa (IEMS DF), éste es el plantel “Felipe Carrillo Puerto”, se ubica en la calle Oriente 236 No. 121 en la Colonia Agrícola Oriental perteneciente a la delegación Iztacalco. Elegí este plantel porque es representativo de la problemática a estudiar y me resultaba accesible para la obtención de la información así como los permisos necesarios para la aplicación de los cuestionarios.

Como los otros dieciséis planteles, la población de este plantel es, en su mayoría, de escasos recursos económicos, carecen de infraestructura urbana, servicios de salud (hospitales) y de planteles educativos, sobre todo de nivel medio superior y superior y como una característica adicional, cabe mencionar que este plantel en específico, por su cercanía con el Estado de México (el municipio de Nezahualcoyotl) dentro de su matrícula escolar, por lo menos el 40% pertenece a este municipio.

Participantes. Para lograr el cumplimiento de los objetivos planteados, se eligió al azar, a través de listados proporcionados por la institución, a 100 alumnos de la población perteneciente al plantel mencionado y que abandonaron la escuela durante el periodo 2000

a 2006, así como de 40 profesores en activo de la misma institución y plantel. El rango de edad de los alumnos fue de 15 a 22 años de edad.

Instrumentos de recolección de información. Para obtener la información se elaboró un cuestionario para los jóvenes, con preguntas abiertas y cerradas a fin de identificar los factores que influyen en su abandono escolar, estas preguntas se organizaron en bloques y los temas abordados fueron los de la importancia de la educación para ellos como estudiantes, motivos por los que ingresó a esta institución, causas por las que no concluyó, importancia de la educación en su familia, relación con sus profesores, condiciones económicas, etc.

En el caso de los profesores, también se aplicó un cuestionario estructurado con preguntas abiertas y cerradas y los puntos abordados son relacionados con su quehacer docente, es decir, que la intención fue conocer la importancia que tiene para ellos el trabajo docente, su compromiso con los estudiantes, con la educación, sus formas de llevar a cabo la enseñanza, su relación con sus alumnos, su formación académica y hasta sus logros y metas dentro de la institución.

Procedimiento. Una vez seleccionada la muestra de los y las jóvenes que habían desertado en este plantel (Felipe Carrillo Puerto), se les citó en el plantel para recoger sus documentos de baja y a quienes ya los habían recogido se les dijo que para realizar un cuestionario, fue entonces que el día que acudieron se les explicó el motivo de la aplicación del cuestionario y por esto, no pusieron objeciones en llenarlo. En las dos semanas posteriores se aplicó el de los profesores.

Al tener ya los cuestionarios llenos, se transcriben las respuestas por bloques y se hace un análisis de tipo explicativo de éstas, el cual ubicamos al final, en el capítulo cinco.

Para el desarrollo de esta investigación, en el primer capítulo doy una referencia de la educación media superior en México, sus objetivos y las condiciones en que se encuentra ésta en la actualidad y sobre todo en el Distrito Federal. Posteriormente, en el capítulo dos trato lo referente a la creación y conformación de esta institución educativa en particular

IEMS D.F. En el siguiente capítulo, el tres, se analiza en conjunto el modelo educativo del IEMS, desde las políticas de ingreso, evaluación y certificación hasta las formas de contratación de los profesores. En el capítulo cuatro, hago una caracterización de los tipos de abandono escolar, así como el desarrollo de cada uno de los factores que se considera inciden directamente en ésta, desde los factores económicos, familiares, sociales, individuales, emocionales e institucionales y posteriormente, trato el fenómeno del abandono escolar pero ya sobre el contexto de esta institución en específico y muestro las estadísticas generales de abandono en todos los planteles (17) que integran este Sistema de Bachillerato así como las del plantel estudiado (Iztacalco). En el último capítulo, el cinco, doy un panorama general de la ubicación geográfica y socioeconómica de la delegación Iztacalco por ser ésta la que alberga al plantel Felipe Carrillo; posteriormente se detalla en particular la ubicación y creación de este plantel y, finalmente, se muestra el análisis de opinión de cada uno de los cuestionarios aplicados, el de alumnos y el de profesores.

Capítulo 1

Panorama general de la Educación Media Superior en México

- **La educación media superior y sus objetivos**

En este capítulo el eje principal está orientado a proporcionar un panorama general de lo que es la Educación Media Superior en México, desde sus inicios y hasta la actualidad; es decir, conocer el surgimiento del bachillerato en México, su finalidad, sus antecedentes, su población objetivo, la relación que tiene este nivel educativo con la educación básica y la educación superior y la forma en que se ha hecho la división por áreas, esto obedeciendo a qué iniciativas, de qué sectores han venido y con que objetivo se han realizado esas modificaciones. Se hace un recorrido también, por los distintos tipos de bachillerato que existen en la actualidad, la función de éstos, así como los organismos públicos encargados de de normar, organizar y administrar la educación media superior en México.

La educación media superior en México posee antecedentes remotos y una trascendencia que ha ido en constante crecimiento. En la primera parte de su historia recibió una marcada influencia de la cultura española del siglo XVI y, en el siglo XVIII de las ideas francesas.

Durante el siglo XVI los jesuitas crearon los Colegios Santa Cruz de Tlatelolco, San Pedro y San Pablo, San Gregorio Magno y San Ildefonso, que son el antecedente de la Escuela Nacional Preparatoria, cuyo método de enseñanza servía de vínculo entre la educación elemental y los estudios universitarios. Para el siglo XVII por primera vez se requirió el ciclo de bachillerato para continuar estudios de teología. Las ideas francesas de espíritu laico y reformador en el siglo XVIII influyeron directamente en la enseñanza del bachillerato.

En 1833, después de decretarse por primera ocasión la clausura de la Real y Pontificia Universidad de México, se estableció la Dirección General de Instrucción Pública, reformándose así la enseñanza superior y estableciéndose de manera legal y formal los

estudios preparatorios o preparatorianos. Mas adelante, en 1856, se creó la primera Escuela de Artes y Oficios, cuyo modelo fue observado por las escuelas que impartieron educación técnica industrial o comercial, y una década después se fundó la Escuela Nacional Preparatoria (1867).

Concebida la ENP por Gabino Barreda con ideas liberales y positivistas, el bachillerato dejó de estimarse como una fase educativa intermedia y se consideró como un ciclo en sí mismo que ejercía influencia definitiva en la formación del carácter de los jóvenes.

A la modalidad tradicional del bachillerato general, se sumaron posteriormente la educación profesional técnica y el bachillerato tecnológico bivalente. Por esto se estableció en ese sentido la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales (DGETIC) de enseñanza secundaria con actividades tecnológicas. Posteriormente, con el propósito de ampliar la cobertura y apoyar el desarrollo industrial del país, de 1958 a 1964 se crearon el Centro de Enseñanza Técnica Industrial para formar maestros de educación industrial en el nivel medio superior; los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (Cetis) y para el Trabajo Pecuario (Cecatis) y los Bachilleratos Tecnológicos Industriales (Cbetis).

Tiempo después nacieron, entre otros, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, con un plan de estudios flexible, dirigido hacia una educación general y a opciones técnicas terminales; el bachillerato bivalente; los Centros de Bachillerato Agropecuario y los Centros de Bachillerato del Mar; el CONALEP y el Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado que ampliaba las oportunidades de educación media superior; contribuía a la transformación de los métodos y contenidos de la enseñanza y sus finalidades educativas fueran la propedéutica y terminal.

Así, el bachillerato se estableció como un nivel educativo inmediatamente posterior a la educación secundaria, se cursa en dos o tres años y es de carácter propedéutico para cursar estudios superiores. Existen también bachilleratos que son propedéuticos y terminales al mismo tiempo, es decir, que además de ofrecer una preparación general a sus alumnos para el ingreso a la educación superior, otorgan títulos de nivel medio profesional. Otra modalidad de la educación media superior es terminal, esto es que no permite al alumno ingresar a la

educación superior, tiene una duración de dos a cuatro años y ofrece certificados de profesionales técnicos en actividades industriales, de servicios y del mar.

Tradicionalmente se ha definido al bachillerato como una etapa de preparación para acceder al nivel universitario y estudiar una licenciatura. Por esta asociación, como antesala de la educación superior, existen preparatorias dependientes directamente de universidades, al inicio fueron sólo las públicas y en la actualidad son también privadas. A través del tiempo se ha añadido a esta concepción del bachillerato, la de una educación terminal técnica o bivalente también, es decir que capacita para el trabajo y prepara para la educación superior.

El objetivo del bachillerato general es ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en secundaria y preparar al educando en todas las áreas del conocimiento para que elija y curse estudios superiores. Se cree que su fin constituye una fase de la educación de carácter esencialmente formativo y que debe ser integral y no únicamente propedéutico. Considerándose que su finalidad esencial es generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo.

Se le considera además, como un ciclo con objetivos y personalidad muy propios, para un grupo de edades en el que es necesario que los conocimientos den una visión universal y que tenga a la vez una correlación con la realidad del país y cada localidad o región en la que los alumnos habitan.

La importancia de este ciclo de estudios es indiscutible, porque de su calidad depende la adecuada formación de las generaciones de jóvenes que habrán de ingresar a la fuerza de trabajo o continuar educándose como profesionales y técnicos. Sin embargo, resulta trascendente destacar que es también ésta una etapa formativa en que se deben desarrollar aspectos esenciales de la persona que permitirán definir su proyecto de vida.

Los fines del bachillerato

En la XIII asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) realizada en los años setenta (1971), los rectores y directores de las instituciones miembros de esta asociación plantearon las bases de reforma al ciclo medio superior (vigente en la actualidad) llegando a la conclusión de que la enseñanza en este nivel debe cumplir las siguientes finalidades:

- a) Ser formativa, entendiendo por formación el desarrollo de las actitudes que caracterizan el pensamiento racional: objetividad, rigor analítico, capacidad crítica y claridad expresiva. Una formación de esta naturaleza hará posible que el estudiante asuma una acción responsable, lúcida y solidaria como miembro de la comunidad.
- b) Capacitar al alumno en el ejercicio de los métodos y el uso de la información básica de las ciencias y la cultura.
- c) Permitir el dominio técnico de una actividad especializada y económicamente productiva.

A estas finalidades generales, que son las que en la actualidad prevalecen, les corresponden objetivos específicos que, expresados en forma operativa y evaluable, son:

- 1- Promover el aprendizaje de las estructuras lógicas del pensamiento científico, para que el estudiante desarrolle la capacidad de valorar y criticar contenidos informativos, descubrir y plantear problemas de ciencia, imaginar y proponer soluciones y aplicar procedimientos de verificación científica.
- 2- Desarrollar su capacidad para saber buscar información y utilizar los Métodos didácticos auxiliares en forma eficiente, así como comunicarse en forma oral y escrita con claridad y precisión.

- 3- Lograr que el estudiante utilice técnicas de estudio individual y de grupo, como instrumentos de un aprendizaje independiente y continuo.

- 4- Proporcionar un conocimiento básico del razonamiento y el lenguaje de las matemáticas, de manera tal que el estudiante pueda utilizarlos en la representación y solución de problemas reales.
 - a) Dar a conocer los elementos del método experimental y el contenido esencial de las ciencias naturales, de modo que el aprendizaje se realice en forma interdisciplinaria y la adquisición de información sea siempre un ejercicio del método científico.
 - b) Buscar la comprensión de los elementos básicos del método y del contenido de las ciencias histórico-sociales, en forma interdisciplinaria y de manera tal que el estudiante perciba la interdependencia y unidad de los fenómenos sociales, para que el aprendizaje de los conceptos teóricos se una al análisis de realidades afines a éste.
 - c) Poner al alumno en contacto con la forma de razonamiento filosófico y presentar sus beneficios como el resultado de la relación entre el filósofo y los problemas que su tiempo y su sociedad le plantean.
 - d) Promover en el estudiante el aprecio y la capacidad de análisis respecto a la creación literaria y a otros campos de las artes.
 - e) Enseñar la estructura gramatical y el vocabulario básico de una lengua extranjera y lograr que el alumno por lo menos pueda traducir y comprender textos sencillos de esa lengua.

- 5- Proporcionar al estudiante la información que le permita, sobre criterios científicos, formarse una imagen de la situación actual de México y le proporcione, en relación con las asignaturas de ciencias sociales, elementos para comprender los fenómenos sociales en los que participa.

6- Ofrecer posibilidades de preparación para el trabajo productivo, procurando que se vincule con las actividades académicas y responda a las necesidades regionales en materia de recursos humanos con formación intermedia.

7- Implantar en todas las instituciones del nivel medio superior un sistema de cursos semestrales que permita reorientar el contenido integral del plan de estudios y los programas didácticos.

Para la realización de estos objetivos propuestos se necesitaba una estructura académica que permitiera el cumplimiento eficiente de los programas, esa estructura se fue desarrollando a partir de esos años y es la que existe en la actualidad; sin embargo, con los cambios que el país ha experimentado y la población en edad de demandar educación media superior que desborda la oferta educativa de los planteles, la estructura de la educación media superior se ha visto rebasada. En la actualidad, la educación media superior tiene una matrícula de tres millones de alumnos y atiende apenas a 43 por ciento de la población de 15 a 18 años y su eficiencia terminal es de 55 por ciento (SEP, 2001).

En el afán de responder tanto a una educación terminal técnica, como a una educación propedéutica, se ha llevado a la creación de una multiplicidad de tipos de bachillerato sin equivalencia (en la actualidad son 186 y con la reciente creación del bachillerato del gobierno del D.F. suman 187) esto no quiere decir que se atienda en su totalidad la demanda de educación en este nivel, aunque sí ha permitido que un mayor número de jóvenes puedan acceder a ella.

- **La Estructura de la Educación Media Superior.**

La Subsecretaría de educación Media Superior es la institución encargada de normar, organizar y administrar la educación media superior en México a través de cinco direcciones generales, que son:

- a) Dirección General de Bachillerato (DGB).
- b) Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del mar (DGECyTM).
- c) Dirección General de educación Tecnológica y agropecuaria (DGETA).
- d) Dirección General de Centros de Educación para el Trabajo (DGCET).
- e) Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI).

La educación media superior en México se agrupa en: núcleo propedéutico (universitaria o general), núcleo bivalente (tecnológica) y núcleo terminal (profesional media).

Cuadro No. 1. Clasificación del Bachillerato en México

Tipo de Bachillerato	Instituciones
Bachillerato Propedéutico	Bachilleratos de universidades
	Colegio de Bachilleres
	Preparatorias Federales por cooperación
	Bachilleratos federalizados
	Bachilleratos privados
	Centros de Estudios de Bachillerato
	Bachilleratos de Arte
	Bachilleratos Militares
	Sistema de Bachillerato del GDF
Bachillerato Bivalente	CBETIS
	CECYT
	CBTA
	Escuelas de Bachillerato Técnico
	CETMAR
	Bachillerato de escuelas Tecnológicas
	CBTF
	Bachillerato Técnico de Arte
Bachillerato terminal	Escuelas de Estudios Técnicos
	CONALEP (Terminal y propedéutico)
	CETIS
	Centros de Estudios de Arte

Fuente: Subsecretaría de Educación Media Superior (2009).

La educación media superior de núcleo **propedéutico** está centrada en la preparación general de los alumnos para que continúen estudios superiores y da un peso menor a la formación para el trabajo.

Los planes de estudio mantienen un equilibrio entre los aprendizajes de ciencias y los de humanidades. Las instalaciones son mayoritariamente aulas, con una proporción de laboratorios y talleres adecuada para apoyar el estudio de las materias científicas que lo requieren. Las escuelas medias superiores de carácter universitario que también ofrecen especialidades para el trabajo, no otorgan títulos pero en el documento de certificación consta la especialidad que el alumno cursó.

El núcleo **bivalente** agrupa las instituciones que se orientan hacia una formación para el dominio de contenidos científicos y tecnológicos. Sus planes de estudio tienen una proporción mayoritaria de materias tecnológicas, seguidas de materias científicas y humanísticas. Las instalaciones de esta modalidad educativa están equipadas con talleres y laboratorios para la enseñanza y el entrenamiento de alumnos en actividades de orden tecnológico, en función de las distintas especialidades. Las escuelas tecnológicas «bivalentes» (propedéuticas y terminales al mismo tiempo) otorgan a sus alumnos un documento único que sirve para acreditar sus estudios de bachillerato y ejercer alguna profesión técnica media. Para obtener el certificado los alumnos deben presentar una tesis, prestar servicio social y someterse a un examen.

La educación media superior de núcleo **terminal** incluye escuelas que ofrecen estudios orientados a la preparación de los estudiantes en una especialidad técnica, para la realización de tareas específicas en el ámbito de la producción o los servicios. La mayoría de las escuelas exigen a sus alumnos la prestación de un servicio social cuya duración generalmente es de seis meses (en el área de salud llega a ser de un año). Al término de sus estudios los alumnos deben presentar tesis o trabajo equivalente y aprobar un examen, lo que les da derecho a obtener un título de nivel medio profesional.

➤ **Qué instituciones imparten la educación media superior en México?**

El sentido de la existencia de esta forma de agrupar al bachillerato en distintas áreas es para abarcar a toda la población estudiantil en este nivel de estudios y ofrecer una gama de oportunidades educativas de acuerdo a las preferencias de los estudiantes, vocación y oportunidades y necesidades laborales de cada región del país.

Desde sus inicios, el bachillerato fue considerado como un ciclo educativo necesario para acceder a la educación superior, pero a partir de los años ochenta, de acuerdo a las transformaciones económicas que ocurren en México y en el mundo, se le dio un giro radical a la concepción que se tenía de la función de la educación media. Se consideró de gran importancia el capacitar en esta etapa al estudiante para el trabajo, dándosele mayor énfasis al bachillerato con núcleo terminal o tecnológico, donde al alumno se le formaba para, al término de este ciclo educativo, incorporarse al trabajo productivo.

Como la industria estaba adquiriendo en México un mayor desarrollo, el gobierno apoyó, desde entonces, la educación tecnológica. Por esto se ha afirmado, en el discurso oficial, que son cada vez más los jóvenes que desean estudiar una carrera técnica; sin embargo, si revisamos las estadísticas actuales de alumnos que integran las distintas modalidades de bachillerato, notamos que todavía es mayor, al menos en las ciudades, la cantidad de jóvenes que optan por estudiar el bachillerato propedéutico, es decir, la formación en educación media que tiene posibilidades de continuar una carrera universitaria.

A continuación se describen los diferentes tipos de educación media superior en México, de acuerdo con una clasificación descriptiva propuesta por la Coordinación Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2001).

- **Los Tipos de Bachillerato**

a) Bachilleratos de universidades.

Estos bachilleratos forman parte orgánica de las universidades y están sujetos a su normatividad.

Las universidades autónomas tienen la facultad de autogobernarse, mientras que las estatales dependen de las autoridades educativas de la entidad federativa a la que pertenecen. En México las condiciones de los bachilleratos de las universidades son muy diversas pues cada una de ellas tiene normatividad, recursos, capacidad y trayectoria propias. Hay una gran variedad de planteamientos curriculares, que dan lugar a planes y programas de estudio distintos. Los bachilleratos privados, si están incorporados a alguna universidad, son también de tipo universitario. Los bachilleratos universitarios son de diferentes tamaños: en algunas universidades representan una proporción muy grande de la matrícula total de la institución; algunas universidades sólo «incorporan» bachilleratos particulares de pequeño tamaño.

b) Colegios de Bachilleres.

Los Colegios de Bachilleres son el segundo tipo de bachillerato universitario propedéutico más numeroso en cuanto a la matrícula y el tercero en el conjunto de instituciones de este nivel educativo. Existen dos tipos: el Colegio de Bachilleres México y los Colegios de Bachilleres Estatales. El Colegio de Bachilleres México cuenta con 20 planteles en la zona metropolitana de la Ciudad de México y 12 centros en los estados con los que mantienen convenios de asesoría y supervisión académica, técnica y administrativa. Además, incorpora a planteles privados. Los Colegios de Bachilleres Estatales son organismos descentralizados de los gobiernos de 24 estados del país y suman 348 planteles. Son coordinados académicamente por la Unidad de Educación Media Superior de la SEP.

Los objetivos de los Colegios de Bachilleres son proporcionar una educación formativa e integral, desarrollando la capacidad intelectual del alumno mediante la obtención y aplicación

de conocimientos; dar la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje; crear en los alumnos conciencia crítica que les permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad y proporcionarle capacitación y adiestramiento para el trabajo en una técnica o especialidad determinada.

c) Bachilleratos estatales.

Estos bachilleratos han sido una respuesta de los gobiernos estatales a la demanda educativa que, por razones diversas, no es atendida en los planteles de sostenimiento federal o universitario. En este heterogéneo grupo la normatividad la establece cada entidad federativa. Hay entonces una gran diversidad curricular.

d) Preparatorias federales por cooperación.

Estas escuelas dependen académicamente de la Unidad de Educación Media Superior, de la Secretaría de Educación Pública. Las preparatorias por cooperación tienen dos características particulares: en primer lugar, su sostenimiento se realiza mediante la participación de diversas entidades y organismos federales, estatales, municipales, organizaciones sociales e individuos que se interesan en el desarrollo educativo de su comunidad; en segundo lugar, la ubicación de los planteles se determina a partir de las necesidades de cada comunidad y de la demanda que hacen del servicio.

Estas escuelas en general están instaladas en poblaciones pequeñas, zonas rurales y suburbanas a solicitud de los interesados. En pequeña proporción también existen en poblaciones medianas y grandes.

El plan de estudios de estas escuelas tiene una duración de tres años, y los cursos se organizan semestralmente.

En el ciclo escolar 2000-2001, se registraron 148 preparatorias federales por cooperación, ubicadas en la mayoría de los estados del país, con una matrícula de cerca de 79 mil alumnos.

e) Bachilleratos federalizados.

Estos bachilleratos únicamente difieren de las Preparatorias Federales por Cooperación por su sostenimiento, el cual es totalmente privado, a excepción de un plantel ubicado en Baja California (Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas) que goza de recursos del gobierno federal. A estos bachilleratos también se les conoce como «escuelas preparatorias incorporadas». Académicamente dependen de la normatividad establecida por la Unidad de Educación Media Superior de la SEP y ponen en práctica el mismo plan de estudios que las preparatorias federales por cooperación.

f) Bachilleratos privados con normatividad propia.

Se trata de un pequeño grupo de 40 escuelas o institutos privados que, con base en un decreto, acuerdo o autorización especial del Poder Ejecutivo Federal o Estatal específicamente expedido para cada institución, están facultados para administrarse como mejor convenga a sus intereses y para elaborar libremente sus planes de estudio, programas y métodos de enseñanza. Los estudios tienen plena validez oficial en toda la república.

La mayoría de estas escuelas tiene planes de estudio con duración de tres años. Otra parte tiene planes de dos años.

g) Centros de estudios de bachillerato.

Estos centros iniciaron su operación en 1990 y surgen al ser reestructurado el plan de estudios de los Centros de Bachillerato Pedagógico Federales.

Los centros siguen el plan de estudios del bachillerato general que propone la Unidad de Educación Media Superior de la SEP, con una duración de seis meses. En el ciclo 1999-2000 había 106 centros con una población escolar de 18,162 alumnos.

h) Centros de bachillerato pedagógico

Estos centros de bachillerato, creados en 1984, tienen un área propedéutica psicopedagógica, como antecedente de los estudios de licenciatura en Educación Normal. Sólo operan en 19 estados de la República, tienen normatividad estatal (no federal), y matriculan aproximadamente a 28,046 alumnos, de los cuales el 85.6% corresponden a bachilleratos pedagógicos públicos.

Existe un Bachillerato Pedagógico Bilingüe para el servicio educativo proporcionado a la población indígena. Opera en la modalidad semiescolarizada; se cursa en tres años con materias semestrales y cuenta con textos y materiales autodidácticos. Los alumnos de este bachillerato son egresados de secundaria que trabajan en el subsistema de educación indígena así como promotoras del Programa de la Mujer Indígena.

i) Bachilleratos de arte.

Los Bachilleratos de Arte son atendidos por el Instituto Nacional de Bellas Artes, organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública. Son de carácter federal y no existen escuelas semejantes en el sector privado.

Este bachillerato está diseñado para cubrir las necesidades propedéuticas de las escuelas profesionales de arte y para formar instructores de arte mediante dos semestres de complementación.

j) Bachilleratos militares.

Las Escuelas Militar de Transmisiones y Militar de Materiales de Guerra proporcionan estudios de nivel medio superior. Estos estudios sirven de base para la formación de oficiales y para continuar estudios profesionales, sea en la Universidad del Ejército o en cualquier otra institución de nivel superior.

Los estudios incluyen actividades y entrenamientos físicos y se efectúan con la permanencia casi total de los alumnos en los planteles, los cuales satisfacen sus necesidades básicas.

Bachillerato Bivalente

a) Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS).

Los CBTIS suman 235 planteles distribuidos en todos los estados de la República con una matrícula de 360,261 estudiantes, aproximadamente el 70% de la matrícula total de las instituciones agrupadas en la clasificación «núcleo bivalente». Los CBTIS dependen normativamente de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas de la SEP. Los objetivos de los CBTIS son preparar a sus alumnos para la educación superior y capacitarlos en el desempeño de funciones a nivel de mandos medios en el trabajo técnico, dentro de áreas industriales, comerciales y de servicios.

b) Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT).

Los CECYT son la oferta de educación media superior del Instituto Politécnico Nacional (IPN), órgano desconcentrado de la SEP que depende normativamente de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas.

Además de los CECYT del IPN existen otros de carácter privado. Estos centros únicamente operan en el Distrito Federal. Existen 25 planteles, 15 públicos y 10 privados incorporados al IPN.

c) Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA).

Los CBTA dependen normativamente de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria de la SEIT-SEP. Son 189 estos centros de estudio, de los cuales sólo uno es privado, Estos centros proponen que sus alumnos conozcan los recursos (suelos, agua, plantas, animales y clima) que dan fundamento a la producción agrícola; los usos del agua, de las máquinas e implementos agrícolas y de los instrumentos topográficos.

Estos planteles se caracterizan por estar situados fuera de las zonas urbanas, por atender a hijos de campesinos minifundistas o asalariados rurales que en su mayoría proceden de escuelas secundarias tecnológicas agropecuarias y tele-secundarias. (Sistemas Educativos Nacionales (SEP, 2001).

d) Escuelas de bachillerato técnico.

Bajo este rubro se agrupan aquellas formas de educación media superior bivalente con opciones terminales de naturaleza técnica, impartida por diferentes organismos. No es un grupo homogéneo ni un subsistema. Los estudios culminan con el otorgamiento de un título de nivel medio profesional que al mismo tiempo ampara los estudios de bachillerato.

En este grupo se han incluido escuelas con cuatro formas distintas de normatividad: autonomía universitaria, estatal, militar y propia.

e) Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR).

Existen 21 planteles en 13 estados de la República, todos ellos (los CETAMAR) dependen de la Unidad de Ciencia y Tecnología del Mar (SEIT-SEP, 2001). Del mismo modo que otras opciones bivalentes, los CETAMAR ofrecen bachillerato y capacitación de técnico medio en el área de ciencia y tecnología del mar.

El objetivo de estos centros es formar recursos humanos para el manejo, conservación y aprovechamiento racional de los recursos naturales acuícolas.

Casi todos los planteles se localizan en estados en cuyos litorales se desarrollan actividades marítimas.

f) Bachilleratos de Institutos Tecnológicos.

Este bachillerato se inscribe dentro del sistema de Institutos Tecnológicos (IT). Hay 11 planteles en 10 estados del país. Los bachilleratos de los IT atienden sectores de población suburbana con influencia en zonas rurales. Estos bachilleratos dependen de la Dirección

General de Institutos Tecnológicos de la SEP, sus objetivos y planes de estudios tienen características muy semejantes a los de otras instituciones de «núcleo bivalente». Sus opciones terminales están vinculadas con la oferta profesional de cada Instituto Tecnológico.

g) Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI).

El CETI es un organismo público desconcentrado de la SEP y cuenta sólo con dos planteles, estos son de sostenimiento federal. Una característica de estos centros es que los estudios duran cuatro años y se organizan por semestres. La mayoría de las materias son técnicas. El CETI expide título de tecnólogo. Los alumnos deben cumplir con un servicio social de seis a dos años, presentar una tesis o trabajo documental y aprobar el examen profesional. El valor de su propedéutico está circunscrito exclusivamente al área de físico-matemáticas.

h) Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF)

Los CBTF dependen de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (SEIT-SEP), a excepción de un plantel que depende de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos.

Su plan de estudios tiene una duración de seis meses y se estructura bajo el mismo modelo curricular de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario. Los estudiantes sólo pueden continuar estudios de nivel superior en las áreas de conocimiento de físico matemáticas y ciencias químico-biológicas.

i) Bachilleratos técnicos de arte.

Estos bachilleratos se imparten en las Escuelas Profesionales de Arte del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA). Este tipo de bachillerato existe en cuatro escuelas de danza del Distrito Federal y su objetivo es formar profesionales y educadores de la danza.

Estas escuelas trabajan con una estructura atípica que permite al alumno desarrollarse simultáneamente en el campo de la danza y en su formación general, desde el quinto grado de

primaria y, posteriormente, en los niveles de secundaria, bachillerato y superior de danza. En cada una de las carreras de danza, los estudios tienen una duración de ocho años, tres de bachillerato bivalente y cinco de nivel superior profesional.

Bachillerato terminal

a) Escuelas de estudios técnicos.

Bajo esta denominación, se agrupa un conjunto muy heterogéneo de instituciones estrictamente terminales, no propedéuticas, de naturaleza técnica y que no corresponden a los planteles descritos en los siguientes incisos. Se trata de escuelas, institutos, academias y organismos educativos de diversa índole que tienen nombres diferentes.

Estas instituciones tienen distintas fuentes de normatividad y de financiamiento. Pueden obedecer a normatividad federal, estatal, autónoma y propia. Abarcan un amplísimo repertorio de especialidades, con prácticamente la totalidad de carreras técnicas del ciclo medio superior y con una gran variedad de planes de estudio. Entre otras, ofrecen carreras como turismo, decoración, auxiliar de contabilidad, secretariado, trabajo social, computación, enfermería, idiomas, etcétera.

En estas escuelas se agrupa la gran mayoría de estudiantes de la educación profesional media.

b) Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

El CONALEP cuenta con 260 planteles distribuidos en todo el país. Es un organismo público descentralizado del gobierno federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios, y con financiamiento federal.

Los objetivos generales del CONALEP son contribuir al desarrollo nacional mediante la preparación de personal técnico especializado con calidad de profesional técnico a nivel postsecundaria; satisfacer los requerimientos específicos de las diversas zonas del país y

proporcionar, además de la formación técnica especializada y aplicable, formación científica, humanística y social.

La preparación que ofrece el CONALEP permite a los egresados colocarse en mandos medios de los sectores secundario y terciario, o bien auto emplearse.

Cada plantel funciona en lo administrativo de manera relativamente independiente, aunque existen órganos de gobierno centrales.

Los planes de estudio están estructurados en dos grandes áreas de contenidos: conocimientos básicos comunes a todas las carreras y conocimientos específicos del campo ocupacional. Se forma personal técnico en las áreas industrial, administrativa, agropecuaria, de la salud, turística y pesquera.

Para obtener el título de profesional técnico del CONALEP se requiere presentar una tesis profesional y aprobar el examen correspondiente.

c) Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS).

Los CETIS son un sistema regulado normativamente por la SEP que cuenta con 257 planteles y que atiende a 1011,684 alumnos. Sus objetivos generales son muy semejantes a los de otras opciones técnicas terminales: formar recursos humanos para satisfacer la demanda del sector productivo industrial y de servicios, en el nivel de mandos medios. Además se proponen fomentar la investigación y la docencia en esas áreas.

d) Centros de Estudios de Arte.

Bajo este rubro se agrupan distintas formas de educación media superior terminal de carácter artístico. Sólo existen seis planteles (Sep, 2001). Sus fuentes de financiamiento son distintas: estatal; particular y federal. Este último, ubicado en la ciudad de México depende del INBA. Las carreras que ahí se estudian se ubican en las áreas de diseño, artes gráficas y artesanías.

- **La Reforma a la Educación Media Superior (RIEMS) en México**

La reciente implementación de la Reforma a la Educación Media Superior en México obedece a una iniciativa del gobierno federal por unificar los distintos tipos de programas de estudio, evaluación y certificación de los subsistemas que conforman el bachillerato y que, se dice, operan de manera independiente y sin correspondencia; por los menos así lo manifiestan los impulsores de la reciente Reforma a este nivel educativo. Esta reforma inició en el ciclo escolar 2008-2009 y estará ya en plena vigencia en el presente ciclo escolar, 2009-2010.

Se menciona que la Educación Media superior en México enfrenta rezagos en cobertura y, en ese aspecto, lo que se pretende con la reforma es: ampliar la cobertura, mejorar la calidad, buscar la equidad, etc.

Se habla de que los principios básicos que guiarán la reforma, serán los siguientes:

- Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato.
- Pertinencia y relevancia de los planes de estudio
- Tránsito entre subsistemas y escuelas.

La Educación Media Superior pretende que los jóvenes adquieran ciertas competencias comunes para una vida productiva y ética, es decir, adquieran un universo común de conocimientos y se procura que todas las opciones de la EMS deben alcanzar ciertos estándares mínimos y que los planes de estudio deben responder a las circunstancias y los cambios sociales y económicos que se registren en el país.

Los jóvenes deben encontrar en la escuela un espacio gratificante y significativo en sus vidas y se considera que las escuelas no siempre ofrecen la motivación suficiente para permanecer en ella.

Esta Reforma a la Educación Media Superior contempla cuatro ejes principales:

- 1) **Un marco curricular común (basado en competencias).**
- 2) **Características de las distintas opciones**
- 3) **Los mecanismos de gestión de la Reforma (formación docente, apoyo a los estudiantes, evaluación integral), etc.**
- 4) **El reconocimiento de los estudios (Certificación Nacional).**

Respecto al primero de estos ejes, *un marco curricular común basado en competencias*; en éste se trata de definir un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones, y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución ofrece de forma adicional.

Las competencias son entendidas como el conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para que los estudiantes se puedan incorporar más fácilmente al mercado de trabajo, ya sea como técnicos, profesionales o mano de obra, con competencias básicas que los hagan más capaces (Ramírez; 2006,15).

Se puede definir “competencia”, en el ámbito educativo, como una capacidad para realizar algo. Implica conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos armónicamente integrados, para el desempeño exitoso en las distintas circunstancias de una función.

La competencia no es un objetivo operacional, “el alumno será capaz de...” sino el alumno hará tal cosa”. O sea, es un “saber hacer” en un contexto, con lo que el alumno sabe, desde los conocimientos que posee. Por ejemplo, desde la perspectiva de ser profesor, éste hace hacer, enseña a hacer, motiva a hacer..., es un saber hacer ético y de acuerdo a un rol. Es la realización de una tarea y de una función. La competencia hace referencia a varias habilidades y la integración de éstas permite realizar una actividad. La competencia es más compleja que uno de sus elementos o rasgos (habilidades). La competencia resulta de la interrelación entre las habilidades y no de su suma.

Desde la perspectiva educativa, la competencia lleva al estudiante a utilizar sus conocimientos para realizar las actividades, tanto en el plano personal, como académico y social. Se trata, entonces, de un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten al estudiante desempeñarse eficientemente, en el ámbito de las áreas académica, personal y social. Estas competencias se pueden demostrar a través de resultados observables, ya que:

- a) Es una manifestación visible de las capacidades del estudiante;
- b) Es generalizable y transferible a situaciones diversas;
- c) Hacen alusión a diversas habilidades y permite aprovecharlas;
- d) Es más compleja que la habilidad;
- e) Es útil a nivel personal, social y profesional;
- f) Se asocia a actividades procedentes de la realidad.

Esta iniciativa de implementación de esta Reforma a la Educación Media Superior en México ha generado polémica entre los distintos sectores de las instituciones educativas, algunos concuerdan con sus planteamientos, otros están en contra y manifiestan su rechazo total y a otros no les ha quedado más que aceptarla y llevarla a cabo en las instituciones que dirigen.

En los que respecta al Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, que en este caso es nuestro objeto de estudio, la dirección académica de la institución se manifestó, desde el planteamiento de ésta en el año 2007, a no aceptarla y, sobre todo no implementarla en esta institución educativa, argumentando que existen varios puntos dentro de sus ejes fundamentales en los que no hay concordancia ni precisión en los beneficios hacia la población estudiantil de este nivel educativo, además de otras cuestiones en el aspecto laboral de los trabajadores.

- **La Educación Media Superior en el Distrito Federal**

La Educación Media Superior ha permanecido por años, casi podríamos afirmar que por décadas, en el abandono. Es hasta en tiempos recientes, hace aproximadamente siete u ocho años, en que comienza a salir nuevamente a la luz, es decir que últimamente diversos investigadores en temas educativos han retomado el bachillerato como tema de investigación al reparar en la relevancia que este nivel educativo tiene en la educación misma, ya sea como conclusión de la formación educativa, como antecedente de la educación superior o como preparación para el trabajo. Diversas opiniones de especialistas en el tema educativo han puesto el dedo en la llaga al señalar que de no darse la suficiente atención al bachillerato, difícilmente, como país, encaminaremos a nuestros jóvenes hacia la educación superior, esto porque, hasta ahora, este nivel educativo ha funcionado como un “cuello de botella” donde los jóvenes, por diversas razones, se estancan aquí sin haber la debida atención y los recursos para apoyarles en su camino hacia la universidad.

A partir de estos esfuerzos de sacar a la Educación Media Superior de la penumbra, es como el gobierno federal y algunos gobiernos locales han comenzado a concederle cierta importancia a este nivel educativo, ya sea elaborando reformas, otorgando mayores recursos y/o modificando algunos esquemas de organización encargados del bachillerato en México.

Con base en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica , el 18 de marzo de 1992 se transfirió a los gobiernos de las entidades federativas, excepto el Distrito Federal la administración de los servicios de educación inicial, básica, especial y la normal, que hasta entonces administraba el gobierno federal(Garza *et al.*, 2000:399).

Aún cuando el artículo 16 de la Ley General de Educación establece que estos servicios corresponden a los gobiernos locales, el artículo cuarto transitorio señala que el proceso de descentralización para el caso del Distrito Federal se realizará en los términos y la fecha que se acuerden con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SEP, 1995:

Cap 1). En cuanto a la educación media y superior, se estableció que deberá diversificar su oferta buscando el equilibrio con los requerimientos de la sociedad.

En el Distrito Federal se crea en enero de 2005 la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) al entrar en vigor el Reglamento Interior de la SEP publicado el 21 de enero del mismo año en el Diario Oficial de la Federación (DOF). La importancia de la creación de esta subsecretaría radica en definir que a partir de esta fecha, será ahora la encargada de todo lo relacionado con la Educación Media Superior en el país, puesto que anteriormente no estaba claramente definido cual era el organismo encargado de este ciclo educativo y sus funciones y atribuciones al respecto.

Los antecedentes de la Subsecretaría de Educación Media Superior son el Departamento de Enseñaza Técnica Industrial y Comercial (1923), la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior (1958) y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (1978) que desapareció en la reestructuración de la SEP en 2005. El Reglamento Interior estableció que la SEP contara con un órgano interno de control, 39 unidades administrativas y 9 órganos desconcentrados, lo cual incluyó la reducción de cinco a tres subsecretarías: Educación Superior, Educación Media Superior y Educación Básica.

Más tarde, en el año 2006 se crea la Secretaría de Educación del Distrito Federal y es, a partir de entonces, la responsable de vigilar el cumplimiento de la normatividad para la educación media superior en esta entidad.

Las facultades que tiene la SEMS, entre otras, son planear, programar, organizar, dirigir y evaluar las actividades de las unidades administrativas adscritas, conforme a las instrucciones del secretario del ramo. Entonces, La SEMS como órgano dependiente de la Secretaría de Educación Pública, es responsable del establecimiento de normas y políticas para la planeación, organización y evaluación académica y administrativa de la Educación Media Superior en sus diferentes tipos y modalidades, orientada bajo los principios de equidad y calidad, en los ámbitos federal y estatal a fin de ofrecer alternativas de desarrollo educativo congruentes con el entorno económico, político, social, cultural y tecnológico del país (GDF, 2006).

En la Ciudad de México para la población de dieciocho años y más la oferta de educación media y superior se mantuvo limitada hasta los años setenta. En esa década se incrementaron los servicios, al crearse el Colegio de Ciencias y Humanidades, (CCH) y la Escuela Nacional de Estudios profesionales (ENEP), de la UNAM, así como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), siendo que ahora, en los inicios del tercer milenio, la Ciudad de México cuenta con un total de treinta y dos universidades públicas y privadas.

El Sistema Nacional de Educación se expandió a partir de los años cincuenta, principalmente en los niveles de primaria y secundaria. El área metropolitana de la Ciudad de México, por razón de su tamaño, concentró gran parte de la infraestructura requerida para tal fin. En los años setenta, cuando se consolidó el carácter metropolitano de la urbe, además de la concentración de servicios educativos de preescolar y primaria, ocurrió un importante aumento de la educación media.

En la actualidad, la educación media superior ha registrado un ritmo de crecimiento constante; Por ejemplo, el sexenio anterior (2000-2006), en el periodo de 2000-2001 se atendieron a poco más de 3 millones de estudiantes, que representaron un incremento de 28 % (658 000) alumnos con relación al primer año de gobierno del sexenio de Ernesto Zedillo. Del total de estudiantes del 1999-2000 cursó bachillerato general 59.4%, tecnológico 27.6% y 13% educación profesional técnica. En 1997 se inició la descentralización en este nivel educativo y en instituciones como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), ésta ya ha sido concluida (INEGI, 2006).

A este respecto, de la educación media superior, desde 1995, en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México se ha aplicado el examen único para el ingreso a este nivel educativo, el cual ha estado a cargo de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems). Si bien el examen único ha permitido incrementar el ingreso a la educación media superior, ha creado también descontento entre los jóvenes que son canalizados a instituciones que no son las que ellos han elegido y muchos de los que deseaban estudiar el bachillerato para continuar estudios superiores, han sido enviados a

carreras técnicas, en contra de su voluntad, generando con esto que al poco tiempo, quizá el primer o segundo semestre abandonen la institución o a veces, de manera definitiva, abandonen la educación.

Existen graves desigualdades en los niveles de servicio y de la oferta educativa general entre las delegaciones del Distrito Federal y los municipios conurbados del Estado de México. Las delegaciones centrales, - Cuahtémoc, Venustiano Carranza, Benito Juárez y Miguel Hidalgo- que tenían tradicionalmente una mejor atención (por concentrar grandes núcleos de población) cuentan con una infraestructura que actualmente excede la demanda, mientras que en las delegaciones y municipios más alejados del centro de la urbe la oferta es deficitaria.

En este capítulo se realizó un recorrido general de lo que ha sido el bachillerato en México, desde su creación hasta la actualidad.

Como se pudo ver, en sus inicios, los fines principales del bachillerato pretendían que éste fuese un medio para acceder a la educación superior, sin embargo, con la incursión de México en el desarrollo industrial se modificó esta concepción, considerándose al bachillerato como medio para preparar a los jóvenes para el trabajo y esto de manera pronta, por lo que se dio mayor impulso a la creación de instituciones que impartieran el bachillerato como formador de la mano de obra que las industrias que llegaban a México necesitaban y se promueve entonces, el que los jóvenes prefieran estas instituciones pues se dice, “les abrían las puertas” al mercado laboral.

Es entonces, ante estas necesidades, que se establece una división del bachillerato y queda en Propedéutico, Bivalente y Terminal, argumentando que cada joven estudiante, según su vocación, podría elegir qué tipo de bachillerato cursar.

Aunque esto puede considerarse una forma acertada de subdividir este nivel educativo, lo cierto es que, aunque son más los jóvenes que cada año desean ingresar al bachillerato propedéutico, lo que muestran las estadísticas es que son cada vez menos los lugares disponibles en las instituciones que ofrecen este tipo de bachillerato, quedándose muchos fuera o en instituciones y áreas que no han sido su opción y dándose como consecuencia que pronto deserten o pierdan el interés por estudiar.

A continuación se hace un recorrido por una nueva institución, creada en la Ciudad de México en el año 2000 y que ofrece educación media superior de tipo propedéutico a los jóvenes que viven en ésta y que desean cursar el bachillerato como medio de acceso a la educación superior.

Capítulo 2

La creación del Instituto de Educación Media Superior del D.F

En el presente capítulo se aborda la creación del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, explicando cada uno de los procesos que se llevaron a cabo para dar lugar a lo que ahora es la institución, comenzando por el contexto político de aquella época, los impulsores de este proyecto y sus intereses en el terreno electoral, primero como promesa de campaña y, más tarde como parte de la conformación de las políticas sociales del gobierno local, la búsqueda de los recursos económicos necesarios para llevar a cabo estas políticas sociales, la población objetivo, etc.

- **El contexto socio político de esa época**

Las políticas educativas contempladas en el sexenio pasado (2000-2006) a pesar de los buenos deseos que pronosticaron resultados favorables, diseñando un conjunto de acciones e iniciativas para asegurar que la educación y el aprendizaje estuviesen al alcance de todos : niños, jóvenes y adultos, con el propósito de que para el final del sexenio, la cobertura en educación básica (preescolar, primaria y secundaria) fuera total, y que la media superior y superior se acercara a la que presentan los países industrializados, no se cumplieron.

El programa nacional de educación 2000-2006 asumía que los problemas y retos que enfrentaba la educación en México se concentraba en tres vertientes:

- 1- El acceso, la cobertura y la equidad
- 2- La calidad,
- 3- La integración, coordinación y gestión del sistema educativo

Las políticas educativas para la construcción de una cultura equitativa, justa, democrática y plena de valores éticos han sido hasta ahora sólo “buenos deseos”. El Sistema Educativo

manifiesta diferentes rostros de discriminación que impiden que todos los individuos en edad de estudiar tengan acceso a la educación.

En el caso de los jóvenes, la exclusión en educación media superior manifiesta un problema educativo que se ha agravado con la aplicación del examen único. *Es éste un proceso selectivo y apresurado, que canaliza la demanda hacia un conjunto de instituciones visiblemente jerarquizadas por su imagen social, por la calidad académica que se les atribuye y por su estatus como antecedente de los estudios de licenciatura.* (Fuentes, O. (2007) *Eutopía*, No. 1, enero-marzo 2007: 6-7)

El rechazo no es alto en cuanto a cifras (son rechazados a penas el 10 % de quienes lo solicitan) pero lo grave es que no siempre son aceptados en los planteles y modalidades que los estudiantes desean, situación que pronostica que más de 100 mil deserten al primer año. (INEGI, 2006).

En el nivel medio superior, desertan en algún punto del proceso la mitad de los alumnos que ingresaron, abandonando el sistema educativo; en consecuencia, las derivaciones emocionales de los jóvenes excluidos han ocasionado otros problemas como el llegar hasta el suicidio, pues nuestra sociedad ha estigmatizado el no estudiar en no valer como persona.

En la ciudad de México, se llevó a cabo en el sexenio pasado, en la administración del entonces jefe de gobierno del Distrito Federal, Andrés Manuel López Obrador, la creación de dos instituciones educativas, una en educación media y otra en educación superior, estas como parte de la política educativa de su gobierno. La aplicación de esta política educativa integral, suponía poner en marcha medidas tanto para superar rezagos ancestrales como para elevar los niveles de cobertura y calidad del conjunto del sistema en la Ciudad de México, por lo que los puntos clave que se tenían contemplados al iniciar su gobierno fueron:

- 1- Impulsar una educación integral para el trabajo.
- 2- Proyectar el aumento y la atención a la permanencia en el sistema educativo, en correspondencia con el aumento de las tasas demográficas de los grupos de todas las

edades. De manera particular, se debería priorizar la cobertura y atención de los grupos de educación media superior y superior.

- 3- Poner en marcha un proceso de reforma y cambio de la educación media superior, considerándolas como un espacio común de formación hacia el trabajo y la ciudadanía, la inteligencia y el desarrollo científico y tecnológico con un alto nivel de difusión de la cultura (Didriksson, 2007:14-15).

Las condiciones de raza, edad o económica no debían ser criterios para el ingreso o egreso al sistema educativo, por eso, en educación media y superior se priorizaría llevar los planteles educativos a aquellas zonas de población con mayor pobreza y menos acceso a la educación.

➤ **Conformación de las políticas sociales del D.F.**

El contexto político en que se llevan a cabo es el siguiente:

- Inicio de un nuevo sexenio (año 2000)
- Asume la jefatura del D.F Andrés Manuel López Obrador

La Misión de su “gobierno en acción”

- Activar el desarrollo social impulsando políticas sociales para la ciudad.
- Regresar a un “Estado de Bienestar”

Cuando en diciembre del 2000 el recién electo jefe de gobierno toma posesión de su cargo, menciona en su discurso que conoce bien la problemática del país y en particular de la Ciudad de México, que tiene presente que el desarrollo social se ha frenado en el país desde los años ochenta, que más de la mitad de la población nacional vive en extrema pobreza, que el desempleo es muy alto, los servicios de salud y educación están deteriorados, que se requiere crear viviendas e incrementar los servicios y la infraestructura de la Ciudad, y que la mayoría de la gente de la tercera edad tiene problemas económicos y de salud. Sabe que

estos problemas son muy agudos en el Distrito Federal (Morales, 2006) Por lo tanto, “la misión de su gobierno en acción” sería regresar a un “Estado de bienestar” en el cual habría oportunidades de trabajo para la mayoría de la población, para esto, su gobierno destinaría gran parte del presupuesto público para programas de infraestructura y desarrollo social; para ello se integraron cuatro gabinetes:

- Gobierno y Seguridad Pública
- Desarrollo sustentable
- Progreso con justicia
- Administración y finanzas

En el gabinete Progreso con Justicia se buscaría frenar el empobrecimiento de los habitantes de la ciudad, por lo que se destinarían todos los recursos posibles desde el primer año de gobierno y **se incrementaría en más del doble, el presupuesto destinado a educación, salud y vivienda.** Dentro de este gabinete se encuentra la política educativa que se llevaría a cabo para el Distrito Federal y de éste sus prioridades serían:

- Manejar los servicios de Educación Básica
- Garantizar la igualdad de oportunidades en todos los niveles de escolaridad
- La creación de 15 preparatorias y una universidad

Los recursos se obtendrían a partir de algunas acciones como:

- Plan de austeridad en el Gobierno
- Manejo eficiente del presupuesto
- Mejorar la recaudación
- Combate a la corrupción

En las finanzas el objetivo sería reducir, en beneficio de la sociedad, el costo del gobierno. Para ello se aplicaría un plan de austeridad que contemplaba un ajuste a la estructura administrativa. Se decía que este plan permitiría obtener ahorros de hasta 2 mil 100 millones

de pesos, los cuales se destinarían íntegramente a financiar el desarrollo social. Así mismo, se iniciaría el saneamiento del sistema de recaudación de impuestos para evitar las fugas que se han venido dando desde hace muchos años.

Se define en esta política, un programa de austeridad y transparencia presupuestal, así como la modernización en los sistemas de captación fiscal, la descentralización del presupuesto a las delegaciones y una lucha frontal a la corrupción en contra de los malos funcionarios públicos y demás “trabajadores”.

- **El origen de este proyecto educativo**

Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS DF).

En 1995, la entonces Regencia de la Ciudad de México había propuesto construir un nuevo reclusorio en las instalaciones de lo que había sido la Cárcel de Mujeres en Iztapalapa. La comunidad local se opuso a esta propuesta y aprovechando la campaña por la primera gubernatura del Distrito Federal del candidato Cuauhtémoc Cárdenas, piden a él que en vez de hacer una cárcel les den una (preparatoria) escuela. Ellos se organizan para establecer en este lugar una preparatoria, atendida por profesores de la zona que imparten clases voluntariamente (Memorias, origen de un proyecto educativo, 2006) ¹.

Al llegar el ing. Cárdenas al Gobierno del D.F en 1997 le encarga al ing. Manuel Pérez Rocha atender esta demanda ciudadana y ver las condiciones y posibilidades de transformar las instalaciones de la ex-cárcel de mujeres en escuela. Se realizan las gestiones necesarias para que les sea otorgado el predio para la preparatoria y en el año de 1999 se inicia el proceso de adecuación y construcción de la primera preparatoria de este sistema educativo en la delegación Iztapalapa y, en ese mismo año comienza a funcionar, acudiendo a tomar clases unos 130 jóvenes quienes son atendidos por profesores de la zona y en condiciones precarias (Memorias, origen de un proyecto educativo, 2006).

Para agosto del mismo año, 1999, terminan las gestiones para inaugurar formalmente la Preparatoria Iztapalapa e inicia su primer semestre de operaciones con 238 estudiantes.

La conducción de la preparatoria estuvo a cargo de la Coordinación General de Asuntos Educativos de la Secretaría de Desarrollo Social, integrándose en ese mismo año la primera Versión de la Propuesta Educativa y también la planta docente. Posteriormente, se realiza un estudio para identificar la situación de la educación media superior en el D.F. y, con base en éste se vislumbra la necesidad de instaurar un Sistema de Bachillerato que atienda a la población que ha quedado marginada del bachillerato propedéutico; es entonces que se inicia el trabajo encaminado a la creación de un organismo público descentralizado. (Memorias, origen de un proyecto educativo, 2006)¹.

El 30 de marzo de 2000, se publica el Decreto de Creación del Instituto de Educación Media Superior del DF (IEMSDF). Nace así formalmente el IEMSDF, institución encargada de instaurar y operar el Sistema de Bachillerato del gobierno del Distrito Federal (SBGDF) Artículo 71, fracción I, IV, X y XI de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal y Octavo, fracción XI Decreto por el que se crea El Organismo Público Descentralizado de la Administración pública del Distrito Federal, Denominado Instituto de Educación Media Superior, otorgándole al titular de la Dirección General del IEMS las facultades de administrar y representar legalmente a la entidad (Ley Orgánica del D.F, 2000).

El 23 de marzo de 2005 se publica el Estatuto Orgánico del IEMS DF y el siguiente año se publica el Estatuto Académico del 26 de junio de 2006 y el Consejo de Gobierno aprueba el “Proyecto Educativo” y las “Reglas Generales de Inscripción y Reinscripción”, el 28 del mismo mes y año (Ley Orgánica del D.F, 2005).

La creación del Instituto de educación media superior del Distrito Federal

La creación de este proyecto educativo nace en la necesidad de garantizar la igualdad de acceso a la educación a la población más desfavorecida de la ciudad de México. Su propósito es ampliar la oferta educativa en el D.F y atender a todos aquellos jóvenes que, al terminar la

¹ Memorias (Origen de un Proyecto Educativo) es una recopilación de las actividades más sobresalientes del periodo 2000-2006 llevadas a cabo en la institución. editado por el IEMS y el GDF.

educación básica, desean continuar estudiando pero, a veces, no son aceptados en otra institución debido a la alta demanda y los pocos lugares que hay disponibles para ingresar; por ejemplo, se considera que el bachillerato tiene una cobertura estimada en 40 por ciento del grupo de edad, contra 75 por ciento en secundaria, esto permite calcular el tamaño del desequilibrio (Fuentes, O. 2007, Eutopía Año 1 Enero-marzo: 6).

En educación Media Superior, en el periodo 2000-2001 se atendieron a un poco más de 3 millones de estudiantes que representaron un incremento de 28 por ciento (658 mil alumnos más) con relación al primer año del gobierno anterior, aún así es muy alta la cantidad de jóvenes que quedan fuera del bachillerato. Además, desde 1995 en la zona metropolitana de la Ciudad de México se ha aplicado un examen único para el ingreso en este nivel educativo, el cual ha estado a cargo de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems) y; “si bien el examen único ha permitido incrementar también el ingreso a la educación Media Superior, ha creado descontento entre los jóvenes porque son canalizados a instituciones que no eligieron y muchos de los que deseaban estudiar el bachillerato han sido enviados a carreras técnicas, en contra de su voluntad” (Guevara, 2002:112).

Si bien la creación de esta institución educativa -IEMS DF- no soluciona la demanda en educación media, (puesto que 17 planteles con mil estudiantes cada uno no son suficientes para cubrir a toda la población que se queda fuera del sistema educativo en este nivel escolar); es de reconocer los esfuerzos que se hicieron para poner esta institución al alcance de los jóvenes que deseen ingresar al bachillerato, sobre todo los de menos recursos, y ser no sólo una opción mas, sino aumentar las posibilidades de que cada vez sean más los jóvenes que logran ingresar, permanecer y concluir su educación media superior.

Para atender a estos jóvenes y demás población de adultos que tuvieran la necesidad o deseos de estudiar se pretendió que este proyecto educativo abarcara, geográficamente, a toda la Ciudad de México, construyendo estos planteles educativos en aquellas zonas en donde su

población carece de éstos, precisamente en las consideradas “zonas de alta marginación social”.

- **La población objetivo**

El fin principal que orienta el **Sistema de Bachillerato del GDF** es satisfacer las necesidades educativas de la juventud mexicana del Distrito Federal; este sector de la juventud está constituido por los jóvenes de entre 15 y 17 años de edad que concluyeron la educación secundaria y que viven en las cercanías de sus planteles; también pueden formar parte de su alumnado jóvenes de mayor edad y adultos que por alguna razón hayan interrumpido por algún tiempo sus estudios.

Este Sistema de Bachillerato que pone en marcha el Gobierno del Distrito Federal, responde a un conjunto de políticas educativas, sociales y operativas que se irán precisando progresivamente. Pero la política central que impulsa este nuevo sistema de bachillerato es, la de satisfacer las necesidades educativas de los jóvenes; la definición de estas necesidades tiene presente los conceptos educativos centrales de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se sustenta en la consideración más amplia y objetiva posible de las condiciones de vida previsibles para dichos jóvenes (Doctos IEMS, 2000) ². La oferta de espacios en el nuevo sistema de bachillerato se prevé que deberá crecer de manera tal que se satisfagan dichas necesidades, esto se plantea así porque la mayoría de los planteles comenzaron a operar antes que quedaran terminadas sus instalaciones.

Estos planteles del Sistema de Bachillerato del GDF están distribuidos estratégicamente en las zonas identificadas como de alta marginación de la Ciudad de México, que se caracterizan por albergar una población estudiantil que por su condición socioeconómica cada vez tiene menos posibilidades reales de acceder a la educación media superior.

² Documentos IEMS (Proyecto Educativo,2002) a cargo de la Dirección Académica de la Institución y el GDF. Documentos internos, IEMS DF.

En la definición de Esmeralda Ponce (1987:17), las zonas de “Alta Marginación” son, generalmente, zonas que se encuentran en el perímetro de las zonas urbanas, su población está sujeta a condiciones de desempleo y subempleo, carecen de garantías laborales y de prestaciones, sus ingresos son eventuales y generalmente inferiores al salario mínimo legal. Según el medio en que se produzca, se le califica como rural o urbano; presentando algunas diferencias en función de dicho medio. En el medio urbano, como es este caso, una de sus manifestaciones es la segregación físico-espacial de importantes grupos de pobladores como parte de la estructura de la realidad socioeconómica del país.

La marginalidad es un fenómeno que se produce como consecuencia de la dinámica específica de un determinado sistema socioeconómico; este fenómeno se manifiesta por “la segregación de importantes sectores de la población de las actividades productivas, del acceso a múltiples satisfactores de carácter social y socioeconómico así como político a nivel individual o de grupo” (Ponce, 1987:19)

En la zona metropolitana de la Ciudad de México, una gran cantidad y variedad de instituciones públicas y privadas ofrecen diversos tipos de programas de educación en nivel medio superior. En los últimos años, aunque se ha hecho un esfuerzo porque la oferta total de plazas de primer ingreso a estas instituciones corresponda con la cantidad de estudiantes que egresan de la secundaria, esto no se ha logrado. Como se señaló anteriormente hay un desequilibrio entre la cantidad de jóvenes que egresan de la educación secundaria y el número de lugares que hay disponibles para ellos en la educación media ; por eso, esta situación no invalida la propuesta de construir un nuevo sistema de educación media superior, al contrario, se reconoce que:

- 1- Las instituciones que ofrecen dichos programas (excepto CONALEP) han tomado la decisión de no ampliar más su oferta de plazas de nuevo ingreso, a pesar de que la demanda sigue creciendo.

- 2- Como se ha señalado, hay una seria falta de correspondencia entre la distribución geográfica de la oferta actual y la distribución geográfica de la demanda y las necesidades;
- 3- La responsabilidad del Estado no se limita a atender la demanda que generan los actuales egresados de la secundaria, sino que implica también promover que eleven su nivel educativo los jóvenes y adultos que concluyeron la secundaria en años anteriores y que no realizaron o no concluyeron los estudios de nivel medio superior;
- 4- El sistema que aquí se propone comprende un nuevo modelo pedagógico que busca responder de manera efectiva a las necesidades educativas y culturales actuales, sustentado en los avances de las humanidades y de las ciencias y, principalmente, en los avances en la teoría del conocimiento y la pedagogía (Documentos IEMS, 2000).³

- **El tipo de educación**

El Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, se inserta en el tipo de bachillerato general, enfocado al desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje con un carácter propedéutico y en el que se generan competencias significativas para superar los retos de la vida académica y personal (relaciones interpersonales y futuro desempeño ciudadano y laboral). Para ello, propicia la construcción, reconstrucción e integración de conocimientos necesarios en la formación de una cultura general que posibilita a sus egresados acceder a la educación superior (Doctos IEMS, 2002).

Los planteamientos de este proyecto educativo dicen pretender que la educación no se reduzca a la formación de un sujeto capacitado para el trabajo, el cual acumula saberes

³ Documentos IEMS
Proyecto Educativo 2002,
Planeación de las actividades a desarrollar en la institución. a cargo del IEMSDF y la Secretaría de Desarrollo social del GDF

enciclopédicos y por igual es competente en el dominio de ciertos saberes técnicos o teóricos. Mas bien, aquí se sugiere que la educación debe formar al sujeto en sociedad, en donde los saberes juegan un doble papel: para el desarrollo intelectual, emocional, profesional, simbólico y práctico del sujeto, al tiempo que los lleva a su comunidad para coadyuvar en su mejoramiento (Doctos IEMS, 2002).

Así, se pretende también que este proyecto educativo propicie el desarrollo de un currículo susceptible de adecuarse y recrearse continuamente a través de las experiencias de los actores que lo llevan a la práctica. Se dice que esto es posible porque su orientación, estructura, ejes formativos y procesos educativos parten de un criterio de flexibilidad con orientación social.

Desde esta perspectiva, la evaluación se inscribe como parte de los procesos formativos, que permiten retroalimentar el aprendizaje, así como la enseñanza. Se dice que los planteamientos de la evaluación de los aprendizajes rebasan con mucho la medición de información acumulada por un sujeto, a través de un examen y su consecuente representación numérica. En ese sentido, la evaluación en este modelo educativo conlleva un punto de conexión entre la práctica del docente y la reflexión que éste realice de sus acciones, a partir del registro de las estrategias que implemente con sus estudiantes, del desarrollo de los aprendizajes de éstos y de la socialización de estas experiencias con los docentes de su academia.

Por estos motivos, la evaluación está encaminada a documentar la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y con ello, reinterpretar las prácticas a partir de la acción misma.

Son 38 las asignaturas que componen el ciclo completo de los tres años de bachillerato, la mayoría comunes a las que se imparten en otros centros educativos de este nivel y están distribuidas de 6 o 7 por cada semestre con aumento de una o dos el último año, en donde es el alumno quien elige, entre las áreas de ciencias o humanidades, qué asignaturas optativas tomar.

Este tipo de bachillerato, como todos en México, está diseñado para cursarse en tres años; sin embargo, como se ha visto que hay alumnos que por diversas problemáticas no pueden

terminar en ese tiempo que es el reglamentario, esta institución contempla un máximo de tres semestres más para concluir.

Cuando un estudiante solicita un receso temporal, éste debe abarcar todo el semestre o el tiempo que quede de él, para que se término coincida con el comienzo del nuevo semestre y pueda, si así lo desea continuar en este ciclo que empieza.

Dependiendo de las necesidades de cada alumno, estos pueden solicitar hasta dos recesos seguidos y no contará este tiempo como parte de su permanencia en la institución; sin embargo, para todos aquellos que sin avisar, es decir, sin haber tramitado formalmente su receso dejan de asistir al plantel, pueden estar en problemas porque, con dos semestres continuos que no se inscriban pueden ser sujetos de baja por el IEMS.

En esta institución, IEMS DF, se hace cada semestre una revisión académica por plantel de cuantos y quienes son los alumnos que han dejado de acudir por periodos prolongados, es decir semestres completos, se investiga cual es su avance académico, etc, se les trata de localizar enviándoles un comunicado para que acudan al plantel a regularizar su situación, ya sea que se den de baja o pidan continuar, comprometiéndose a reinscribirse al semestre inmediato que esté por comenzar y, de no ser así en determinado plazo, la institución procederá a darles de baja.

A continuación se presenta un ejemplo de la cantidad de alumnos que el instituto da de baja, en su revisión anual, por tener uno o más semestres sin reinscripción y sin aviso de receso temporal.

Cuadro No. 2, Bajas por el IEMS con notificación.

Estudiantes dados de baja por el IEMS (en los 17 planteles) en el ciclo 2007-2008 A			
No.	Plantel	Generación 2001-2007	Fecha
1	Belisario Domínguez	114	Agosto de 2007
2	Benito Juárez	110	Agosto de 2007
3	Bernardino de Sahagún	97	Agosto de 2007
4	Carmen Serdán	119	Agosto de 2007
5	Emiliano Zapata	108	Agosto de 2007
6	Felipe Carrillo Puerto	115	Agosto de 2007
7	Francisco J. Mújica	98	Agosto de 2007
8	Lázaro Cárdenas	102	Agosto de 2007
9	Ignacio M. Altamirano	113	Agosto de 2007
10	Iztapalapa I	99	Agosto de 2007
11	José Ma. Morelos y Pavón	107	Agosto de 2007
12	José Revueltas	0	Agosto de 2007
13	Josefa Ortiz de Domínguez	111	Agosto de 2007
14	Melchor Ocampo	116	Agosto de 2007
15	Otilio Montaño	98	Agosto de 2007
16	Ricardo Flores Magón	121	Agosto de 2007
17	Salvador Allende	114	Agosto de 2007
	Total	1732	

Fuente: Estadísticas de bajas, 2008. Doctos internos del IEMS

La institución estableció que, de acuerdo a los espacios físicos que se tienen, cada plantel tendría como cupo total a mil alumnos. Considerando que en cada semestre deben existir dentro de cada uno sólo tres generaciones, de llevarse esto a la práctica no habría mayor problema y esas tres generaciones conformarían el total de estudiantes y la generación que egresa dejaría todos los lugares libres para la que ingresa; sin embargo, debido al gran rezago que ha habido en cada generación, son muy pocos los que en cada ciclo egresan, ocupando no sólo los espacios sino la matrícula que debería quedar disponible para los nuevos.

Con estos acontecimientos, son pocos los lugares que cada año los planteles pueden ofrecer a los jóvenes que solicitan ingresar. Por ejemplo, en la mayoría de los planteles todavía existen

alumnos de las generaciones 2004 a 2006, Ocasionando, además de lo mencionado anteriormente, que en cada semestre se tengan que abrir grupos de recursamiento y que los profesores les dediquen asesorías personales para que avancen, disminuyendo el tiempo que tienen para atender a sus grupos.

Por otro lado, los estudiantes que egresan de esta institución además de poder ingresar a cualquier institución de educación superior, atendiendo los requisitos que cada una establece, tienen la posibilidad, si así lo desean, de ingresar a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) ya que ésta les da cierta preferencia por venir de los planteles del IEMS y en cada ciclo escolar dedica un número de lugares a estos jóvenes, únicamente con registrarse en las fechas requeridas.

Hasta ahora, la mayoría de los alumnos que egresan de los planteles del IEMS y que desean continuar a la educación superior, se van a la UACM, esto puede ser tal vez porque tampoco esta institución aplica examen de admisión, sin embargo, cabe aclarar que en este aspecto, existe en la Universidad un espacio de nivelación académica que se conoce como nivel básico, en el cual, ya aceptados por la institución, los estudiantes presentan un examen en el que, de acuerdo a sus conocimientos generales, se determina quienes son aquellos alumnos que deben tomar primero el año de nivelación.

No se si esto sea lo más acertado, pero parece que de acuerdo al bajo nivel académico con que ingresan los alumnos del IEMS, algo parecido se debería hacer en esta institución porque, si bien no se pueden rechazar el ingreso, tampoco se debe permitir que egresen con tantas deficiencias académicas.

➤ **El plan de estudios**

En el IEMS, se pretende que el logro de los tres ámbitos de la formación (científico, crítico y humanístico) no sólo integre el plan de estudios del bachillerato con determinadas asignaturas y temas sino, fundamentalmente, que ponga en práctica métodos de trabajo

académico que promuevan el desarrollo de habilidades intelectuales superiores y, sobre todo, exige hacer de la preparatoria un espacio de interacciones auténticamente humanas que contribuyan al desarrollo de valores morales, intelectuales y sociales. Entonces, el desarrollo de las diversas habilidades y actitudes que se proponen en este proyecto implica que el proceso educativo esté constituido por actividades como la discusión, la investigación, la redacción y la expresión ya sea verbal, musical, plástica, etc.

ÁMBITOS LÍNEAS FORMATIVAS	FORMACIÓN CRÍTICA	FORMACIÓN CIENTÍFICA	FORMACIÓN HUMANÍSTICA
CONOCIMIENTOS	Dominio del campo u objeto de crítica	Cultura científica general Conocimiento sólido de algunas ciencias particulares	Conocimientos axiológicos Cultura básica
HABILIDADES	Capacidad de vigilancia epistemológica Capacidad de contextualización histórico- social	Capacitación para la investigación científica	Capacidad de actuación moral Capacidad de reflexión y estética Capacidad de expresión oral y escrita Capacidad de expresión artística Capacidad de interacción social eficaz y responsable
ACTITUDES	-Actitud crítica - Hábito de vigilancia epistemológica - Hábito de contextualización teórico-cultural - Hábito de contextualización histórico-social	-Actitud científica	

Las asignaturas

Este enfoque educativo se expresa en que cada una de las áreas que constituyen este plan de estudios se divida para efectos funcionales en áreas científicas, humanísticas, prácticas y complementarias.

Cuadro No. 3

Asignaturas que comprenden el plan de estudios en el IEMS

Semestre	Asignatura
1	COMPUTACIÓN I
1	FILOSOFÍA I
1	FÍSICA I
1	LENGUA Y LITERATURA I
1	MATEMÁTICAS I
1	PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO I
SUBTOTAL 6	
2	COMPUTACIÓN II
2	FILOSOFÍA II
2	FÍSICA II
2	LENGUA Y LITERATURA II
2	MATEMÁTICAS II
2	PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO II
SUBTOTAL 6	
3	ARTES PLÁSTICAS I
3	FILOSOFÍA III
3	HISTORIA I
3	LENGUA Y LITERATURA III
3	MATEMÁTICAS III
3	QUÍMICA I
SUBTOTAL 6	
4	ARTES PLÁSTICAS II
4	FILOSOFÍA IV
4	HISTORIA II
4	INGLÉS I
4	LENGUA Y LITERATURA IV
4	MATEMÁTICAS IV
4	QUÍMICA II
SUBTOTAL 7	
5	BIOLOGÍA I
5	HISTORIA III
5	INGLÉS II
5	MATEMÁTICAS V
5	MÚSICA I
5	OPTATIVA DEL ÁREA DE CIENCIAS
5	OPTATIVA DEL ÁREA DE HUMANIDADES
SUBTOTAL 7	
6	BIOLOGÍA II
6	HISTORIA IV
6	INGÉS III
6	MÚSICA II
6	OPTATIVA DE HUMANIDADES O CIENCIAS
6	PROBLEMA EJE
SUBTOTAL 6	
Total 38	

Fuente: IEMS, Proyecto educativo 2004, (Doctos internos).

Las áreas científicas, es decir, Matemáticas, Física, Química y Biología, se plantean como propósito central que los estudiantes se acerquen gradualmente a los métodos y principios de la ciencia, desarrollando un razonamiento lógico y un trabajo ordenado que les permita acercarse a diversos principios de la ciencia y que contribuya a que tengan una preparación que favorezca una comprensión profunda y crítica de la realidad.

Matemáticas

Se propone que esta área brinde una cultura matemática suficientemente amplia para que el estudiante pueda apreciar tanto el valor intrínseco de esta disciplina como su presencia y utilidad en otro tipo de áreas. Se busca que pueda entender en qué consiste el pensamiento matemático, tanto en sus aspectos teóricos, su estructura y su método, como en la comprensión de las técnicas específicas necesarias para abordar problemas.

El modelo pretende que lejos de memorizar fórmulas o recetas para luego aplicarlas mecánicamente, busca que la matemática sea un ejercicio de descubrimiento colectivo, que fomente la creatividad del estudiante, le enseñe a razonar ordenadamente y a explicar sus razonamientos, utilizando un lenguaje preciso y claro (Proyecto Educativo, 2002).⁴

Física

En el área de Física se busca que el estudiante se acerque a los fenómenos naturales de su entorno, a través del conocimiento de los principios y leyes fundamentales de la materia, la mecánica, el electromagnetismo y la energía, así como en el entendimiento de su evolución histórica y el contexto cultural y social del cual es resultado. Para ello, se pretende que desarrolle una metodología de investigación científica que le facilite consolidar su capacidad crítica, la verificación de hechos, el cuestionamiento de lo obvio y la apertura de nuevas ideas (Proyecto Educativo, 2002).

⁴ Documentos internos del IEMS (Proyecto Educativo, 2002). Documento que señala el plan de actividades académicas que guiarían a la institución. Editado por el IEMS y la Secretaría de Desarrollo Social del GDF.

La formación en esta área está encaminada a que el estudiante plantee estrategias de solución ante situaciones desconocidas, lo mismo que desarrolle alternativas para dar respuesta a problemáticas que se le presenten dentro del ámbito escolar, así como en los distintos contextos que componen su vida cotidiana.

Química

En esta área se le muestra al estudiante que el desarrollo de la Química responde a distintos momentos y contextos históricos, sociales y filosóficos, de tal modo que valore el estudio de esta disciplina como un campo de conocimiento relacionado con otros saberes.

Así, “el estudiante podrá evidenciar el lazo de unión entre lo directamente observable con lo que no lo es a simple vista, deberá aprender a comprender el lenguaje y metodología de la Química y los conocimientos científicos y tecnológicos que están estrechamente relacionados con el entendimiento de los procesos químicos que le rodean, así como el desarrollo de un razonamiento científico, la reflexión, la crítica y la toma de decisiones en torno a los diversos acontecimientos que componen su vida cotidiana” (Proyecto Educativo, 2002).

Biología

En esta área se estudia la estructura y función de los seres vivos, así como las relaciones que se establecen entre sí y con su medio ambiente, a través de la comprensión de sus principios, conceptos, teorías fundamentales y la aplicación de su metodología científica.

Se pretende que esto le permita al estudiante acercarse a los problemas relacionados con el deterioro de la naturaleza, ya sea los de su comunidad, su país o el mundo, así como asumir una postura crítica y propositiva en la búsqueda de soluciones a estos problemas.

Filosofía

En esta área se busca que el estudiante conciba el quehacer filosófico como un saber y una práctica estrechamente relacionados entre sí, cuyo ejercicio incida en su vida cotidiana,

perneando sus ideas, emociones y actitudes y por lo tanto, contribuya a determinar la manera en que concibe el mundo y por consecuencia, la forma en que se relaciona con él. Este ejercicio filosófico abre la posibilidad de que el estudiante mire su mundo desde otro lugar, lo interrogue y lo transforme. En este sentido, el estudiante se acercará a la Filosofía por medio de la reflexión lógica y sistemática a cerca de sus vivencias, construirá un criterio propio que le posibilite un constante ejercicio crítico sobre la realidad. Para ello, es importante que se acerque a las distintas manifestaciones estéticas que componen el mundo y se familiarice con los distintos autores, conceptos, problemas y métodos propios de la filosofía (Proyecto Educativo, 2002).⁵

Lengua y Literatura

En esta asignatura, el énfasis del programa está en que el estudiante se acerque e interactúe con diferentes tipos de textos, de diferentes autores y épocas, para que pueda interpretarlos, valorarlos y criticarlos desde su propio contexto e historia particular.

En esta área, se considera que escuchar, hablar, leer y escribir para que entienda y se exprese con mayor facilidad son las habilidades que el estudiante deberá fortalecer, además de mejorar su capacidad para manifestar sus ideas produciendo sus propios textos en forma tanto oral como escrita. Con base en lo anterior, el estudiante mejorará su capacidad de análisis y de expresión, desarrollando el rigor argumentativo que dará base a la construcción de otros conocimientos, tanto en esta como en otras áreas; permitiéndole además, desarrollar una nueva forma de vivir la literatura, de manera que pueda adueñarse de ella convirtiéndola en algo que, en vez de repetir, entienda y goce.

Historia

En el área de Historia de esta propuesta educativa se pretende que el estudiante aprenda Historia de una manera diferente, sabiendo que él es parte de ella. Por eso, la asignatura está

⁵ Documentos internos del IEMS (Proyecto Educativo, 2002). Documento que señala el plan de actividades académicas que guiarían a la institución. Editado por el IEMS y la Secretaría de Desarrollo Social del GDF.

encaminada a que cuestione desde el presente los procesos históricos, los analice y de esta forma los pueda comprender mejor; así podrá construir conocimientos significativos para su vida diaria.

En este sentido los procesos de enseñanza aprendizaje de los cuatro cursos que integran el programa, tienen como base a la *Nueva Historia*, por tratarse de una forma diferente de acercarse a la Historia, ya que pretende tomar en cuenta la mayoría de los aspectos que conforman paralelamente los procesos históricos, tanto de México como del resto del mundo, de manera más atractiva; es decir, una forma en que el estudiante interpretará críticamente los acontecimientos del pasado.

Artes Plásticas

Con un desarrollo teórico que implica la creación de imágenes, la experimentación técnica y la reflexión conceptual sobre el quehacer plástico, el estudiante construirá un conocimiento sobre la forma-contenido, albergadas en los diferentes momentos de la creación plástica, las cualidades de los materiales y la exploración de las emociones. Conocerá métodos y herramientas para tener un acercamiento a las diferentes tendencias artísticas, con un panorama completo y una visión crítica (Proyecto Educativo, 2002).

Música

En el área de Música se pretende que el aprecio del estudiante por esta expresión artística se enriquezca en la medida que se acerque a los distintos estilos y géneros musicales que se han manifestado a través de la historia. En este sentido, se pretende que comprenda el valor de la música que escucha cotidianamente al conocer sus componentes técnicos y la relación que entre ellos existe.

Asimismo, el estudio de la música le permitirá fortalecer y ampliar su conciencia histórica y social, en la medida en que comprenda que las distintas obras musicales expresan, de diversas maneras, los sentimientos e ideas de las personas de todas las culturas y sociedades.

También se pretende que el estudiante adquiera habilidades en la ejecución de un instrumento y en el canto, lo que contribuirá a su autonomía expresiva, capacitándolo para ejecutar sus propias composiciones, como piezas sencillas del repertorio musical universal.

Planeación y Organización del Estudio

El programa de Planeación y Organización del Estudio (POE) se ofrece en el primer y segundo semestres y le proporciona al estudiante las bases para que se integre de manera consciente y comprometida al Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal.

A través de las diversas unidades y actividades planteadas en el programa, el estudiante deberá desarrollar conciencia sobre la necesidad de tener un papel activo, responsable, creativo y comprometido en su propio proceso de aprendizaje. Al ser una materia esencialmente práctica, se pretende que desarrolle habilidades y destrezas de manera propositivas para adquirir conocimientos de forma sistemática, planificada, organizada y disciplinada (Proyecto Educativo, 2002).

El programa de estudio de este Sistema de Bachillerato contiene en esta asignatura (POE II) los contenidos relacionados con la Metodología de la Investigación, considerando que se de aquí el primer acercamiento de los estudiantes hacia la investigación, que en la mayoría de los casos requerirán la elaboración de una tesis o Investigación para graduarse los que prosigan sus estudios en el nivel superior y, más aún cuando en esta institución, uno de los requisitos para obtener el certificado de terminación de estudios es la elaboración en el último semestre de una pequeña investigación. La intención aquí, es que los estudiantes cuenten con las herramientas básicas para llevarla a cabo.

Computación

Los conocimientos adquiridos en esta área brindarán al estudiante la posibilidad de desarrollar habilidades mediante las cuales descubrirá por su cuenta las diversas funciones que tiene la informática, así como la computadora, ya sea durante los distintos momentos y

en los diversos espacios de trabajo académico, en la búsqueda de información o durante el goce de una actividad recreativa.

También brindará los medios par realizar una investigación documental a través de la búsqueda de información de distintas áreas del conocimiento, en Internet o en discos compactos, así como el acceso a distintas propuestas de educación a distancia y servicios múltiples que contribuirán al desarrollo de sus tareas, prácticas dentro de la escuela y en otros espacios de la vida cotidiana.

Inglés

En esta área el estudiante se aproximará al conocimiento del inglés, a través del desarrollo de estrategias de lectura en su lengua materna, que puedan utilizarse en la lengua extranjera y que faciliten la comprensión e interpretación de diversos textos.

En este sentido, mediante la comprensión de diversos escritos informativos, culturales, técnicos y científicos podrá formarse su propia opinión sobre cualquier tema relacionando la lectura con su propia experiencia y respondiendo críticamente a su contenido (Proyecto Educativo, 2002).

- **El diseño técnico de los planteles**

Una política que orienta el desarrollo de este Sistema de Bachillerato es la de poner en marcha planteles estratégicamente distribuidos en el territorio del Distrito Federal, de modo que los jóvenes que cursen en ellos sus estudios no tengan la necesidad de desplazarse a largas distancias porque, está comprobado que tales desplazamientos agravan diversos problemas urbanos y generan en el estudiante una fatiga que disminuye su capacidad de estudio; por esta razón se ha determinado que, en vez de construir grandes planteles para varios miles de estudiantes, se pondrá en marcha una mayor cantidad de planteles con una

matrícula reducida (al rededor de mil estudiantes) en las distintas delegaciones políticas que conforman la Ciudad de México.

Serían dieciséis los planteles que se tenían contemplados crear dado que el Distrito Federal está conformado por dieciséis delegaciones políticas, pensando en ubicar uno en cada una de éstas, sin embargo, hay delegaciones que por sus características propias en cuanto a ubicación geográfica y nivel de vida de sus habitantes requieren menos tener una escuela mas, como es el caso de las delegaciones Benito Juárez y Cuauhtémoc, en contraste, hay otras que, sus condiciones se presentan a la inversa, es decir, se encuentran en la periferia de la ciudad y concentran una mayor población con más necesidades de educación, en éstas, no es suficiente la creación de una escuela, este es el caso de las delegaciones Iztapalapa y Gustavo A. Madero, en donde se han abierto dos planteles en cada una y se tiene planeado abrir una mas para lograr la cobertura de sus poblaciones.

La distribución de los planteles obedece principalmente al criterio de equidad, ya que los planteles se instalaron en zonas carentes de escuelas de este nivel, propiciando con ello una mejor distribución de los servicios educativos. Descentralizar la oferta educativa y distribuirla con equidad permite que la escuela intervenga en la comunidad cercana para poder incidir en la transformación del entorno (Doctos IEMS).⁶

Cada plantel tiene la responsabilidad de atender también, si el caso se presenta, necesidades específicas que se deriven del contexto físico, cultural y social o de los antecedentes históricos de la zona (por ejemplo, planteles localizados en delegaciones en que una parte de la población se dedica a la producción agrícola probablemente tendrá que atender las necesidades y circunstancias distintas de las que se presentan en las zonas industriales (Proyecto educativo, 2002).

⁶ Documentos internos del IEMS (Proyecto Educativo, 2002). Documento que señala el plan de actividades académicas que guiarían a la institución. Editado por el IEMS y la Secretaría de Desarrollo Social del GDF.

La Ubicación de los planteles:

Además de la creación de un plantel por cada Delegación política de la Ciudad de México, éstos se ubicarían en las zonas y/o colonias más pobres de cada una; en las consideradas zonas de “Alta Marginación Social” en donde, de acuerdo al estudio que se hizo, no existían o había muy pocos planteles educativos de este nivel escolar.

En el año 2000 se concluyen las obras de adecuación y construcción de la preparatoria Iztapalapa I. En diciembre del mismo año, el nuevo Jefe de Gobierno del Distrito Federal, Andrés Manuel López Obrador, da instrucciones a la directora general del IEMS DF, Mat. Ma. Guadalupe Lucio Gómez Maqueo para que inicie la implantación de quince nuevas preparatorias para agosto del año siguiente, 2001 (Memorias, 2006).⁷

Así, se comienza a definir la infraestructura requerida para establecer las preparatorias y se buscan predios en las distintas delegaciones para la instalación de los planteles. Es de esta manera que se integra un equipo de trabajo compuesto por los titulares de diversas dependencias del gobierno capitalino para establecer los lineamientos para la elección de los predios, estableciendo también el diseño de los planteles y la infraestructura necesaria para su equipamiento. En este mismo año inicia la operación de 15 nuevos planteles en “sedes alternas” y en condiciones poco favorables.

Para 2002 se continúa con la búsqueda de predios y la construcción de los planteles que ya contaban con terreno. En ese año, el Jefe de Gobierno, Andrés Manuel López Obrador, inaugura siete planteles en las delegaciones Tláhuac, Iztapalapa 2, tlalpan I, Coyoacán, Azcapotzalco, Álvaro Obregón y Miguel Hidalgo. A finales del año siguiente, 2003, concluye la construcción de 6 planteles más en las delegaciones que faltaban, Xochimilco, Tlalpan, Gustavo A. Madero y Milpa Alta, que también inauguro en ese mismo año.

⁷ Memorias (Origen de un Proyecto Educativo) es una recopilación de las actividades más sobresalientes del periodo 2000-2006 llevadas a cabo en la institución. editado por el IEMS y el GDF.

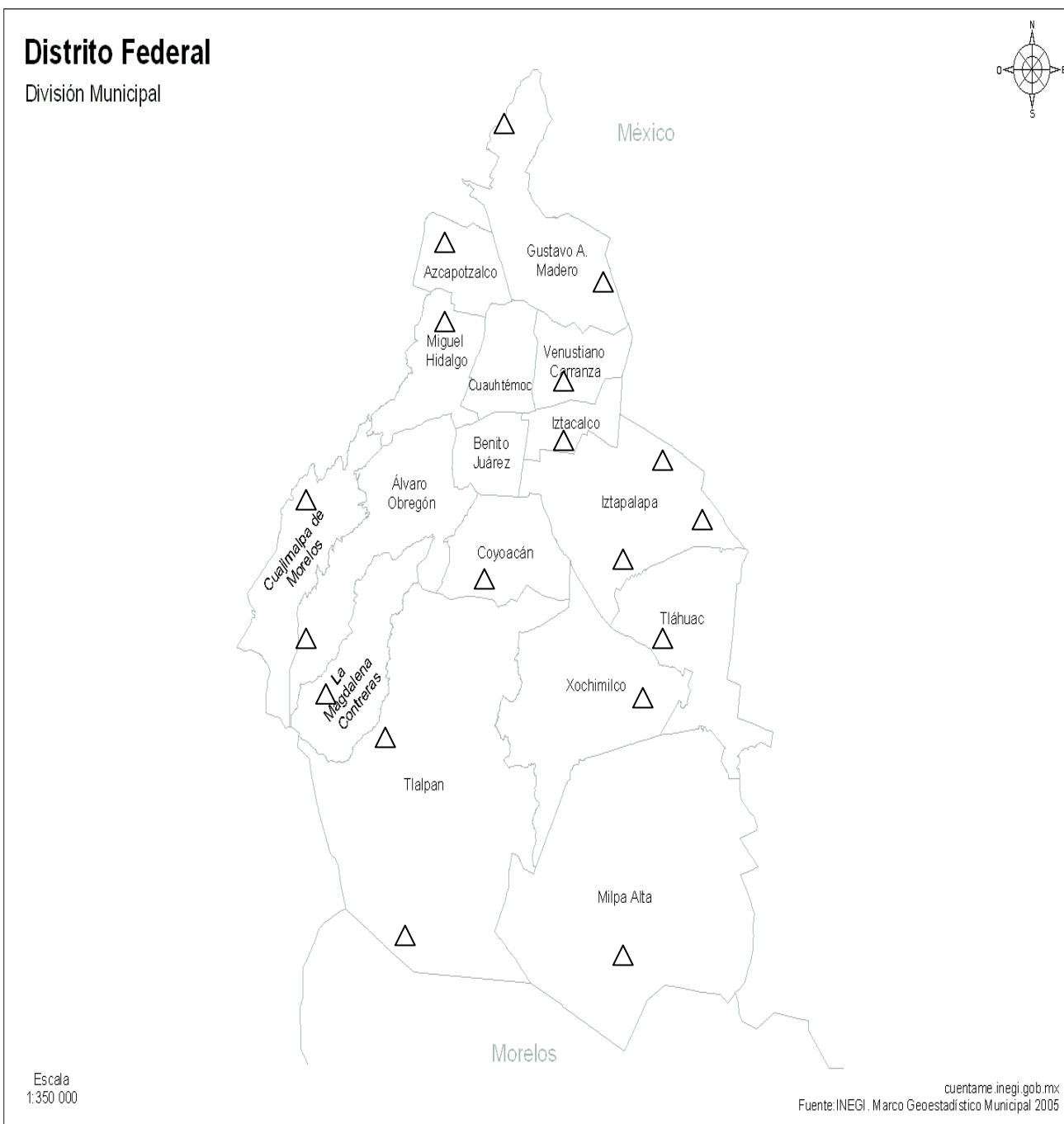
En los primeros meses del año 2004 se inauguran 3 preparatorias más en las delegaciones Cuajimalpa, Iztacalco y Magdalena Contreras, con ellas funcionarían ya el total de las preparatorias en sus inmuebles definitivos.

Es así que en 2004, los dieciséis planteles quedan ya ubicados en cada delegación política de la Ciudad de México y como se mencionó anteriormente, se decidió que en delegaciones como Cuauhtémoc y Benito Juárez no era necesaria la construcción de una preparatoria, pues es donde se concentra la mayor cantidad de planteles educativos y, sobre todo en la segunda, la población (en su mayoría) cuenta con los recursos para acudir a escuelas privadas, por lo que, habiendo otras delegaciones como Gustavo A. Madero e Iztapalapa que son más extensas en cuanto a población y ésta cuenta con menores recursos y planteles educativos de nivel medio superior, se consideró que un plantel no era suficiente, así que se construyeron dos en cada una.

Aún en la actualidad, se ha comprobado que dos planteles no son suficientes para abarcar a la población joven que egresa de la educación básica en estas delegaciones. Por esto, el año pasado (2007), el nuevo jefe de gobierno, Marcelo Ebrard, en reunión con el director del IEMS y los jefes delegacionales y a solicitud de la población, establecieron el compromiso de crear tres preparatorias más en el mediano plazo, ubicándolas, una en la delegación Venustiano Carranza (que no tenía), otra en más en la delegación Gustavo A. Madero y la tercera en Iztapalapa.

En agosto de 2007 comenzó a funcionar, en instalaciones provisionales, la preparatoria en la delegación Venustiano Carranza y, en estos momentos está en construcción el plantel, teniéndose contemplado que para el ciclo escolar de agosto de 2010 sea entregado a los estudiantes y, al mismo tiempo, ampliada la matrícula de ingreso.

Mapa 1. Ubicación geográfica de los planteles del IEMS por delegación política



Fuente: INEGI , 2005.

El diseño y las instalaciones de cada uno de los planteles son congruentes con el Proyecto Educativo, ya que su disposición espacial y física, así como su equipamiento, responden a las necesidades de los programas de estudio de las distintas áreas del conocimiento. Su diseño arquitectónico contempla espacios (casi) suficientes para que los estudiantes puedan llevar a cabo sus actividades, por lo que cada plantel cuenta con:

- Aulas para el aprendizaje grupal
- Aula de artes plásticas
- Aula de música
- Aula audiovisual
- Auditorio
- Biblioteca
- Cubículo para cada uno de los profesores
- Cubículos de estudio para los alumnos
- Espacio deportivo
- Foro al aire libre
- Laboratorios de ciencias
- Laboratorio de computación
- Oficinas administrativas
- Sala de Internet
- Sala de servicio médico

Es importante mencionar que cada plantel está diseñado sólo para un cupo total de mil estudiantes, por lo que la matrícula no se ampliará más de eso, esto respondiendo a la capacidad física de los espacios.

Los actores

El IEMS considera que **los estudiantes** constituyen la razón de ser de este **Sistema de Bachillerato del GDF**; los profesores, las autoridades y los recursos técnicos y materiales

tienen como fin apoyar el aprendizaje y la educación de los estudiantes de la institución. Los estudiantes son, a su vez, los actores centrales de los procesos educativos; al ingresar a la institución debe desarrollárseles la convicción de que ellos mismos asuman la responsabilidad de su educación y de que todos los demás actores y recursos están para apoyar el cumplimiento de esta responsabilidad individual e intransferible (Proyecto educativo, IEMS 2002).⁸ Por lo tanto, la organización y las normas que rigen la institución ponen en el lugar central las relaciones de los estudiantes con los demás actores y la forma como dichos estudiantes han de aprovechar los recursos, especificando con el detalle necesario los derechos y deberes de los propios estudiantes y de los maestros y autoridades.

Según los estatutos que rigen al IEMS, todos los estudiantes son considerados iguales y se ha eliminado cualquier clasificación que signifique demérito de alguno de ellos. Lejos de establecer mecanismos de competencia, las relaciones que se promueven entre los estudiantes son de cooperación y compromiso consigo mismos y con la propuesta educativa en su conjunto.

Los profesores

Para el IEMS, los profesores constituyen el apoyo central de la educación de los estudiantes y de la marcha de la institución y para esto ha establecido, que ellos tengan espacios apropiados, recursos suficientes y preparación continua para llevar a cabo su labor de docencia, tutoría e investigación y se distingue claramente su función docente de las demás funciones que deben realizar. Se han diseñado, en los últimos tiempos, cursos de apoyo a la docencia para realizar en los periodos intersemestrales con el fin de que los profesores, por academia, compartan experiencias de enseñanza y adquieran nuevas herramientas metodológicas, didácticas y de diversa índole para llevar a cabo su quehacer diario en la institución. Sin embargo, en el aspecto económico (afirman los profesores) no ha habido

⁸ Documentos IEMS (Proyecto Educativo,2002) a cargo de la Dirección Académica de la Institución y el GDF. Documentos internos, IEMS DF.

aumento al salario y/o prestaciones sólo cada vez más aumento de las actividades, tanto académicas como de informes administrativos.

En el desempeño de sus tareas docentes los profesores no operan como funcionarios de la institución y por ese motivo no tienen atribuciones administrativas, tales como la admisión o expulsión de estudiantes o el otorgamiento de calificaciones, certificados o reconocimientos; la administración de estos certificados y reconocimientos corresponde a la institución a través de los órganos e instancias que determina la reglamentación respectiva.

En esta institución los profesores realizan evaluaciones permanentes del progreso de los estudiantes, pero estas evaluaciones no tienen otro propósito que el de orientar el trabajo de los estudiantes y el de ellos mismos como profesores. De esta manera, los profesores desempeñan una función netamente educativa.

Sin embargo, los profesores diseñan estrategias de seguimiento y evaluación del aprendizaje y documentan y sistematizan los avances y resultados del aprendizaje de los estudiantes con el fin de retroalimentar de manera continua a los mismos en su proceso de formación y alimentar el sistema de información. Esta información es aprovechada por los profesores para diseñar estrategias de atención acordes a las necesidades de los estudiantes.

Autoridades internas

Internamente, los planteles del Sistema de Bachillerato del GDF tienen autoridades individuales y colegiadas. Su responsabilidad es apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y garantizar que los demás actores y los recursos se destinen a este fin esencial y que los procesos de trabajo se desarrollen de manera adecuada y eficiente.

Las autoridades internas son designadas conforme lo establecen los reglamentos y están obligadas a informar y dar cuentas a la comunidad de la institución y a las autoridades externas. Estas autoridades internas son un consejo interno y un coordinador.

Una de las principales tareas del coordinador es garantizar el funcionamiento en el plantel de manera que las diversas áreas brinden los apoyos necesarios que propicien y promuevan el aprendizaje de los estudiantes y, sobre todo trabajar con los profesores en la planeación académica de cada ciclo escolar.

Autoridades externas

Las autoridades externas tienen la responsabilidad de apoyar a la institución para que ésta se desarrolle y alcance sus fines. Contribuyen a que la institución cuente con los recursos y las condiciones adecuadas para su buen funcionamiento y vigilan, de acuerdo con lo que disponen, los reglamentos respectivos, el desempeño de los demás actores: autoridades internas, estudiantes, profesores y personal de apoyo. Las autoridades externas son un consejo académico y un consejo de participación social que representa a la comunidad a la que las preparatorias ofrecen sus servicios.

Personal de apoyo

La institución cuenta con el personal de apoyo administrativo, técnico y manual necesario, el cual debe tener presente que su función, como la de los profesores y las autoridades, es apoyar el proceso de aprendizaje y educación de los estudiantes, que son la razón de ser de la institución. La institución otorga a este personal las condiciones de trabajo adecuadas, pero además se esfuerza por lograr que las relaciones de este personal con los demás actores estén regidas por la cooperación y el respeto.

Se pretende que la institución ofrezca a este personal todos los apoyos factibles para que se superen constantemente y se reduzcan los perjuicios de la drástica división del trabajo que caracteriza a los sistemas educativos convencionales; para este propósito, los demás actores (estudiantes, profesores y autoridades) deben coadyuvar, en la medida de lo razonable, en las tareas que corresponden al personal de apoyo.

En este capítulo se abordó la creación de esta institución (IEMS DF) desde sus orígenes, es decir, desde el o los personajes que concibieron la creación de este proyecto educativo hasta la creación del mismo.

Comenzamos con plantear que como año electoral que fue el 2000, los candidatos a ocupar un puesto de elección popular utilizan una serie de promesas sociales hacia los ciudadanos de quienes solicitan el voto; tal fue el caso del gobernante que tuvimos en ese periodo (2000-2006) en la Ciudad de México que, dentro de esas promesas dijo, uno de sus compromisos principales sería con la educación de los jóvenes y es así que lleva a cabo este proyecto educativo.

Si bien es muy loable este acto, pues en los años recientes ha habido muy pocos gobiernos comprometidos con la expansión de la educación y sobre todo en este nivel, he realizado este trabajo para conocer qué tanto este proyecto educativo ha cumplido la promesa de beneficiar a los jóvenes de esta Ciudad de México.

Hasta aquí se han expuesto los orígenes de este proyecto y su organización externa; corresponde en el siguiente capítulo adentrarnos a la organización interna de esta institución y conocer su modelo educativo, planes y programas de estudio, formas de evaluación y certificación, etc.

Capítulo 3

El modelo educativo en el IEMS DF

En el capítulo anterior comenzamos a acercarnos a lo que fue la construcción de este proyecto educativo pero desde una óptica de su estructura externa, por tanto, corresponde ahora, en este capítulo, abordar la conformación de esta institución pero desde su organización interna, y sobre todo, en el plano de lo académico, comenzando por conocer las modalidades de la educación, sus políticas de ingreso, sus áreas de estudio, sus formas de evaluación y egreso, hasta la selección y formación de los docentes y demás personal encargado de llevar a cabo el buen funcionamiento de los planteles de esta institución.

- **Las modalidades de la educación en el IEMS**

Desde que el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal abrió sus puertas (de manera provisional) en 1999 con sólo una preparatoria en Iztapalapa, se estuvo trabajando en el desarrollo del Modelo Educativo que guiaría su quehacer académico para con sus jóvenes estudiantes, detallando su Plan y Programas de Estudio; definiendo un perfil y un proceso para la contratación de los profesores; convocando a los primeros consultores académicos para las áreas de Matemáticas, Física, Música, Filosofía, Historia y Biología; e iniciando el desarrollo de los sistemas de cómputo que apoyarán el registro e inscripción de los estudiantes.

Para septiembre del 2000, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Gobierno del Distrito Federal (GDF), establecen un convenio donde se reconoce que el GDF tiene facultades para promover y prestar servicios de educación media superior y de educación superior, y al siguiente año le otorgan clave de Centro de Trabajo a los planteles del IEMS (Ley Orgánica del D.F).

Con la participación de las academias que se habían formado en el primer plantel, se reformulan seis de los doce programas de estudio con el trabajo colectivo de los profesores. En ese mismo año se emite la primera convocatoria pública para el ingreso de estudiantes a las preparatorias del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF). Se implementa también el primer taller de inducción al SBGDF para estudiantes y para profesores e ingresa la primera generación del SBGDF en quince de sus planteles, esta generación se compone de un total de 150 estudiantes por plantel, en total, se atiende en este ciclo una matrícula de 3062 estudiantes.

Quedan establecidas las asignaturas por semestre (de primero a sexto) con la inclusión de asignaturas optativas en las áreas de Ciencias o Humanidades en el último año, quedando conformado todo el ciclo de bachillerato por treinta y seis asignaturas.

En el año 2003 las academias de cada área realizan la revisión y reformulación de asignaturas optativas de Artes Plásticas, filosofía, Física, Historia, Música, Lengua y Literatura, Matemáticas y Química. Se aprueban las políticas y lineamientos para la Certificación de Estudios del SBGDF (Ley Orgánica del D.F).

Para el siguiente año, 2004, se instaura la conformación de un Equipo de Apoyo a la Docencia en Metodología Educativa y se elabora, mediante este equipo, un diagnóstico pedagógico en los planteles. Con estos apoyos, se pretende que las academias de todos los planteles trabajen en estrecha colaboración con los Equipos de Apoyo Pedagógico y Apoyo Disciplinar realizando el diagnóstico y la reformulación de los doce programas de estudio, quedando finalmente estructurado el ciclo de bachillerato por 38 asignaturas. En ese mismo año, egresa la primera generación de estudiantes del SBGDF y son entregados 330 Certificados de Terminación de Estudios. Se firma un convenio con la, también recién creada, Universidad de la Ciudad de México para que los estudiantes puedan continuar sus estudios a nivel superior en esta institución.

Para el 2005 se imprimen los primeros programas de estudio reformulados por área y el primer cuaderno de apoyo a la docencia y los cuadernos de trabajo para las tres asignaturas de Inglés y se actualiza el programa de Atención tutorial (PAT), para reforzar el servicio de

las tutorías, ajustando también el sistema de evaluación del aprendizaje del Modelo (Memorias, 2006).

Se realizan las primeras jornadas académicas en las cuales las academias socializan sus experiencias en el trabajo educativo e inicia la emisión quincenal del Boletín Informativo del IEMS DF distribuyéndose en los 16 planteles.

- **Las políticas de ingreso**

Dentro de las políticas de admisión se determinó que en este Sistema de bachillerato sólo se aceptarían alumnos residentes en el Distrito Federal, por lo que quien deseara ingresar a alguna de éstas escuelas debería comprobar su residencia en la Ciudad de México. Esto seguramente obedece a la apropiación que hacen los gobernadores y líderes políticos por utilizar los programas de sociales exclusivamente para los ciudadanos a quienes gobiernan, y que posteriormente, en tiempos electorales lo usan para atraer votos en su carrera política en la que resaltan lo que hizo su gobierno, y al mismo tiempo criticando a otros gobiernos que dejaron de lado esas prioridades de atención a sus jóvenes como ha sido el caso del estado de México y, que por la cercanía que tiene con el Distrito Federal, muchos son los jóvenes que desean ingresar a estas escuelas y se ven en la necesidad de conseguir comprobantes de domicilio con familiares o amigos para tratar de ingresar.

La comprobación de residencia en el Distrito Federal, funciona como el requisito principal y casi único para tramitar el ingreso a la institución, pues no se realiza examen de selección.

Al registrarse por primera vez, los jóvenes comprueban que ya concluyeron la educación secundaria y que viven en las colonias aledañas al plantel en cuestión, con esto se les asigna un número de folio con el que participarán en el sorteo que se realiza ante notario público, quedando en el azar la posibilidad de ser elegido y ocupar uno de los aproximadamente, seis mil lugares que ofrece la institución cada año a los aspirantes.

Numero de grupos y alumnos por grupo

Por el conocimiento que se tiene de que en la mayoría de las escuelas de nuestro país (sin importar el nivel) el número de alumnos por grupo casi siempre es mayor a cuarenta y que esto representa dificultades para el profesor y para los estudiantes mismos en cuanto a su aprovechamiento; en esta institución se determinó que en este sistema escolar los grupos serían pequeños, es decir, cada uno estaría conformado por veinte o veinticinco alumnos con un cupo máximo de hasta 28. También el número de grupos por profesor debería ser reducido (de tres a cinco grupos como máximo) para que puedan los alumnos tener una mejor atención y al profesor le alcancen las horas de su jornada laboral para preparar su clase, revisar trabajos, atender de manera personal a los alumnos en las asesorías y evaluarlos, además de llevar el seguimiento puntual de los dieciséis alumnos a su cargo (sus tutorados). De esa forma, aún considerando que son pocos grupos por profesor y éstos son pequeños, queda el tiempo laboral muy ajustado y a veces, no es posible que los profesores cumplan con todas las actividades escolares.

- **El modelo educativo**

El enfoque curricular del Proyecto Educativo establece las orientaciones filosófica, social, pedagógica y metodológica que en su conjunto fundamentan y hacen posible la estructura curricular del proyecto, así como sus procesos educativos.

Orientación filosófica

Para este Proyecto Educativo se considera que la posibilidad de vivir y convivir implica observar lo que otros hacen, escuchar, conversar, dialogar y discutir con ellos. Así se recibe y brinda experiencia, al mismo tiempo que se fortalecen las identidades: condición necesaria para construir alternativas de participación, inclusión, convivencia y transformación.

En el IEMS, D.F Se considera que la realidad no es algo dado, sino que se encuentra en constante movimiento, por lo que los límites entre lo social, lo político, lo cultural y lo económico se desdibujan continuamente. Ello exige a los sujetos plantearse los problemas de su propio entorno de diferentes formas, a fin de hacer distintas lecturas de su realidad inmediata, sin olvidar su trasfondo globalizado, y participando en forma colectiva en la solución de estos problemas. Se pretende, por lo tanto, que la educación debe favorecer la formación de un ser humano capaz de construir un sentido para su vida y dispuesto a compartirlo con los demás; consciente de que la vida conlleva un imperativo de autorrealización que comparten los otros miembros de su sociedad. Debe, igualmente, contribuir para que los sujetos inicien un diálogo consigo mismos, den cuenta qué aprenden, con el propósito de que desarrollen diversas capacidades intelectuales que les permitan comprender, interpretar y recrear el mundo permanentemente (Proyecto educativo, 2002).⁹

Por lo tanto, la educación debe estar orientada a promover la responsabilidad del sujeto sobre sí mismo, sobre los otros que comparten su entorno y propiciar que estos mismos construyan nuevas formas de relación e integración para intervenir en su realidad inmediata.

Orientación social

Considerando que en el contexto actual existe una disociación de las formas particulares de la vida de las personas con respecto a las formas de producción económica, así como un cuestionamiento de las políticas sociales, cuya función estriba en servir de mediación entre ambas esferas para mantener el equilibrio, la justicia y la igualdad.

La disociación entre la actividad económica, que tiene como características la competitividad, los cálculos de rentabilidad y el beneficio personal, con el contexto social y cultural de los sujetos altera las formas de trabajo y los ingresos que los acompañan. También incide profundamente en los mecanismos de integración y cohesión social, ya que los vínculos se debilitan y las identidades colectivas y personales tienden a deteriorarse. La principal consecuencia de esto es que se amplían las desigualdades sociales entre los distintos sectores

⁹ Documentos IEMS (Proyecto Educativo,2002) a cargo de la Dirección Académica de la Institución y el GDF. Documentos internos, IEMS DF.

sociales, no sólo en términos de ingresos, sino también en lo que respecta a la posibilidad de desarrollar la propia actividad personal. Por otro lado, se desconecta la actividad productiva de los sujetos con el desarrollo social y cultural de su propia comunidad.

Para el proyecto educativo del IEMS, esto sugiere que los sujetos, ante la complejidad del mundo, deban protagonizar procesos de construcción de distintos escenarios de orden local, regional, nacional y universal, que den cuenta de las dimensiones sociales, culturales, económicas, ecológicas, históricas y políticas que configuran el movimiento de la realidad, con el fin de dar sentido al existir individual y colectivo, conscientes de que se desarrollarán más en la incertidumbre que con certezas acabadas. Por eso, aquí se reconoce que el papel de la educación tiene un carácter multidimensional. Las políticas educativas deberán considerar el papel que juegan en la construcción de nuevos escenarios y asumir con todos sus retos la función social que les corresponde, ya que invariablemente, los propósitos que las orientan, los aprendizajes que propician, las acciones que se realizan en sus espacios, así como los sujetos mismos se hacen reales en el contexto de unas determinadas condiciones.

La educación, entonces, debe proporcionar una formación cuyos ámbitos de desarrollo académico, de construcción de identidades y, por lo tanto, de pertenencia, permitan a los sujetos trascender su propia formación escolar. Ello implica redimensionar el papel de la escuela y situarla como un espacio que promueva la participación e intervención de los sujetos para que asuman los retos que el mundo global presenta a los sujetos de una colectividad cualquiera. (Proyecto educativo, 2002).

Por esto, se presupone que las instituciones educativas deben establecer una realidad desde otro lugar con el conocimiento y con el sujeto que aprende, ya que el escenario ante nuestros ojos, sus problemas y retos, demanda que aprenda los saberes necesarios para comprender, descubrir y relacionarse con el mundo, y de este modo, colabore en la construcción de proyectos sociales.

Orientación pedagógica

Las acciones educativas que promueve el proyecto educativo del IEMS, están cimentadas en un eje de flexibilidad cuyos criterios permiten el desarrollo de diversos procesos, propiciando la participación de los actores involucrados y a partir de la experiencia generada por éstos, reconocer las alternativas posibles para recrear y reorientar dichos procesos.

Este proyecto educativo recupera lo más valioso de la tradición educativa, no obstante ésta se ve resignificada por los retos que exige a la educación el contexto social, cultural, ecológico, político y económico del mundo actual. Bajo esta premisa, la propuesta curricular del proyecto educativo incorpora en su estructura tres ejes de formación: crítico, científico y humanístico que orientan el desarrollo de diversas competencias, actitudes y valores, reflejados en la organización interna del Plan de estudios y de cada disciplina en particular.

La propuesta curricular de este proyecto educativo se sustenta en dos criterios de flexibilidad. El primero establece que al ser un proyecto para un bachillerato propedéutico, el currículum propiciará en los sujetos el desarrollo de una cultura general, así como una diversidad de saberes, competencias y valores que le permita continuar su trayectoria en el nivel superior, o bien, desarrollar proyectos básicos que coadyuven en la solución de problemáticas de su comunidad (Proyecto educativo, 2002).

El segundo criterio confiere que los actores que intervienen en los procesos educativos desarrollen experiencias educativas que les brinden los elementos suficientes para interpretar y recrear el currículum, con el fin de que el Plan y los Programas de Estudio se articulen con las exigencias de la escuela.

En este sentido, el papel de la enseñanza y del sujeto que enseña se conciben en este proyecto educativo desde una perspectiva en donde se considera que el docente es ante todo, un sujeto que reflexiona sobre su práctica cotidiana, y no un agente anónimo que aplica un conjunto de técnicas para transmitir los conocimientos de un programa de estudios en el espacio del aula (Proyecto Educativo, 2002).

Por lo tanto, el papel del docente se concibe más allá de los límites que impone el enfoque constructivista que lo limita al papel de facilitador del conocimiento. Se trata, en este caso, de

un sujeto que convoca al saber desde el ejercicio mismo de su propia práctica, se le sitúa como corresponsable del aprendizaje del estudiante, capaz de propiciar que éste último desarrolle una relación de compromiso, sugestión e interrogación con el saber.

Para este proyecto educativo la atención al estudiante tienen un carácter personalizado, es acompañamiento que se le dedica durante su trayectoria escolar y que ha de realizarse bajo los principios de confianza, respeto, responsabilidad, comprensión y cuidado. (Proyecto Educativo, 2002).¹⁰

La evaluación

La evaluación de los aprendizajes es un elemento que cruza los procesos educativos y los espacios de trabajo académico, fortalece la atención personalizada, contribuye a la reflexión de la práctica docente y orienta el desarrollo de los aprendizajes. La evaluación es un punto de conexión del cual disponen los actores para mirar hacia adentro, a sus propios signos vitales y valorar sus acciones y procesos y resultados, a fin de fortalecer el desarrollo de su propia vida académica.

Se considera que evaluar es conocer cómo y bajo qué condiciones se llevan a cabo los procesos en donde interviene el aprendizaje, las mediaciones didácticas que existen entre éste y el saber y la práctica docente; los espacios de intervención académica que propician mejores resultados, así como los factores externos a los procesos educativos que inciden en el progreso formativo de los estudiantes.

Por lo tanto, se pretende que la evaluación sea ante todo una actividad continua de aprendizaje ligada a la práctica reflexiva de docentes y estudiantes, que evidencie el trayecto

¹⁰ Documentos IEMS (Proyecto Educativo, 2002) a cargo de la Dirección Académica de la Institución y el GDF. Documentos que guiarán el desarrollo de las actividades académicas en la institución a partir de la fecha que se señala. Documentos internos, IEMS DF.

recorrido y el que falta por andar, con el propósito de emitir una valoración pertinente, provisional o definitiva.

Evaluar el aprendizaje conlleva determinar previamente el trayecto que el estudiante tiene recorrido, lo que sugiere contemplar no sólo los conocimientos acumulados por éste, del mismo modo es necesario considerar el capital cultural desarrollado durante su vida (Proyecto educativo, 2002).

La evaluación en este Sistema de Bachillerato es distinta a la que comúnmente se lleva en otras instituciones. Cada asignatura está compuesta por un número determinado de objetivos y al cubrir el total de ellos, el profesor hace al alumno la recomendación final de *cubre la asignatura*, si no es así, es decir si le falta cubrir alguno de éstos, el profesor le hará la recomendación de que deberá reinscribir la asignatura en algún Periodo Especial de Recuperación (Asesorías o Módulos) para completar lo que le falte o bien si necesita recurrir totalmente la asignatura.

Este tipo de Evaluación no es “bien vista” por todos los alumnos; muchos consideran que su esfuerzo es más que el de otros, para que al final, el resultado sea el mismo; es decir, un alumno que termina en su ciclo de tres años todas las asignaturas que corresponden al bachillerato puede obtener, la misma calificación que uno que se tardó cinco años. O si hablamos sólo de una asignatura, ésta resulta al final con la misma recomendación de *cubre*, tanto para un alumno que la cubrió en el semestre que le correspondía llevarla por primera vez, como para el alumno que la recursó y la reinscribió varias veces en Asesorías o Módulos para poder terminarla; por lo que al final el resultado para todos es el mismo, cubre o no cubre.

La otra parte con la que ha habido más desacuerdos es en la certificación de estudios. Este modelo educativo requiere para poder certificar los estudios de cada estudiante, que éstos presenten al cubrir el total de asignaturas un trabajo de investigación final, una especie de tesina, en la que cada estudiante ha elegido previamente un tema al inicio del sexto semestre. El tema a investigar lo desarrollará con la ayuda y supervisión de un director que el alumno

elige. Al final de la investigación, y del semestre, el trabajo es revisado por otro profesor (Revisor) y el alumno deberá hacer una presentación final de ese trabajo, la que será evaluada por un grupo de profesores que conforman “La Comisión Evaluadora” establecida para esa función y renovada cada semestre.

El desarrollo y la presentación de este trabajo final será lo único que se tomé en cuenta para otorgarle un promedio final numérico que se asentará en su Certificado de Estudios del Bachillerato. Esto ha generado descontento porque, al final, es lo único que se evalúa, para otorgar una calificación y un comprobante de estudios que avalará sus estudios de bachillerato, quedando de lado el desempeño que tuvo durante los tres años o mas de estudio que permaneció en la institución, no contando esa trayectoria y los aprendizajes adquiridos sabiendo, además, que el desempeño de cada uno de los estudiantes es distinto. Por lo que aquí sólo se toma en cuenta que haya cubierto el total de las asignaturas y que “le vaya bien” en el trabajo final.

Estructura curricular

La estructura curricular del proyecto educativo, está organizada a partir de tres ejes que conducen la formación de los estudiantes.

- 1- Formación crítica
- 2- Formación Humanística
- 3- Formación Científica

Estos ejes de formación tienen el propósito de establecer el enfoque del Plan y los Programas de Estudio de cada área, así como orientar los procesos educativos y situar el desarrollo académico de los estudiantes de forma integral. En este sentido, los ejes de formación guardan un equilibrio entre sus elementos, con el fin de brindar una formación académica a los estudiantes, en el sentido más amplio del término, sin que predomine algún área del saber

o de los campos de preparación concretos para el desarrollo de alguna destreza física o intelectual en específico (Proyecto educativo, 2002).

Formación crítica

Un aspecto sustantivo de este proyecto educativo es que se busca la formación del pensamiento crítico de los estudiantes, ya que el desarrollo de este tipo de pensamiento desempeña una función fundamental en la actuación de los sujetos y de la sociedad en su conjunto. Por un lado, favorece el desarrollo de la autonomía del pensamiento de los estudiantes, que es la base para que éste continúe aprendiendo durante toda su vida. Por otro, posibilita la toma de decisiones particulares, por parte de los estudiantes con un mayor margen de responsabilidad y consideración hacia el otro.

En virtud de ello, la formación crítica tiene cinco componentes principales estrechamente entrelazados entre sí, y que se presentan de forma separada sólo con fines analíticos: (Proyecto educativo, 2002).

- Actitud crítica
- Dominio del campo u objeto de la crítica
- Capacidad y hábito de vigilancia epistemológica
- Capacidad y hábito de contextualización teórico-cultural
- Capacidad y hábito de contextualización histórico-social

La actitud crítica consiste en la disposición auténtica de búsqueda de la verdad. Se trata de un objeto educativo de enorme importancia, pero su logro no es responsabilidad exclusiva de las instituciones educativas ni estas tienen instrumentos pedagógicos que los garanticen. Sin embargo, la escuela puede hacer por conseguirlo mucho más de lo que frecuentemente acepta.

Debe reconocerse que el desarrollo de una actitud crítica, en el sentido que aquí se ha definido, es resultado más que nada del ejemplo que dan las actuaciones reales de los diversos actores del proceso educativo. Esta intervención del ejemplo es determinante

también en el logro de estos objetivos formativos y deberá tenerse presente que su eficacia exige establecer reglas de conducta exigentes y que éstas sean asumidas en el proceder cotidiano; debe quedar claro que este currículum del contexto (u oculto) es tan importante como el currículum en sentido convencional (Proyecto educativo, 2002).

Para el logro de esta actividad crítica, es particularmente importante la actuación de los docentes durante el proceso educativo, se espera así que en su empeño por indagar la verdad, sean cuales sean sus consecuencias, tengan un efecto importante en los estudiantes.

Formación humanística

La formación humanística comprende el desarrollo de:

- Actitud y conocimientos axiológicos
- Conciencia humanística (histórica y social)
- Conciencia ética
- Disposición y capacidad de actuación moral
- Sensibilidad y capacidad de reflexión estéticas
- Capacidad de expresión artística
- Capacidad de interacción social eficaz y responsable
- Capacidad de expresión oral y escrita
- Hábito de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado (Proyecto educativo, 2002)

Se busca desarrollar en el estudiante una sólida conciencia humanística, entendida como la conciencia de que todos los seres humanos comparten vida, destino y emociones; de que forman parte de una especie que trasciende su momento y su lugar, de allí la importancia del estudio de sus diversas culturas.

Varios de los elementos incluidos en los ámbitos de formación que se han denominado <formación crítica> y <formación científica> constituyen también parte importante de lo que compone a la <formación humanística>.

En el bachillerato, se trata de lograr que los estudiantes desarrollen la capacidad y la actitud para decidir autónomamente, con plena conciencia de sus derechos y obligaciones, de los derechos de los demás y de las repercusiones de sus actos.

También debe considerarse que como parte de la formación humanística debe considerarse el desarrollo de las competencias necesarias para una interacción social responsable, consciente, efectiva y para la convivencia solidaria (Proyecto educativo, 2002).¹¹

Formación científica

En este modelo se contemplan cuatro elementos constitutivos de la formación científica, estos son:

- a) Actitud científica
- b) Cultura científica general
- c) Conocimiento sólido de algunas ciencias particulares
- d) Capacidad para la investigación científica

Se entiende que la actitud científica consiste en la duda sistemática y en la práctica de sistematizar toda indagación. Implica para el estudiante el desarrollo de una razonable seguridad en sí mismo y la desmitificación de los grandes científicos y de la ciencia misma. Para lograr el desarrollo de esta actitud es necesario que la transmitan los docentes y sea apoyada en el estudio de la historia de la ciencia, historia de los errores y de los paradigmas, con la lectura de biografías y autobiografías de los científicos, además de la experimentación orientada a motivar la curiosidad, interés y asombro, y no la simple repetición de rutinas. (Proyecto educativo, 2002)

¹¹ Documentos IEMS (Proyecto Educativo,2002). Documentos que guiarán el desarrollo de las actividades académicas en la institución a partir de la fecha que se señala. Editado por la Dirección Académica de la Institución y el GDF.
Documentos internos, IEMS DF.

Un segundo elemento es la adquisición de una razonable cultura científica, la cual consiste en el desarrollo de un panorama de las principales disciplinas científicas, así como de los procesos y estructuras del conocimiento científico.

➤ **Las Áreas de estudio**

Las áreas de estudio se agrupan en dos ámbitos para propiciar una formación congruente con los ejes formativos de la estructura curricular. Estos ámbitos son el disciplinar y el complementario.

Ámbito Disciplinar

El ámbito disciplinar se compone por dos áreas de estudio, humanidades y ciencias.

El área de humanidades tiene como propósito central el estudio del ser humano, de sus concepciones y de sus manifestaciones, así como su trascendencia en el tiempo y espacio.

El área de ciencias plantea como propósito central que los estudiantes se acerquen gradualmente a los métodos y principios de la ciencia para desarrollar el razonamiento lógico, a través de un trabajo ordenado y sistemático. De esta manera se favorece la comprensión profunda y crítica de la realidad (Proyecto educativo, 2002).

El estudio y enseñanza de las ciencias contribuye a la formación humanística mediante las necesarias y constantes referencias a la Filosofía e Historia de la disciplina que se traten. Lo mismo puede decirse de la formación científica, por ejemplo, el trabajo en historia y filosofía que en esta clasificación pertenecen al área humanística, contribuyen a la formación científica.

Cuadro No.3 Asignaturas del ámbito disciplinar

<i>Asignaturas del ámbito disciplinar</i>	
Humanidades	Ciencias
Artes Plásticas	Biología
Filosofía	Física
Historia	Matemáticas
Lengua y Literatura	Química
Música	

Fuente: Documentos del IEMS, 2002.

Ámbito de áreas complementarias

El ámbito de áreas complementarias está conformado por asignaturas prácticas y optativas.

Las asignaturas prácticas se orientan al desarrollo de competencias para el aprendizaje y la comunicación.

Las asignaturas optativas trascienden las áreas de formación disciplinar, ya que los estudiantes movilizan y aplican las competencias que han logrado desarrollar. Dentro de esta área se pueden configurar una serie de campos de estudio tales como: salud, educación, medio ambiente, organización, cooperativismo, entre otros. (Proyecto educativo, 2002)

Estos campos permiten al estudiante analizar y comprender su entorno inmediato para transformarlo, además de poder perfilar su formación hacia una de las áreas de estudio para su ingreso a la educación superior. En este sentido, de acuerdo a los campos de estudio, se definen las asignaturas optativas.

Cuadro No. 4, Asignaturas complementarias

Asignaturas complementarias	
Prácticas	Optativas
Artes plásticas	Cálculo diferencial e integral
Computación	Etología
Inglés	Estadística
Planeación y organización del Estudio	Filosofía Política
	Física Moderna
	Historia cultural de la Ciudad de México
	Lengua y cultura Náhuatl
	Metodología de la creación de las Artes visuales
	Química, energía y sociedad

Fuente: Documentos del IEMS; 2002.

Asignaturas optativas y campos de formación

El énfasis de los programas de las asignaturas durante los dos primeros semestres se sitúa en el desarrollo de las competencias básicas para el aprendizaje. Se trata de que los estudiantes aprendan a leer bien y comprendan la lectura que hacen. Esto va de la mano de las actividades programadas para que desarrollen habilidades para la búsqueda y organización de información; además de un razonamiento lógico–matemático y la adecuada expresión oral y escrita.

En el tercer y cuarto semestre, tomando como base las competencias básicas para el aprendizaje ya desarrolladas, los programas se orientan a la identificación de procesos históricos, al desarrollo del pensamiento crítico y a la elaboración de una noción más completa de los métodos científicos. Los estudiantes realizan diversos tipos de investigación con base en documentos literarios, científicos, periodísticos, filosóficos e históricos;

identifican los elementos formales de una obra plástica, comprenden y resuelven problemas matemáticos de mayor grado de dificultad. Interpretan textos en inglés, desarrollan argumentos sobre una situación y presentan en formas diversas los trabajos de investigación. (Proyecto educativo, 2002).

En los últimos dos semestres la orientación de los programas es hacia el desarrollo de saberes prácticos, organizados en función de un conjunto de campos formativos para la intervención social.

Estos campos se organizan por grupos de asignaturas optativas interdisciplinarias, y configuran una base de competencias que los estudiantes desarrollan de acuerdo con la orientación que se imprime a la intervención social, sea salud, nutrición, medio ambiente, empleo, educación sanitaria, alfabetización, vialidad, comunicación, educación para adultos, entre otros.

Las asignaturas optativas tienen un carácter más específico que en los semestres anteriores y sobre todo práctico.

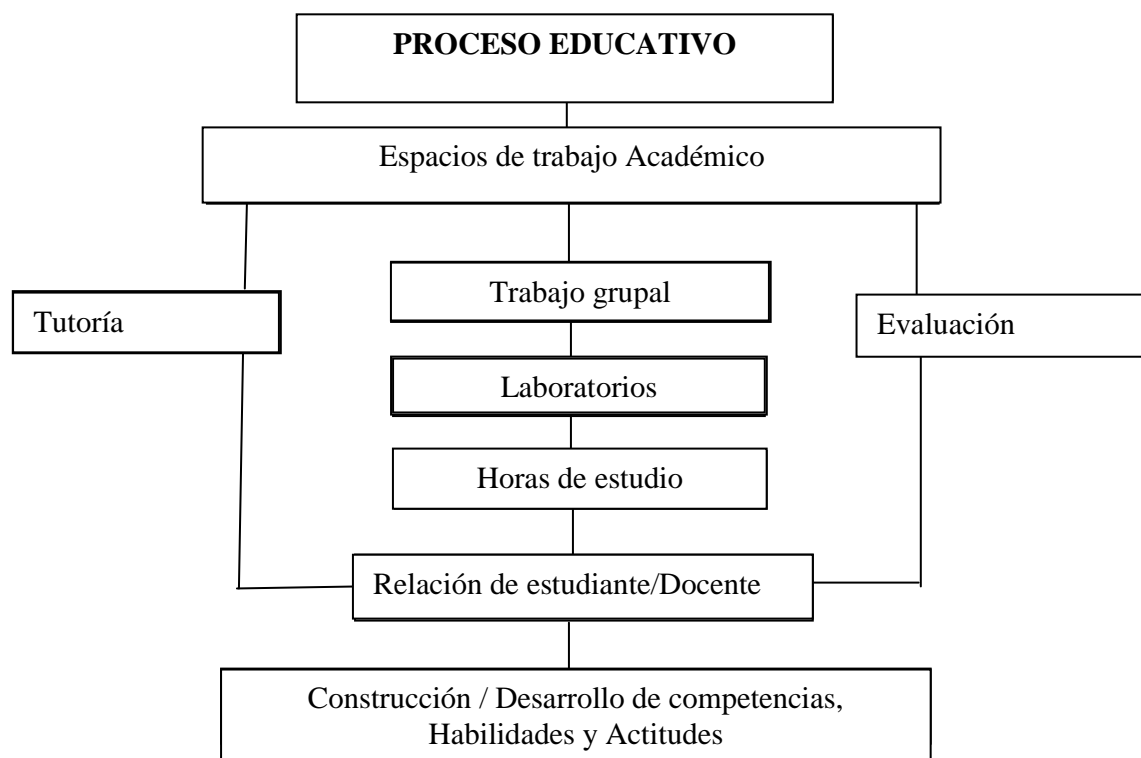
La participación de los estudiantes en los campos de formación los prepara con un conjunto de habilidades, conocimientos, valores y destrezas, a fin de que continúen sus estudios en el nivel superior e igualmente, potencien e impulsen así acciones que contribuyan a la atención de las diversas problemáticas y retos que enfrenta su comunidad, con el propósito de fortalecer la convivencia y la cohesión social.

Proceso educativo

Los espacios de trabajo académico

El trabajo académico que desarrollan los estudiantes y docentes-tutores se realiza a través de diversos procesos, acciones, tiempos y espacios articulados unos con otros.

Esquema 1, *Proceso educativo*



El docente tutor es en todo momento responsable de su actividad docente; brinda asesoría académica; da seguimiento y acompañamiento al estudiante para identificar factores que ponen en riesgo la continuidad y permanencia de los estudiantes en la escuela; evalúa los aprendizajes; trabaja de forma colegiada con los docentes-tutores de su disciplina; realiza su planeación personal y colectiva con sus pares y participa activamente en su propia formación y desarrollo docente (Proyecto educativo, 2002).

Para realizar lo anterior, el docente-tutor cuenta con el espacio de la academia, en donde se reúnen semanalmente con los docentes de su misma disciplina y plantel para compartir las experiencias generadas en el desarrollo del programa de estudios, además de socializar cómo ha diseñado y empleado sus estrategias de enseñanza y evaluación, haciendo un balance de

las acciones que en conjunto han emprendido y los resultados conseguidos con sus estudiantes, determinando con sus compañeros los aspectos de la práctica docente que son necesarios fortalecer, y con base en ello realizar su planeación.

Para realizar la evaluación de los aprendizajes, el docente cuenta con un sistema de evaluación diagnóstica, que puede consultar cuando lo desee en la computadora personal que le ha sido asignada (que se espera que lo haga al inicio del semestre) que le brinda información sobre los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas por sus estudiantes previamente al inicio de cada curso.

Trabajo grupal

El trabajo grupal consiste, principalmente, en sesiones que van de una hora, hora y media o dos horas de duración en general, en las cuales un grupo de estudiantes (aproximadamente 25) trabaja con el docente. En estas sesiones (clase), el docente busca motivar a los estudiantes, darles guías y orientación para el estudio de los temas correspondientes, introducirlos al vocabulario, presentar y explicar las ideas y conceptos centrales del tema que se continuará trabajando individualmente, en equipo con otros compañeros y con el apoyo de los tutores. (Proyecto educativo, 2002).

Los estudiantes tienen oportunidad de hacer preguntas con respecto a los asuntos que expone el docente, quien los aborda en la medida en que juzgue que pueden ser de interés general.

Estas sesiones se conciben como una parte del complejo proceso de aprendizaje en el que desempeña un papel central el trabajo del propio estudiante, y está apoyado con asesorías individuales. Las asesorías constituyen otro espacio adicional para la solución de problemas y dudas particulares, y para dar un seguimiento detallado al progreso del estudiante.

El propio docente valora las situaciones en las cuales es indispensable, para beneficio de todo el grupo, hacer explicaciones amplias y detalladas de algún tema, para lo cual hace los arreglos necesarios en el programa de trabajo añadiendo más horas de clase. Esto es factible porque tanto maestros como estudiantes disponen de tiempo para ello.

Se considera en este modelo Educativo que la función del docente-tutor no es la de simple transmisor de conocimientos, sino más bien la de constituir un ejemplo intelectual y moral para los estudiantes y la de transmitir experiencias que hacen más expedito el proceso de aprendizaje. En las sesiones grupales, como en todas las actividades y espacios de trabajo, el docente-tutor debe llevar puntualmente un registro de la asistencia de los estudiantes, ya que la asistencia de éstos es fundamental porque permite, por un lado, organizar las demás actividades de trabajo académico y por el otro, dar cuenta de las ausencias de los estudiantes a su tutor designado para posteriormente investigar sus posibles causas.

Laboratorios

Estos espacios están diseñados para contribuir a que los estudiantes logren adquirir las competencias que constituyen lo que en este Modelo educativo se define como formación científica, a través de tareas concretas en las que se busca que los estudiantes desarrollen la imaginación, la creatividad y la reflexión; que sirven de incentivo para construir explicaciones sobre diversos fenómenos. Aún cuando en el mapa curricular está incluido un número fijo de horas a la semana de trabajo en el laboratorio para las asignaturas de Física, Química y Biología, su distribución horaria depende de los ritmos propios de cada grupo, pudiendo ser, incluso, que algunas semanas todas las sesiones grupales se desarrollen en el laboratorio y en algunas otras, todas se realicen en el aula. Sin embargo, dado el apoyo que significa el trabajo en este espacio, se considera esencial que se cubra el número de horas de trabajo en el laboratorio programadas al semestre.

Horas de estudio

Las horas de estudio se conciben como un espacio de mayor flexibilidad y recreación para el aprendizaje, en donde el estudiante, de manera individual o en pequeños grupos, pone de manifiesto, en la elaboración de trabajos concretos, el nivel de desarrollo de diversas competencias, actitudes y valores. El estudio significa, en la mayor parte de los casos, la lectura de libros, artículos, ensayos informes o cualquier otro material que les es indicado por

los docentes durante las sesiones grupales o asesorías; pero también comprende, principalmente en los semestres avanzados, sesiones de discusión o seminarios en los cuales se tiene el apoyo de docentes o cuando el estudiante investiga por su cuenta (Proyecto educativo, 2002).

Para el docente, sobre todo con los estudiantes de los primeros semestres, representa la oportunidad de orientar y acompañar las actividades de éstos en los momentos en que realicen la consulta de libros, discutan con otros compañeros y efectúen la redacción de trabajos, experimentos o prototipos. Este estudio individual o grupal representa, aproximadamente, unas veintiséis horas a la semana, de manera que la carga total de trabajo para los estudiantes (sumando las horas de clase y asesoría) es de cuarenta horas semanales; estas veintiséis horas se reducen en los semestres en que están programadas otras actividades, tales como laboratorios o prácticas.

➤ **La Tutoría**

Se considera, en este Sistema de Bachillerato, que la tutoría es, ante todo, una actividad permanente e intrínseca a la labor del docente, así como al desarrollo de sus estrategias de enseñanza, de aprendizaje, de atención a la diversidad de necesidades de los estudiantes y de la evaluación de los aprendizajes. La tutoría es un espacio en el que se busca atender a las necesidades y expectativas de formación académica de los estudiantes, desde su ingreso hasta su egreso del bachillerato. Se le asignan a cada profesor de 15 a 16 alumnos para que lleve el seguimiento puntual y detallado de su comportamiento y avance académicos, se tiene contemplado que el profesor le dedique, por lo menos, a cada uno de estos alumnos un promedio de una hora semanal, dividida en dos sesiones.

La tutoría tiene dos dimensiones: la Asesoría Académica y el Seguimiento y Acompañamiento. (Proyecto educativo, 2002).¹²

La Asesoría Académica

Todos los estudiantes tienen asesorías permanentes para la solución de los diversos problemas académicos que se les presenten, por lo que la asistencia es obligatoria. En los primeros semestres las asesorías desempeñan también otras importantes funciones, entre ellas: reforzar la motivación de los estudiantes, darles las orientaciones pedagógicas necesarias para que estudien de manera efectiva; indicar trabajos especiales para la solución de problemas y resolver dudas, entre las más importantes. Es una actividad obligatoria a cargo del docente, cuyo propósito es orientar los procesos de enseñanza- aprendizaje de su asignatura (Proyecto educativo, 2002).

La primera función del docente es llevar un registro del proceso de aprendizaje que realice el estudiante, registro que le ofrece elementos para evaluar progresivamente cómo va desarrollando el estudiante las diferentes habilidades y construyendo los conocimientos correspondientes a su asignatura. Para realizarlo, el docente considera los aprendizajes previos con los que el estudiante emprende el curso, las necesidades académicas que presente el estudiante durante las actividades que éste realice, de forma colectiva o individual, en los espacios de la clase, las horas de estudio y los laboratorios.

Lo anterior le permite efectuar durante el proceso, los ajustes necesarios a su planeación, así como generar nuevas experiencias de aprendizaje relacionadas con los temas de la asignatura, mismas que los estudiantes desarrollen en los demás espacios de trabajo académico. Por lo mismo, se contempla el registro de la asistencia del estudiante a los diferentes espacios y de ello da cuenta a su tutor.

¹² Documentos IEMS (Proyecto Educativo,2002). Documentos que guiarán el desarrollo de las actividades académicas en la institución a partir de la fecha que se señala. Editado por la Dirección Académica de la Institución y el GDF.
Documentos internos, IEMS DF.

El seguimiento y el acompañamiento

El seguimiento y acompañamiento que cada docente da a los 15 estudiantes que tiene a su cargo, tiene un carácter diferenciado. A través de ellos se busca identificar la diversidad de necesidades y situaciones particulares de cada estudiante durante su trayecto por el bachillerato.

El seguimiento por parte del docente inicia con la consulta que realiza de la información socioeconómica, y que el estudiante brinda a la institución una vez que ingresa al bachillerato. Posteriormente, recurre al historial académico del joven y realiza entrevistas a éste para ampliar la información con que se cuenta. Así mismo, consulta el registro que se lleva sobre el desempeño académico del estudiante en diferentes asignaturas, para complementarla con la información personal que el alumno da.

El docente, además, lleva otro registro en el cual identifica la regularidad con la que asisten sus tutorados a clase y a la asesoría académica, las circunstancias que motivan a cada joven a ausentarse de la escuela, temporal o definitivamente; valora las características del contenido, presentación y regularidad de los trabajos y tareas de sus tutorados, así como las condiciones personales y académicas en las que cada estudiante va desarrollando sus aprendizajes en distintas asignaturas (Proyecto educativo, 2002).

Con esta información el docente cuenta con suficientes elementos para elaborar continuamente estrategias de atención a las necesidades de sus tutorados, desde su ingreso al bachillerato y durante todo su trayecto por éste, así como identificar los factores que ponen en riesgo la permanencia o continuidad de sus tutorados (Proyecto educativo, 2002).

Se pretende, además, que el docente acompañe al estudiante durante su tránsito por la escuela, las asignaturas y los distintos espacios de trabajo académico, formales e informales, con base en la información personal que se recupera del estudiante durante los procesos de enseñanza aprendizaje.

Con este acompañamiento, se busca que el docente tutor implemente acciones compensatorias que atienden los problemas que presenta el estudiante para integrarse a la escuela, al relacionarse con sus compañeros y aquellos que se presentan para generar un ambiente propicio de pertenencia a la comunidad escolar y de respuesta ante diversos aspectos relacionados con el entorno familiar, social y personal, mismos que influyen en su propia construcción social y personal.

Por otra parte, a través del acompañamiento, el docente, debe aplicar diversas estrategias para reconocer las necesidades de aprendizaje del estudiante, así como las deficiencias en sus hábitos para estudiar y organizar su estudio, con el fin de que éste último se comprometa y dé sentido a su trayectoria durante el bachillerato.

Las actividades de seguimiento y acompañamiento que realizan los docentes se llevan a cabo a través de un Programa de Atención Tutorial, que da cuenta del desarrollo integral de los estudiantes, mediante la identificación y seguimiento de diversos factores que ponen en riesgo la estabilidad y permanencia de éstos dentro de la escuela.

El Programa de Atención Tutorial brinda a los docentes los propósitos que guían su actividad tutorial, estableciendo las distintas formas en que puede organizar y orientar sus acciones para llevar a cabo el seguimiento y acompañamiento a sus tutorados. Así mismo, cuenta con espacios físicos en donde brinda asesoría académica a los tutorados que cursan su asignatura.

➤ **Las políticas de Evaluación y Egreso**

La estructura de las asignaturas es la que se lleva en la mayoría de las instituciones de este nivel educativo, incluyendo además, asignaturas adicionales obligatorias como Inglés, Artes Plásticas y Computación y asignaturas optativas en el último año del bachillerato que corresponden al área de Ciencias y humanidades.

Cada asignatura se compone de un determinado número de objetivos; por ejemplo, Matemáticas de seis objetivos, mismos que el alumno deberá cubrir en su totalidad para poder aprobar la asignatura y que de otro modo si le faltara aprobar alguno de éstos, los puede inscribir, con el mismo profesor que lo tomó en el curso normal en un periodo de recuperación que consta de un mes de duración, y que hay tres de éstos por cada semestre. Y para esto, cada profesor es libre para evaluar a sus alumnos mediante tareas, asistencias, trabajos, exámenes, etc.

Para la certificación de estudios, en septiembre de 2001, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Gobierno del Distrito Federal (GDF), establecen un convenio donde se reconoce que el GDF tiene facultades para promover y prestar servicios de educación media superior y de educación superior, y por tal motivo al siguiente año le otorgan clave de Centro de Trabajo a los planteles del IEMS y posteriormente, en 2003 se aprueban las políticas y lineamientos para la Certificación de Estudios del SBGDF (Ley Orgánica del D.F, 2001).

Es así que para que el alumno pueda egresar; un año antes de concluir su bachillerato debe comenzar a construir un trabajo de investigación final en el que le es asignado un director y un revisor del mismo para el desarrollo y conclusión de éste.

Al concluir las asignaturas correspondientes al programa de estudios, el alumno deberá ya haber concluido el trabajo de investigación y se hará la programación para su presentación oral de éste, misma que será evaluada por un comité integrado por su director, asesor y un representante de la comisión evaluadora, el resultado de esa evaluación será la de su conclusión de bachillerato y por lo tanto, la que se pondrá en su Certificado de Estudios.

Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje tiene como función básica apoyar el proceso educativo; debe verse, esencialmente, como un elemento fundamental para la retroalimentación del proceso de aprendizaje, de forma que el estudiante dé cuenta qué sabe y qué ignora. Este tipo de

evaluaciones es de gran utilidad para que los docentes revisen la eficacia de su trabajo y busquen las mejores estrategias de enseñanza; de estas evaluaciones la institución también obtiene valiosa información para evaluar el Plan de Estudios, los programas, los métodos y el desempeño de los docentes.

La evaluación de los aprendizajes está constituida por tres dimensiones, acordes al momento en que se introducen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas tres dimensiones son la diagnóstica, formativa y compendiada (Proyecto educativo, 2002).¹³

Evaluación diagnóstica

El objetivo de la evaluación diagnóstica es brindar información sobre los conocimientos, habilidades y actitudes previas que han desarrollado los estudiantes hasta antes del inicio de cada ciclo, en función de los saberes que deben desarrollar en las asignaturas que cursan.

Con la evaluación diagnóstica se busca activar los aprendizajes previos de los estudiantes que están latentes hasta el momento de la realización de la misma. Permite a los docentes elaborar la planeación de su curso de forma diferenciada, de acuerdo con los resultados obtenidos en ella.

Asimismo, permite que los docentes elaboren diferentes estrategias de enseñanza, que respondan a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, identificadas en esta evaluación, las cuales se podrán implementar de forma individual o grupal, en los espacios del aula, la asesoría académica, las horas de estudio, la biblioteca, el laboratorio y en los espacios informales del plantel.

Desde la perspectiva del estudiante, la evaluación diagnóstica es útil para reconocer las competencias que ha construido hasta ese momento; le ayuda a identificar algunas dificultades que tiene para el desarrollo de ciertos conocimientos, habilidades o actitudes, así

¹³ Documentos IEMS (Proyecto Educativo,2002). Documentos que guiarán el desarrollo de las actividades académicas en la institución a partir de la fecha que se señala. Editado por la Dirección Académica de la Institución y el GDF.
Documentos internos, IEMS DF.

como para situar el lugar desde donde tiene que partir con relación al Programa de estudios. (Proyecto educativo, 2002).

Se cuenta también con una evaluación diagnóstica institucional que permite sistematizar y conocer los resultados tanto individuales como grupales de manera ágil; esto no impide para que los docentes puedan complementarla con sus estudiantes.

Evaluación formativa

La evaluación formativa es un elemento estrechamente ligado al proceso de enseñanza-aprendizaje; su propósito es que el docente brinde seguimiento puntual al desarrollo de competencias de los estudiantes. Por lo tanto, en el momento de la evaluación tiene menos sentido la valoración del resultado en sí mismo y adquiere mayor relevancia comprender qué, cómo y a través de qué el estudiante aprende. Llevar a cabo esto exige, por parte del docente, que ponga especial atención en el proceso de aprendizaje del estudiante para que identifique qué aprendizajes se le complican más, qué obstáculos se le presentan, cuales estrategias propician mejores resultados y en qué espacios de trabajo académico se desenvuelve mejor (Proyecto educativo, 2002).

La evaluación formativa parte de la planeación que el docente elabore, para ello considera los aprendizajes previos de los estudiantes identificados en la evaluación diagnóstica. En este sentido, las estrategias de enseñanza cobran un papel preponderante para crear enlaces adecuados entre las competencias previas de los estudiantes y aquellas que se van a desarrollar.

En este caso, la evaluación formativa arroja evidencias de la relación lograda entre los aprendizajes nuevos y los previos, indica el éxito en el empleo de las estrategias y por consecuencia, la oportunidad para que el docente tutor ajuste su planeación durante el curso.

Al ser la evaluación un proceso de observación sistemática, personalizada y contextualizada del aprendizaje de los estudiantes, es imprescindible que durante la evaluación formativa el docente lleve a cabo un registro que dé cuenta del grado de desarrollo de las competencias

con las que el estudiante inicia el curso; del acercamiento que éste va teniendo con el saber específico de la asignatura; de las habilidades que se le complica desarrollar, de la actitud que muestra ante las actividades que realiza, de cómo va haciendo más complejos sus saberes, si responde mejor al trabajo en tutoría o en las horas de estudio, si las estrategias empleadas son las pertinentes, cómo y cuándo ajustarlas; de cual es el desarrollo que va teniendo el estudiante y qué le falta por aprender. (Proyecto educativo, 2002).

Evaluación compendiada

En el marco de una asignatura semestral la evaluación compendiada tiene un carácter diagnóstico al final de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su propósito es recopilar la información obtenida durante la evaluación formativa, misma que da cuenta del avance del estudiante en el desarrollo de sus competencias, a través de la cual se realiza un análisis y se emite una valoración que revela si el estudiante ha desarrollado o no los aprendizajes necesarios para proseguir con las asignaturas subsecuentes.

Para realizar la evaluación compendiada se consideran los resultados de la evaluación diagnóstica; el registro efectuado por el docente durante la evaluación formativa y el perfil de egreso de la asignatura compuesto por el avance en el desarrollo de ciertas competencias que refieren al ideal a alcanzar por el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Proyecto educativo, 2002).

Por lo tanto, evaluar de forma compendiada el aprendizaje de los estudiantes representa la valoración del proceso de aprendizaje y no un juicio de valor sobre la parte final de dicho proceso. En función del perfil de egreso de la asignatura, se valora si el estudiante alcanzó el desarrollo necesario de las competencias cognitivas y específicas para construir nuevos aprendizajes de una asignatura posterior (de la misma área de estudio o diferente a ésta).

En el caso de que en la valoración se señale que el estudiante puede construir estos nuevos aprendizajes, la representación gráfica de la evaluación da cuenta de la cobertura de la asignatura, misma que se asienta en el sistema de evaluación compendiada. Lo mismo se

hace con los elementos por los cuales se ha arribado a esta valoración y los aspectos de la formación del estudiante por fortalecer, de tal forma que los docentes de las próximas asignaturas recuperan estos elementos para su planeación.

En el caso de que la valoración manifieste que el estudiante no ha desarrollado los elementos suficientes para construir nuevos aprendizajes, la asignatura se reporta como no cubierta, y se asienta la recomendación de las acciones a realizar por el estudiante para desarrollar de manera suficiente el perfil de egreso de la asignatura. Estas acciones pueden ser, por ejemplo, el estudio individual o en algún taller de uno o varios temas o bien, cursar nuevamente la asignatura (Proyecto educativo, 2002).

Perfil de egreso

Los ejes formativos que conducen, estructuran y se entrelazan en el Plan y Programas de Estudio que se desarrollan a lo largo del bachillerato, tienen la finalidad de que los egresados posean una cultura general básica, así como una formación sólida e integral para enfrentar los retos y situaciones que hacen a su vida presente y futura, transformando, en un primer momento, su entorno inmediato, de forma colectiva o individual, a través de la participación en proyectos de mejora a su comunidad como promotor comunitario, de acuerdo al campo de estudio que haya seleccionado (Proyecto educativo, 2002).

También, al concluir el plan de estudios, el egresado está en condición de certificar sus estudios para continuarlos en el nivel superior, así como de forma permanente.

El ideal formativo del Proyecto Educativo considera como características y aspectos centrales que los estudiantes deben desarrollar y evidenciar en algún grado al terminar sus estudios de bachillerato lo siguiente: (Proyecto educativo, 2002).

- Capacidad para aprender por sí mismo, con constancia y compromiso para lograr construir nuevos saberes cada vez más complejos y adecuados a las circunstancias en las que se desenvuelva a lo largo de su vida.

- Actitud y capacidad crítica que le permita analizar diversas fuentes de información, así como diferentes procesos de la vida cotidiana para tomar una postura ante lo inesperado, y que le faciliten la toma de decisiones.
- Capacidad intelectual para analizar y comprender su contexto, así como la fortaleza de carácter necesaria para modificarla en un sentido constructivo.
- Autonomía y responsabilidad ante las decisiones libremente asumidas, con plena conciencia de sus derechos y obligaciones y las repercusiones de sus actos;
- Capacidad para desenvolverse en situaciones problemáticas y resolverlas;
- Competencia para participar como miembro activo de su comunidad; dispuesto para aceptar los disensos, así como para saber construir consensos
- Dominio de diversas estrategias de búsqueda y procesamiento de información para hacer frente a los retos que su vida personal, social o académica le demanden.
- Habilidades, actitudes y conocimientos para el trabajo, entendido éste como una habilidad consciente, creadora y productiva en el más amplio sentido de la palabra que debe conducir a la emancipación;
- Competencias básicas para el aprendizaje y habilidades intelectuales para la construcción de los conocimientos necesarios para continuar su educación.
- Respeto, tolerancia, honestidad y solidaridad para construir un nuevo tipo de relaciones mutuamente enriquecedoras, que propicien la superación permanente.

Certificación de estudios

El modelo tiene, como una de sus principales características, la construcción de competencias por parte del estudiante. Ello implica que el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, se traduzca en un “saber”, en un “saber hacer”, en un “saber ser”, y en un “saber convivir”, como un conjunto de competencias que se desarrollan de una manera paulatina y gradual conforme el estudiante avanza en su trayectoria académica (Proyecto educativo, 2002).

Con la finalidad de que las competencias que el estudiante desarrolla a lo largo de su proceso formativo, sean las previstas en el Plan y los Programas de Estudio, la evaluación del aprendizaje es considerada como una herramienta indispensable para conocer los avances y para retroalimentar la construcción de los aprendizajes.

Considerando el carácter formativo de la evaluación, ésta se convierte en un mecanismo continuo que debe aplicarse de manera permanente y planificada, y concretarse en tres momentos en cada curso. De acuerdo con el desarrollo de la acción educativa, se valora cómo inicia, o avanza y cierra el proceso de aprendizaje del estudiante. Esto corresponde a las evaluaciones diagnóstica, formativa y compendiada, respectivamente. Es así, que en la medida en que se cubren cada uno de los cursos que conforman el Plan de Estudios, el estudiante desarrolla en algún grado las habilidades, competencias, conocimientos y actitudes que se Configuran en el Perfil de Egreso (Proyecto educativo, 2002).¹⁴

El perfil de egreso, como superficie que condensa la formación que se proyecta que hayan desarrollado los estudiantes, es evaluado mediante un proceso que certifica que los estudios realizados se aproximen convenientemente al perfil del egresado.

Durante el último semestre del bachillerato, el estudiante se incorpora a un proceso de certificación de sus estudios, en donde desarrollan diversas actividades, en las cuales pone en juego las competencias desarrolladas a lo largo del bachillerato.

El proceso de certificación inicia con la selección, por parte del estudiante, de un **Problema Eje**, a través del cual representa de manera global sus aprendizajes, incorporando los ámbitos de formación crítico, científico y humanístico en un solo ejercicio.

El **Problema Eje** se puede desarrollar en varias modalidades dependiendo del tipo de proyecto y el campo o disciplina al que pertenezca el problema que haya seleccionado, en este sentido el estudiante tiene la libertad para realizar un ensayo, un prototipo, un

¹⁴ Documentos IEMS (Proyecto Educativo, 2002) a cargo de la Dirección Académica de la Institución y el GDF. Documentos que guiarán el desarrollo de las actividades académicas en la institución a partir de la fecha que se señala.
Documentos internos, IEMS DF.

experimento, una obra plástica, un programa en la computadora o una representación dramática, entre otros.

La evaluación del trabajo del Problema Eje contempla que en la estructura, contenidos y presentación, se evidencien la construcción e integración de las competencias desarrolladas por el estudiante, a través de un ensayo, monografía o reporte de Investigación.

Al concluir el desarrollo del Problema Eje se realiza una exposición oral del mismo que sirve como un elemento más de evaluación que verifica el grado de desarrollo del Perfil de Egreso que el estudiante ha logrado desarrollar.

Los elementos teóricos y metodológicos necesarios para que el estudiante desarrolle el Problema Eje, son abordados en una de las asignaturas optativas, que se cursan durante el sexto semestre. Así mismo el estudiante cuenta con un docente-tutor de Problema Eje quien le brinda asesoría, seguimiento, acompañamiento y orientación durante el proceso de fundamentación, desarrollo y exposición del trabajo.

El desempeño de los estudiantes en el proceso de la elaboración, desarrollo y exposición de su problema eje, es evidencia sustantiva para retroalimentar el perfil de Egreso (mantener las competencias vigentes acorde a los nuevos contextos), así como para retroalimentar todos aquellos aspectos del Proyecto Educativo que lo requieran.

- **La Selección y contratación de los profesores**

Para la contratación de los profesores, en el año 2001 se llevó a cabo el primer Diplomado de Formación Docente en Educación Media Superior en el Colegio de Ciencias y Humanidades, con la participación de la UNAM, al término de éste se contrataron a los profesores que atenderían los planteles que hasta ese momento se habían abierto y ya para el 2003, ante la apertura de nuevos planteles en las distintas delegaciones, se intensifica la contratación de más docentes. En ese año se emiten cuatro convocatorias para ingresar al Curso-Taller de Formación Docente en Educación Media Superior.

Ante la necesidad que había de encontrar a quiénes impartirían la educación a los alumnos y el corto tiempo de que se disponía, la evaluación y medidas de admisión de los primeros profesores contratados fueron mínimas y posteriormente, con algunos conflictos, producto de estas medidas, cambiaron las reglas e implantaron más filtros para la admisión de los profesores requeridos, evaluando los perfiles correspondientes con más exámenes, entrevistas y talleres de formación.

En la actualidad ya no se emiten convocatorias para ingresar al instituto, pues es tanta la demanda que hay de personal que desea prestar sus servicios profesionales en el área docente que, al contrario, son demasiados los que están registrados en espera de una vacante. Pero el proceso de selección ha sido modificado conforme a las necesidades que se tengan de personal. Si bien al inicio del IEMS fueron muy pocos los filtros para la selección de personal y después se implementaron otros requerimientos, en los últimos tiempos ya no se aplica el “curso de formación docente” que duraba aproximadamente tres semanas y se impartía a quienes habían ya cubierto los requisitos y evaluaciones para ingresar, esto quizá porque el personal docente ya no ingresa por volumen, sino uno a uno de acuerdo a las necesidades de los planteles.

➤ **La vocación de los profesores y su formación académica**

Un problema fundamental de la educación media superior es que no hay una formación específica para los docentes; no existe una carrera para ello, sino que se trata de profesionistas que se dedican a la enseñanza y que si acaso llegan a recibir una formación como maestros es a través de cursos y seminarios; esto en el mejor de los casos, pues en otras circunstancias y por la carencia de empleo que existe en el país muchos de ellos ven en la docencia una posibilidad de obtención de ingresos económicos. Esto es un problema que afecta no sólo a esta institución, sino en general a este país o, por lo menos en este nivel educativo.

Con frecuencia sabemos de jóvenes egresados de las universidades que, al no encontrar trabajo en el ámbito público o privado, se dedican a la docencia y, a veces, sin haber tomado la formación pedagógica que esta profesión requiere, esto afectando el buen desempeño de su trabajo con los estudiantes.

Otro de los problemas del profesor de este nivel educativo es el de los salarios y su contratación por horas y no por tiempo completo o medio tiempo, dificultándose así la relación más personal entre alumno y maestro, al igual que la posibilidad de contar con asesoría y consejo.

Las estadísticas indican que en México existen 147,667 profesores en la educación media superior, de los cuales el 67.4% trabaja en instituciones públicas. La gran mayoría de ellos desarrolla sus actividades docentes en bachilleratos generales y técnicos.

Por tipo de dependencia administrativa, el 34.4% de los maestros trabajan en instituciones federales, el 17.6% en estatales, el 15.4% en instituciones autónomas (dependen de universidades autónomas) y el 32.6% en particulares (SEP, 2000).

Lo que indican estos datos es que a pesar de la intervención, cada vez mayor, de la iniciativa privada en la educación, es todavía mucho mayor la población estudiantil que es atendida en instituciones de educación pública y, en consecuencia, es en ésta donde se requiere el mayor número de profesores para atender a esta población escolar; esto a pesar del constante descrédito de algunos sectores de la sociedad hacia la educación que imparte el Estado y del abandono que precisamente el gobierno ha tenido hacia la educación dándose, sobre todo, en las comunidades rurales en donde los recursos son aún más insuficientes. Seguramente esto tiene que ver también con la economía de México, en que las constantes crisis económicas afectan cada vez más las familias que poseen menores recursos para, además de satisfacer otras necesidades básicas, cubrir las necesidades educativas de los hijos en edad de estudiar.

Otro de los planteamientos que sugieren estos datos es que a pesar de todo lo positivo y negativo que se diga sobre la educación pública, los docentes (por lo menos de esta institución), reconocen que es en las instituciones de Educación Pública donde encuentran

mejores condiciones laborales, tanto académicas como económicas, además del compromiso social que en la mayoría de los casos poseen, motivos estos por los que prefieren desempeñarse en estas instituciones y aportar o compartir (dicen) algo de lo que saben hacia los estudiantes de estas instituciones.

*Formación académica de los docentes de la institución.*¹⁵

- El 85% de los profesores de esta institución tiene sólo Licenciatura, el 10 % Maestría y el 5 % Doctorado.
- Las asignaturas que imparten son exclusivamente de su área de formación.
- Sólo el 15% reconoce haber tomado cursos o diplomados de formación docente o de actividades relacionadas con la educación.
- El Total de los profesores estuvo contratado por el régimen de honorarios del año 2000 a 2007, a partir de enero de 2008 se regularizó su situación y se les otorgó un contrato de base con prestaciones.
- El sueldo que perciben es muy superior (aproximadamente 60%) al de otras instituciones del mismo nivel educativo.
- Cada uno cuenta con un cubículo (propio) de estudio en el que además de escritorio y librero tiene también una computadora personal realiza sus actividades académicas y registra el avance académico de sus alumnos y consulta el de sus tutorados.

➤ **Su compromiso con los estudiantes**

Si bien una buena parte de los profesores cuentan con la experiencia y el compromiso con la educación y en específico con los estudiantes y para esto realizan constantemente actividades que fortalecen y amplían su conocimiento respecto a sus distintas áreas de estudio tomando

¹⁵ Fuente. *Recursos Humanos de la institución*, Dirección Académica, Informe de Actividades, 2006.

cursos, seminarios o diplomados en temas que tienen que ver con la educación, es de reconocer que la mayoría no lo hace, y para ellos es este trabajo, como cualquier otro, donde se cumple con un horario y ya está, el tiempo que no está dentro de esta jornada nada tiene que ver con la educación.

Es cierto que como individuos tenemos también muchas otras ocupaciones en nuestra vida, tanto laboral, social o familiar, sin embargo, el trabajar en el terreno de la educación nos exige una dedicación y compromiso que va más allá de las horas de nuestra jornada laboral, puesto que esas horas en las que se imparte la clase no son suficientes para continuar preparándose, alimentando y reforzando los conocimientos que se poseen. Hay necesidad de lectura, de visitas a exposiciones, museos, teatro, música, librerías, en fin, toda esa gama de actividades culturales que resultaran en beneficio de la actividad docente.

En esta institución en particular, se ve muy claro que la mayoría de los profesores no están aquí por una real vocación docente, digamos que un setenta por ciento de ellos encontraron en la docencia su fuente de trabajo al no haber en el país muchas opciones de empleo. Con un salario que, aunque no podamos decir que es alto (aunque sí lo es con respecto a otras instituciones que imparten el mismo nivel educativo) si es decoroso y en muchos casos los profesores sólo están aquí por eso, no importándoles mucho lo que tenga que ver con la educación. Queda así, sólo una pequeña parte, que corresponde al veinte por ciento de los profesores que sí están completamente adentrados en lo que respecta a la educación y constantemente están buscando en el exterior de la institución, actividades relacionadas con su quehacer diario. Esto se nota desde la dedicación que tienen no sólo por su trabajo académico, sino también por las actividades que realizan o promueven no sólo para sus alumnos en particular sino para la institución misma en las que buscan que los estudiantes (todos) participen y se involucren en el quehacer educativo, cultural y recreativo de la misma.

Relación estudiante docente

La tarea de formar sujetos para la vida en un sistema escolarizado de nivel medio superior, siempre trasciende los límites de lo educativo porque advierte una responsabilidad social

irrefutable, debido a que lo que se pone en juego en el trayecto del estudiante en el bachillerato es la posibilidad que tiene éste de construir, no sólo aprendizajes significativos, sino también las condiciones concretas para estructurar su identidad personal, y en consecuencia, de construir diversas perspectivas que representen para él su futuro.

Esto es así porque la escuela no es sólo un lugar donde se aprenden saberes, se desarrollan habilidades y se configuran valores, sino también es un espacio institucional y simbólico que concede derechos, y con ello le confiere aspiraciones. De ahí que se afirme que en el nivel medio superior se definen escolarmente el destino de un segmento de la población, cada vez más creciente y a veces ignorada: los jóvenes.

De esta manera se afirma (en los documentos del IEMS) que para este Proyecto Educativo, el estudiante constituye el principio y el final de las acciones, de los procesos educativos, de los programas de estudio, de las iniciativas de las autoridades, de los recursos materiales y técnicos; de la organización y las normas, cuya misión es poner en lugar central la formación académica del estudiante y apoyarlo en su trayectoria durante el bachillerato.

El estudiante es considerado un sujeto y por lo tanto, tiene que asumir la responsabilidad que le corresponde en su aprendizaje. Esto implica que continuamente asista a todas sus actividades escolares, que realice sus trabajos académicos, apelando en todo momento a una recreación y significatividad de las actividades en las que participe para contrarrestar la rutina, el sinsentido y la abstracción didáctica de la tradición educativa (Proyecto educativo, 2002).

El papel del docente, en este caso, *es convocar al saber en los distintos espacios de trabajo académico; motivar al estudiante con dignidad, sencillez y respeto para que éste se “enamore” del conocimiento.* El docente no conducirá el aprendizaje, en su lugar acompaña al estudiante en su recorrido por el saber, propiciando en éste el desarrollo de diversas competencias, atento a los momentos en que el estudiante, por cualquier razón, desee abandonar su trayecto por el bachillerato, motivándolo a permanecer en él hasta el final.

Lo anterior implica que (se pretende) los docentes tutores dediquen tiempo completo a la atención de los estudiantes y que asuman su tarea como parte sustancial de su vida. Esto exige que se consideren en menor medida especialistas de una disciplina, cuya meta se limita a enseñar su saber, sino a mirarse como sujetos competentes, reflexivos y responsables de promover aprendizajes significativos.

Asimismo, demanda que los docentes brinden seguimiento y acompañamiento a los estudiantes, diseñen estrategias de enseñanza y propicien estrategias de aprendizaje, documenten y sistematicen el desarrollo de diversos saberes que éstos vayan construyendo en cada disciplina, con el fin de retroalimentar, reorientar y fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Las competencias aquí se consideran el vínculo necesario entre el estudiante y el mundo que lo rodea, ya que con estas, el estudiante construye diversos tipos de saberes tanto racionales, simbólicos, culturales y prácticos, a los cuales les da un significado personal y los expresa de diversas formas, verbal o escrita de manera coherente y lógica, y de acuerdo a los distintos contextos en los que se desenvuelve.

Las competencias a desarrollar indican al docente qué tipo de aprendizaje concreto, de acuerdo a su asignatura, debe propiciar en el estudiante, es decir, lo verdaderamente significativo para éste último. Estos saberes marcan la pauta al docente sobre aquello en que es necesario poner énfasis al enseñar. Por lo tanto, propiciar aprendizajes significativos, demanda el ejercicio de una enseñanza significativa (Proyecto educativo, 2002).

Asimismo, la claridad en las competencias cuyo desarrollo se desea apoyar en una asignatura específica, requiere tener conciencia de que algunas de éstas tienen un valor sustantivo en una asignatura, es decir, que son específicas de la disciplina y que, además, hay competencias que guardan un valor coyuntural con otras asignaturas.

Esta distinción debe permitir al docente ubicar las competencias básicas de su asignatura, concentrar sus esfuerzos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por supuesto, dimensionar

la evaluación de los aprendizajes. El desarrollo de competencias coyunturales permite reforzar los aprendizajes básicos de la misma asignatura y de otras.

Las estrategias de enseñanza se consideran un conjunto de acciones, procedimientos y tácticas, que el docente debe emplear en forma reflexiva y diferenciada en el aula, en la asesoría académica, en las horas de estudio, en la biblioteca y laboratorio, para propiciar en el estudiante el desarrollo de competencias de una asignatura determinada.

Las estrategias que el docente pone en práctica tienen como propósito que el estudiante desarrolle diversos aprendizajes de una asignatura; para ello se contempla la realización de diversas actividades, dinámicas, técnicas, así como el empleo de diversos recursos y materiales en los espacios de trabajo académico. Sin embargo, el IEMS considera que lo más importante es que el docente reflexione sobre las acciones realizadas, su relación con los resultados obtenidos, al tiempo que los comparte y discute con los miembros de su Academia (Proyecto educativo, 2002).

➤ **La contratación de los directivos y demás personal administrativo**

Para llevar a cabo un proyecto educativo de este tipo, es indispensable que los directores sean preparados en administración y gestión educativa, que cuenten con habilidades para tomar decisiones y sepan cómo actuar ante situaciones imprevistas.

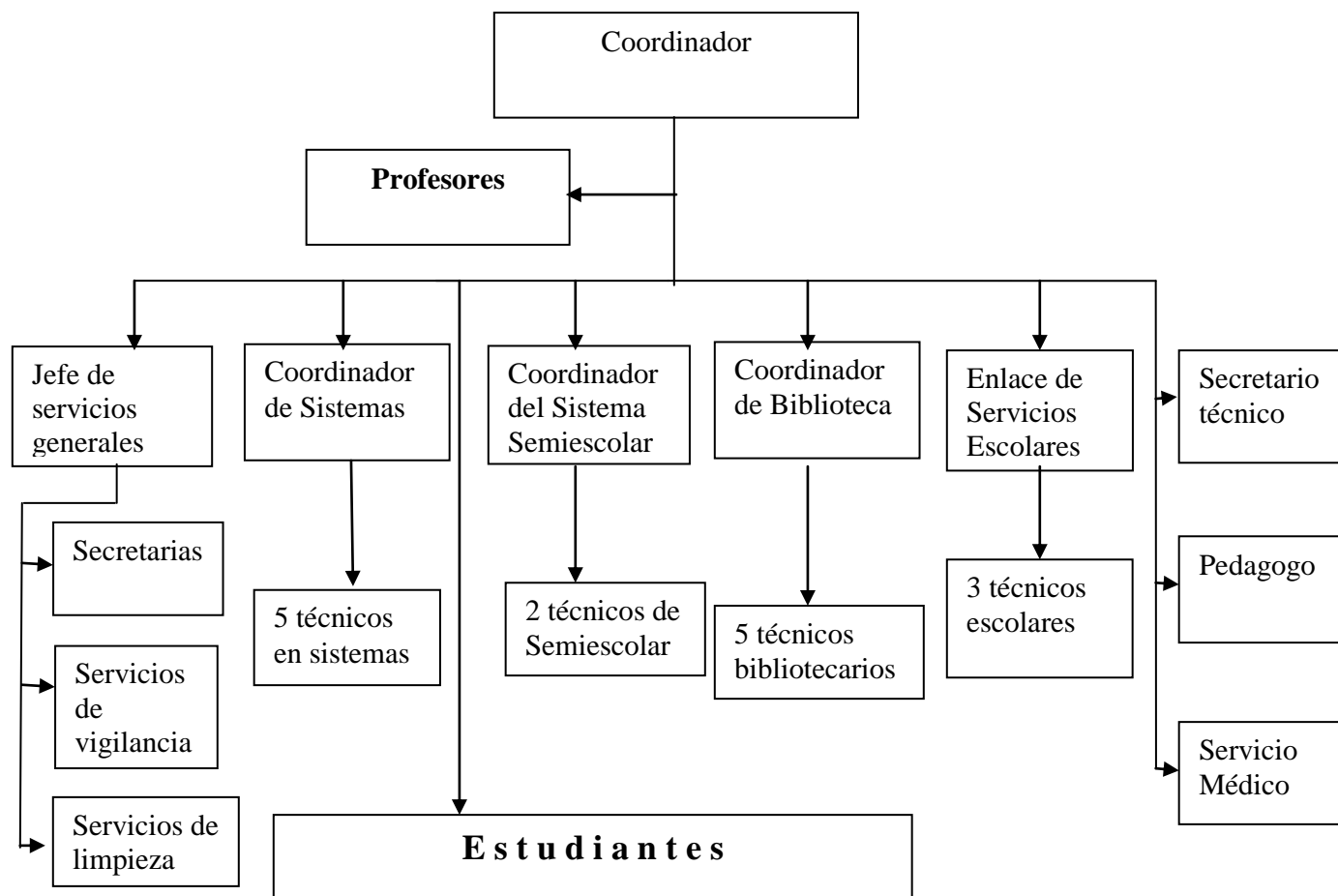
El director deberá ser considerado el impulsor y coordinador del cambio a través de responsabilidades compartidas.

Hasta ahora, los directores no siempre son quienes cuentan con mayores habilidades psicopedagógicas para realizar su trabajo porque, los procesos de selección consideran otro tipo de criterios, ajenos, a veces, a la conducción inteligente de los centros educativos.

En el caso específico de esta institución, cada plantel tiene una estructura de personal compuesta por un coordinador, setenta y cinco profesores (aproximadamente), un coordinador de biblioteca y cinco técnicos bibliotecarios, tres técnicos laboratoristas que

atienden los laboratorios de ciencias, un enlace de servicios escolares y cinco técnicos (apoyada esta área por dos secretarías), un coordinador de sistemas y cuatro técnicos en computación, un jefe administrativo apoyado por dos personas encargadas del almacén, cinco personas encargadas del área de fotocopiado y dos de mantenimiento.

Organigrama de cada plantel



El personal administrativo (excepto los coordinadores de plantel) fue contratado de acuerdo a las necesidades de la institución, su experiencia, conocimientos y los lugares que quedaban libres, evaluados respectivamente para cada puesto y se contrataron por nómina.

Los coordinadores de área, también como los profesores, se contrataron por honorarios, sin embargo, en el caso de los conocimientos y experiencia para cada puesto, pocos son los que fueron evaluados para eso, la mayoría de ellos ingresó a la institución por la “ayuda” de un amigo o conocido, situación que sucede actualmente en muchas instituciones y que da como resultado la poca eficiencia de las áreas o de la institución en general.

Los coordinadores del plantel fueron designados por la entonces directora de la institución. Conformaban éstos junto con ella un grupo de amistad y trabajo en la facultad de Ciencias de la Universidad Nacional y al crearse esta institución (IEMS D.F.) se les asignó a varios de ellos, la coordinación de un plantel. Cabe destacar que aunque todos son profesionistas (licenciados), en muchos de los casos, carecen de la experiencia y los conocimientos pedagógicos y administrativos para llevar a cabo la responsabilidad de un plantel educativo y se han presentado así algunos problemas con la conducción a su cargo de la educación; Sin embargo ha habido otros que realmente están comprometidos con la educación y la institución y han sabido aprender a conducir el plantel que se les dejó a su cargo teniendo además logros significativos.

Eso había pasado del año 2000 al 2006. En febrero de 2007 cambió la administración en la institución y ante la expectativa, la mayoría de los trabajadores deseaban que esos cambios fueran benéficos para la institución, sin embargo, en la mayoría de los casos, no lo fue. Como sucede en la mayoría de las instituciones públicas, cuando hay cambios en la administración, quienes llegan a ocupar los puestos más altos, incluida la dirección, son un grupo de individuos que por su amistad o familiaridad, y no por su preparación académica o experiencia laboral, se encargan de repartirse los puestos de cada área dando así un resultado casi catastrófico del trabajo que realizan.

Si bien en esta institución, hubo al inicio muchos tropiezos, esto sucedió, casi siempre, por la inexperiencia de los encargados de la conducción de la institución y de los planteles.

En la siguiente administración, es muy claro que la mayoría de quienes encabezaron esa conducción no contaban, no sólo con los conocimientos y la formación académica que se

requiere sino que, ni si quiera tienen el compromiso educativo o laboral mínimo. Los resultados ya se han dejado ver y sólo es de esperar que se de en el corto plazo un cambio.

En este capítulo tres, en que abordamos la creación de esta institución pero desde su estructura interna y que, en este caso corresponde a la parte académica, es de hacer notar que, en la primera administración (2000-2006) la institución estuvo dirigida por personal que, aunque (muchos de ellos) inexpertos, la mayoría sí comprometidos con la educación o, por lo menos, con su trabajo y sabiendo de las necesidades de esta incipiente institución, pusieron especial atención en la mejora e implementación continua de los programas de estudio, así como de la capacitación del personal docente y de nuevo ingreso; sin embargo, al transcurrir del tiempo y como suceden este país, las instituciones están a merced de los vaivenes de la política y por esto, no se logra una continuidad en los programas que se implementan para conseguir un mejor funcionamiento de éstas. Es así que, también esta institución sufrió las consecuencias de esos cambios, que no siempre son positivos, en que los cargos de mayor relevancia los ocupan personas allegadas a la política y, no necesariamente poseen los conocimientos ni el compromiso hacia la educación, dando como consecuencia un estancamiento y, a veces, como en este caso, un retroceso en el camino que ya se había recorrido y agravando los problemas que ya se tenían, como es el caso del incremento de el abandono escolar en la institución; pero esto, en el siguiente capítulo se analizará más detalladamente.

Capítulo 4

El problema del abandono escolar en el IEMS

- **Definición y caracterización de los tipos de Abandono escolar**

Desde el punto de vista de la integración se considera “el abandono escolar como una insuficiente unificación del estudiante con los ambientes intelectuales y sociales de la comunidad escolar” (*Tinto, 1992: 20*).

El abandono “es un proceso longitudinal de interacciones entre el individuo y el sistema académico y social de la educación, durante el cual las experiencias del estudiante en ambos ámbitos, modifican continuamente sus metas y compromisos institucionales, dependiendo de la integración que haya logrado en esos ámbitos (académico-social), lo que conduce a la persistencia en los estudios o en las distintas formas de abandono de los mismos (Korabel y Pincus 1989:39).

De esta forma, se considera que el problema del abandono escolar, el rezago y la baja eficiencia terminal, pueden ser en un principio concebidos como tres facetas de un mismo fenómeno, que suele manifestarse al interior de la escuela y que obedece a una compleja dinámica en la que se entrelazan varios factores (socioeconómicos, de rendimiento académico y organizacionales) La discusión a cerca de estos factores requiere centrarse en el fenómeno del abandono, puesto que la información y los análisis con los que cuenta tienden a indicar que el rezago es una de las causas y la baja eficiencia terminal su consecuencia institucional.

Estos elementos requieren, por su naturaleza, un análisis integral e integrado que parte de la comprensión de la multiplicidad de causas que lo originan, en ese sentido, se analizarán posteriormente las que se consideran como de mayor influencia en el abandono escolar.

El término desertor ha llegado a adquirir la connotación de una forma de fracaso individual, un fracaso de la persona para superar las exigencias de la vida académica, sin tener en cuenta

su satisfacción y su carácter (Tinto, 1992). El empleo común de la etiqueta *desertor* induce a creer que todos los casos de abandono estudiantil se deben fundamentalmente a la incapacidad de los alumnos para satisfacer los requerimientos sociales y académicos y entonces, reflejan más bien un fracaso personal que institucional. Esta suposición no expresa la realidad. Si bien puede comprender algunas formas del abandono, por ejemplo, las que se originan en compromisos individuales insuficientes, falta de metas y expectativas académicas e interés, otras formas del mismo reflejan menos un fracaso individual.

Esa común aplicación generalizada del término *desertor* a los alumnos que abandonan las instituciones de educación, puede inducir a hacer creer a las instituciones que poca es su responsabilidad con esta problemática y menos aún lo que pueden hacer al respecto. Esto puede entonces, ocultarles la forma en que ellas son responsables, al menos parcialmente, del abandono de sus estudiantes. De este modo, el empleo indiscriminado de la etiqueta *desertor* puede obstaculizar el necesario proceso de cambio social e intelectual que debe caracterizar el desarrollo permanente de las instituciones de educación y además, esa utilización del término puede actuar como una barrera para el cambio y la revitalización de la institución y, de esta manera, restringir más bien que favorecer las políticas de retención.

Autores como Vicent Tinto (1992:37) proponen comenzar por definir apropiadamente la deserción, aunque este no sea un problema sencillo, pues existe una variedad de tipos de comportamiento vinculados con el abandono, que se originan en una gama de causas distintas y que involucran a diferentes tipos de estudiantes. Él considera que ciertas formas del abandono estudiantil pueden ser objeto de acciones institucionales pero que otras, no. Algunas quizás involucran a segmentos específicos de la población estudiantil, mientras que otras comprenden diversos tipos de estudiantes. Y determinados abandonos pueden significar la deserción definitiva de todas las modalidades de educación, mientras otros conducen a una transferencia inmediata a otra institución educativa.

“Si la institución educativa asigna a los comportamientos de abandono estudiantil la categoría de abandono con la connotación de un fracaso, comete un error de interpretación y éste,

puede llevarla a suponer que puede corregir formas del abandono que, en realidad no podrá” (Tinto, 1992: 39) Pero sí, las instituciones atenderán mejor sus objetivos si determinan primero si los alumnos perciben o no su abandono como un fracaso personal.

Cuando *los estudiantes no interpretan su abandono institucional como un fracaso*, es entonces cuando el término *abandono* puede estar mejor empleado (Tinto, 1992:40) pues es, en este sentido que hay una importante comunidad de intereses entre el alumno que ingresa a la institución y los funcionarios de ésta que pretenden mejorar o hacer algo por retener a los alumnos. Cuando el abandono es definido como un fracaso para alcanzar una meta educativa anhelada y razonable, significa que ese abandono representa también un fracaso de la institución para ayudar al alumno a lograr lo que inicialmente se proponía hacer al ingresar a la educación media superior. Aquí los objetivos de ambas partes, estudiante e institución, se traslapan; ninguna tiene interés que una persona fracase en alcanzar una meta tentativa y razonable en el contexto institucional.

Caracterización de los tipos de abandono escolar

Es mucho lo que se ignora todavía del complejo proceso del abandono escolar, por lo que algunos autores, Tinto, por ejemplo, sugiere que se deben distinguir en forma adecuada, las diferentes modalidades de abandono, menciona que, “con mucha frecuencia los investigadores no han sabido distinguir entre una forma de abandono que es **involuntaria** y resultado de exclusiones por razones académicas, y de otro tipo, que puede ser **voluntaria**, a pesar de la existencia de calificaciones apropiadas” (Tinto, 1992:41)

Se ha prestado poca atención para distinguir las numerosas diferencias existentes entre los alumnos que dejan la escuela (abandono institucional) y aquellos que interrumpen para siempre sus estudios en cualquier institución educativa (abandono del sistema).

La información que proporcionan comúnmente los estudios sobre abandono escolar, casi siempre se refieren a un tipo determinado de estudiante que tiene más probabilidad que otro de desertar de la institución, y/o que los desertores, que considerados en conjunto, tienden a compartir una serie de características que difieren de las atribuibles a los alumnos que persisten en la institución. Sin embargo, lo que estos estudios no revelan son los procesos que conducen al abandono y originan las manifestaciones señaladas. La información debe esclarecer los importantes procesos de interacción social e intelectual que se producen dentro de la comunidad estudiantil, que impulsa a los alumnos a dejar la institución antes de concluir, pero casi siempre, esos datos no son reunidos en las investigaciones institucionales sobre el abandono.

Cada investigación debe identificar las diversas formas de abandono que pueden generarse en la institución, en particular las voluntarias e involuntarias, considerándose de forma especial las características institucionales específicas del proceso de abandono, y así producir información útil no sólo para los intereses académicos, sino que necesita ser políticamente importante, es decir, utilizarla como base para elaborar una eficaz política institucional.

Por muchas razones, el abandono debe considerarse un fenómeno idiosincrático, que sólo puede ser comprendido cuando se lo vincula con los conocimientos y las experiencias de cada uno de los alumnos que abandonan la institución. No obstante, surgen un número de rasgos comunes como las causas primarias del abandono de las instituciones. Esas causas se vinculan, por una parte, con las características de los individuos que ingresan a dichas instituciones y, por otra, con la naturaleza de las experiencias resultantes de sus interacciones dentro de la comunidad educativa.

En el nivel individual, según Tinto (1990: 46) los *dos atributos que destacan como las causas primarias del abandono se designan con los términos de **intención y compromiso***. Ambos se refieren a importantes condiciones personales que portan los individuos cuando ingresan a las instituciones. Esas condiciones no sólo contribuyen a determinar los límites del logro individual, sino también a matizar las características de las experiencias estudiantiles en la institución. Tinto denomina con los términos de ajuste, dificultad, incongruencia y

aislamiento, los cuatro tipos de experiencia personal que, a nivel institucional, se vinculan con el abandono (Tinto, 1990: 47).

Autores como Santillán Reyes y López y López, (1997) consideran dos tipos de abandono: **Desertor potencial** cuando el alumno se rezaga, reprueba o interrumpe con cierta frecuencia su avance académico. Y **desertor definitivo** cuando el alumno abandona totalmente los estudios de bachillerato, presenta baja definitiva o manifiesta una intención explícita de no continuar estudiando.

Pero Tinto (1992) propone distinguir entre el abandono de una determinada escuela, que sería el (**abandono institucional**) y el que se refiere a todo el sistema de educación (**abandono del sistema**) pues afirma que no todos los estudiantes que abandonan una institución quedan fuera del vasto sistema de educación. Muchas deserciones institucionales son en realidad, movimientos migratorios de alumnos hacia otras escuelas, sería mejor, dice, llamarle una (**transferencia institucional**) porque otras resultan, sólo una interrupción temporaria de los estudios formales (**desertores temporales**) y en ambos casos, son numerosos los alumnos que sí logran concluir su ciclo de estudios, aunque tal vez lo hagan en un mayor tiempo, en estos casos el abandono sólo es temporal porque los alumnos no se van a otra institución sino que, después de un tiempo, se reinscriben en la misma.

En las estadísticas que se elaboran en México sobre alumnos desertores, se tiene que un porcentaje de aproximadamente el 33% de éstos son alumnos que en algún momento habían abandonado los estudios sólo temporalmente (SEP, 2001).

Por esto, autores como Tinto (1990) indican que no todo ausentismo en los alumnos puede definirse como abandono. En su estudio sobre *El abandono de los estudios superiores* argumenta que si mientras para un funcionario o autoridad educativa, la falta de conclusión de estudios en los jóvenes puede definirse como *abandono*, para el estudiante puede no serlo, ya que *esta situación inconclusa de sus estudios, puede ser un paso positivo hacia la consecución de otra meta que va más allá de lo que ofrece la institución educativa.* (Tinto,

1992:58) En el mismo sentido, el autor destaca que una de las razones del abandono escolar, muchas veces es resultado de las acciones tanto de los estudiantes como de la institución.

El abandono es reflejo de la naturaleza del ambiente institucional en el que se encuentran los estudiantes, específicamente de la naturaleza del contexto social y académico de la institución y de la manera en que los individuos, el cuerpo docente, las autoridades escolares, administrativas y los estudiantes interactúan unos con otros sobre las cuestiones de carácter académico y social (Tinto, 1992: 63).

En opinión del autor (Tinto, 1990) las metas y expectativas individuales de los estudiantes son determinantes para reducir el abandono, por lo que cuanto más altos sean los niveles de las metas educativas u ocupacionales, mayores serán las posibilidades de terminar los estudios. Y en ese sentido, el paso de los jóvenes por la educación media contribuye, en la mayoría de los casos, a la maduración emocional e intelectual del individuo.

Aunado al papel de las metas y expectativas individuales, Tinto plantea la importancia de que al interior de los centros educativos, el joven de bachillerato encuentre vínculos que le permitan sentirse parte de la institución, tales vínculos se pueden crear desde la relación que se establece con los docentes, con sus propios compañeros, con los trabajadores y autoridades administrativas, etc.

Así, se le atribuye un papel fundamental al ambiente académico y a las relaciones que se establecen entre los estudiantes, los profesores y las autoridades para lograr la permanencia escolar, por lo que resultan de gran importancia los programas y actividades académicas, culturales y deportivas que se implementen para que se fortalezcan los vínculos interpersonales entre la comunidad, desde el momento en que los alumnos ingresan a la institución.

Es cierto que aun con los esfuerzos que se hagan existen, a veces, factores inherentes y característicos de algunos jóvenes como la apatía y el desinterés y que muchas veces se muestran renuentes para comprometerse con las tareas escolares y demás actividades que se programen para ellos. Por lo tanto, se tendría que tomar en cuenta que estos jóvenes que

ingresan al bachillerato provienen del nivel medio básico que es la secundaria, sistema este en donde se ejerce un mayor control sobre sus conductas y que el paso de ese nivel al bachillerato les genera fuertes cambios emocionales a la mayoría de ellos, pues esta separación del ambiente pasado les ocasiona sentimientos de aislamiento y ansiedad que, al menos, temporalmente, les resulta desorientador.

En opinión de Tinto (1990), las formas en que el alumno se percibe así mismo y a los demás integrantes de la comunidad estudiantil, condiciona el grado y el tipo de relaciones interpersonales que establece. En ese sentido, las relaciones positivas que implanta el profesor con sus alumnos, pueden generar en ellos motivación, compromiso y por lo tanto, es menos probable que abandonen la escuela.

En este sentido es que, además de los integrantes de la comunidad escolar, es necesario que los estudiantes cuenten con el apoyo de la familia y de los amigos, pues sin el apoyo de estos, la participación del sujeto en la educación media superior, las fases de separación y el cambio de una etapa a otra pueden ser notablemente más difíciles para el estudiante.

- **Factores que influyen o determinan la permanencia de los alumnos en la escuela**

- **Factores sociales**

Según (Guerra y Guerrero, 2004: 119) “El bachillerato es considerado por muchos jóvenes como un medio de movilidad social y económica o también un medio para la adquisición de autoestima y reconocimiento social” Por el contrario, (Bartolucci, 1994:45) argumenta que, “a la pregunta de si la educación es o no factor de movilidad social. La conclusión es que las amplias expectativas de ascenso social por medio de los estudios son hoy más, ilusorias que reales”. Sin embargo, y a pesar de esto, la familias mexicanas siguen apostándole -todavía- a la educación como el único camino hacia la prosperidad. Por eso, a pesar de las circunstancias difíciles, buscan la forma en que sus hijos ingresen a las escuelas.

Entre los factores que determinan el avance y conclusión de los estudios o el abandono se encuentran el factor social como de los más importantes. Según Bourdieu y Passeron (2003, 26), El origen social, de todos los determinantes, es el único que extiende su influencia a todos los dominios y a todos los niveles de la experiencia de los estudiantes, y en primer lugar a sus condiciones de existencia.

Algunos autores como Fernandes (1987) han realizado estudios sobre el abandono escolar y dan cuenta de que las inadaptaciones de los jóvenes en los recintos escolares se dan por la gran brecha que existe a veces entre la escuela y el estudiante. “La escuela pretende transmitir el mensaje de la sociedad, pero a veces es difícil que lo logre, porque parece haber un abismo entre lo que se aprende en la escuela y lo que el joven estudiante aprende fuera de ésta” y en esta situación, los estudiantes llegan a cuestionarse qué relación tiene lo que aprenden cada día con su medio, con su comunidad o su trabajo. El medio sociocultural donde viven los estudiantes tiene también un papel importante en las inadaptaciones intelectuales (Fernandes, 1987: 25).

Se sabe, y ha quedado demostrado por las estadísticas, que los niños o jóvenes procedentes de medios pobres, los que constituyen la mayoría de los retrasados escolares y los que finalmente abandonan la escuela, son víctimas de un conjunto de condiciones cuyo efecto es acumulativo: tienen una mala alimentación, deficiente alojamiento, a veces alcoholismo juvenil, falta de atención a las perturbaciones fisiológicas, psicológicas y emocionales propias de la etapa que están viviendo. (Fernandes, 1987: 25).

O como mencionan Baudelot y Establet (1971) “hay escuelas que enseñan cosas diferentes con estilos diferentes a gente diferente” o según Bourdieu y Passeron (2008) “la escuela enseña lo mismo, solo que los estudiantes parten de posiciones distintas para aprenderlas”

Al respecto, autores como Korabel y Pincus (1989), proponen ver el abandono escolar como un proceso de estratificación social, pues sostienen que la educación está estructurada para servir a los intereses de las elites sociales y educativas dominantes y, entonces, “el abandono estudiantil debe entenderse no como un acontecimiento individual aislado, sino como parte de un proceso de estratificación social mas amplio, que opera para preservar los

patrones existentes de desigualdad social y educativa” (Korabel y Pincus, 1989: 79). Estos autores, argumentan que el abandono nunca podrá anularse pero sí disminuirse a partir del conocimiento de las causas que lo originan porque, al saber qué factores intervienen en éste, de entre los cuales predominan seguramente los socioeconómicos, es decir, las oportunidades con que cuenta cada estudiante para seguir sus estudios, pueden implementarse medidas institucionales o gubernamentales para evitarla.

En ese sentido, otros autores que consideran como determinante en el abandono escolar la posición social que las familias de los estudiantes ocupan son: Baudelot y Establet (1999, 209) quienes argumentan que:

...para muchos estudiantes el discurso de la escuela no les dice nada, porque no habla ni de ellos, ni de sus condiciones materiales de existencia, ni de su experiencia concreta de todos los días; su calle, su ciudad, el trabajo explotado de sus padres, el cansancio, el desempleo [...] no pueden reconocerse en esas casas rústicas o en esos jardines apacibles que forman el cuadro de los libros de lectura, por lo que, en ese mundo que les es ajeno, difícilmente concluirán los estudios.

Para Pilar Gutiez (1999), otra autora que ha realizado investigaciones sobre el abandono escolar, *las oportunidades educativas de los estudiantes son influidas por la posición social que sus padres ocupan en la estructura social y esta se refiere tanto a las oportunidades de acceder a diversos niveles educativos como a las posibilidades de aprender en cada uno de estos niveles.* (Gutiez, 1999:114) En este sentido, menciona que no hay igualdad de oportunidades educativas, pues las fuerzas desatadas por la globalización dan mayores ventajas a aquellos que tienen mayor educación y, a pesar de los esfuerzos deliberados por incrementar las habilidades educativas de los hijos de los pobres, la brecha de oportunidad con aquellos que son educativa y económicamente privilegiados se incrementa.

Esta igualdad de oportunidades va más allá de la igualdad de acceso a la escuela. Hay varios tipos de procesos que contribuyen a esta creciente desigualdad. Estos procesos operan al interior de la escuela, fuera de la escuela y en la interacción entre el sistema educativo y el mundo social en el sentido amplio.

Pero las instituciones educativas están muy estratificadas y otro proceso social que lleva a la desigualdad educativa es la segregación racial y social de los alumnos. Pues la escuela además de ser una institución donde se recibe formación es un medio de socialización donde interactúan personas de diferente sexo, posición socioeconómica y diversos antecedentes personales, familiares y educativos, todo esto va a determinar en cierta medida la calidad de las interacciones personales que los estudiantes establecen con otros miembros de la institución, y de las percepciones individuales del grado en que esas experiencias [sean] satisfactorias en sus necesidades y metas individuales. Estas interacciones van a permitir que el estudiante se incorpore a un determinado grupo donde comparta intereses y características que le lleven a tener un compromiso, tanto con él mismo como con los demás. No integrarse al medio socioeducativo en el que se encuentra afectará directa o indirectamente el rendimiento escolar del estudiante, pudiendo terminar en un abandono institucional, o en una baja temporal.

Así, el factor social está presente en el entorno del estudiante, desde las condiciones de la zona en donde vive, que tiene que ver con si cuenta su colonia con los servicios básicos de agua, electricidad, drenaje, alumbrado, vigilancia, medios de comunicación, medios de transporte, servicios de salud, fuentes de trabajo, planteles educativos, etc. En este sentido, es necesario mencionar el contenido que (Gutiez, 1999) les da a los factores exógenos y endógenos en los que viven los estudiantes.

a) variables exógenas materiales: Nutrición, vivienda, condición socioeconómica, composición familiar, etc.

b) Variables exógenas culturales: Nivel educativo paterno, actitudes y valores hacia la educación, patrones lingüísticos, contacto con los medios de educación de masas, ayuda paterna en el desempeño escolar, etc.

c) Variables endógenas materiales: aquí es preciso distinguir dos subconjuntos: Variables endógenas materiales de tipo físico: recursos y dotación de las escuelas y Variables

endógenas materiales de tipo organizativo: sistemas de promoción, expansión de la pre-escolaridad, etc.

d) Variables endógenas culturales: Actitudes, formación y experiencia docente, contenidos de la enseñanza, métodos, etc. Estos factores (exógenos, endógenos) vienen directamente del medio social dentro del cual se desarrolla el sistema educativo.

Dentro del nivel cultural y material encontramos los siguientes puntos:

1) Cultural: Escolaridad de los padres y cantidad y calidad de libros, revistas y periódicos que se leen en el hogar: escolaridad de los hermanos

2) Material: ingreso, ocupación del padre, número de hijos y condiciones de la vivienda. Estos niveles se encuentran en el contexto familiar y son los que pueden mediar el desempeño escolar del alumno, pues del ingreso que se perciba en la familia dependerá el acceso que se pueda o no tener a materiales necesarios para su educación.

Al tomar en cuenta estos aspectos dentro de la comunidad educativa, se observa que la distancia que separa a los alumnos que cuentan con los medios necesarios para concluir su educación con los que no los tienen, es bastante amplia. Algunos autores como Giraud citado por Fernandes (1987:25), consideran que el factor más importante de vivir en condiciones precarias es *la pobreza del lenguaje*, ya que funciona éste como una barrera y el joven no encuentra condiciones favorables a su desarrollo. A veces, dice, *un joven que vive en una familia pobre, sólo recibe de la familia palabras de orden, prohibiciones, censuras y hasta de cólera u ofensivas. El lenguaje es para él, principalmente en su medio, generador de agresiones y angustias.*

Al no haber en el medio social de los jóvenes, las condiciones de cultura, comunicación y recreación necesarias, un estudiante está más limitado a contar con las herramientas necesarias para relacionarse en la escuela, de esta forma verá cada vez más alejada la brecha entre él y la institución educativa, sintiendo que pertenece a un mundo diferente, apartado y que no tiene nada que hacer allí.

➤ Factores económicos

Se puede ver que desde el contexto mexicano, la mayoría de las familias de los estudiantes de escuelas públicas, cualquiera que sea el nivel educativo, pero en el de este bachillerato en específico (IEMS D.F), son familias, en general, de bajos recursos económicos, por lo que el tener uno o más hijos en la escuela representa una serie de gastos que significan no sólo un ingreso menos al gasto familiar cuando el o los hijos no trabajan, sino que implica gastar en ellos los pocos recursos que se tienen, esto a pesar de que la mayoría de estas familias desea que sus hijos estudien.

Algunos autores (Bartolucci, 1994:78) identifica dos mecanismos mediante los cuales la capacidad económica familiar puede afectar los costos directos relacionados con el hecho de que los hijos asistan a la escuela:

- Necesitarán ropa apropiada, transporte, útiles escolares, etc.
- El otro se deriva del retraso con el que los jóvenes se integran al trabajo, esto implica que la familia renuncia a la posibilidad de tener un ingreso más o su ayuda en actividades familiares o del hogar.

Así, aún con el deseo de que sus hijos asistan a la escuela, a veces, son las necesidades económicas las que obligan a la familia a optar por el trabajo de todos los miembros para que éstos contribuyan con los gastos del hogar; o cuando también, como en el caso de México, en el panorama económico del país no hay expectativas laborales para los jóvenes que estudian una profesión, es más común que las familias y los mismos estudiantes vean que no tiene sentido adquirir una formación académica, puesto que al final de esta no existen las posibilidades de encontrar un trabajo bien remunerado y acorde a su formación.

En estas circunstancias de cambios notables en la situación económica a corto plazo, puede suceder que el estudiante comience a ver el asistir a la escuela como un gasto innecesario y fuerte, lejos de percibir los beneficios que está recibiendo al asistir para prepararse lo mejor posible y entonces, considere el desarrollo de actividades remuneradas, como la elección o

necesidad de una forma alternativa de invertir tiempo, energía y recursos que puedan producirle, en el futuro, beneficios mayores en relación con los costos de su permanencia en la escuela.

Parece que es éste un punto importante por el que los jóvenes del bachillerato abandonan la educación, por lo que como dice Tinto (1992:127) *esto no lo podemos considerar como un fracaso, puesto que, en estos casos, los jóvenes van tras una meta que puede cubrir más sus expectativas*. Pues para algunas de las familias pobres, las demandas económicas a corto plazo pueden hacer que la asistencia a la escuela sea un lujo y no un hecho regular de la vida.

Según la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), muchos países de América Latina han aumentado sus gastos educativos significativamente desde los años noventa para recuperar el declive que tuvo lugar en los años ochenta. Sin embargo, Incrementar el gasto educativo por sí solo es insuficiente para lograr las oportunidades educativas. Las oportunidades de aprendizaje de jóvenes de escasos recursos se deben examinar con cuidado, pues la evidencia del impacto de las diferentes intervenciones que se realizan para que los recursos efectivamente generen mayores oportunidades educativas no siempre se cumplen.

Aún así, se debe reconocer la importancia de la expansión cuantitativa de los sistemas educativos que se han dado en México en los últimos años, pues esta expansión ha permitido la incorporación de nuevos grupos sociales al sistema educativo y la posibilidad de contar con mayores niveles educativos. De ahí que a finales del siglo veinte haya una menor exclusión para los hijos de los pobres que hace 50 años, aunque esto no quiere decir que los alumnos que logran ingresar a la educación efectivamente concluyan.

Sin embargo, pese al mayor acceso, existe en las escuelas una importante interacción entre la composición socioeconómica del alumnado, el desempeño individual y, por lo tanto, la permanencia en la institución. Los efectos de esas interacciones pueden resumirse en gran medida en términos de los efectos de la “categoría social” de la institución educativa, pública o privada y de la zona geográfica donde se encuentre.

Autores como Korabel y Pincus (1989), sostienen que el factor económico determina sobre todo el ingreso a la educación, es decir al inicio, cuando los recursos influyen en la decisión de ingresar o no a la escuela, y cuando ya se ha ingresado, si ésta está entre las prioridades del alumno, hará hasta lo imposible por continuar, a veces, hasta consiguiendo algún empleo aunque sea de tiempo parcial. Pero entonces surge otro problema, para estos chicos que trabajan, las exigencias del empleo suelen limitar la persistencia en los estudios. Las exigencias laborales pueden ser de tal magnitud como para alejar al estudiante de las actividades educativas.

Para los individuos de bajo nivel socioeconómico, las probabilidades de abandonar la escuela son muy superiores a las de las personas con situación socioeconómica alta (60.9% y 36.2%, respectivamente) (CONAPO, 2006).

Por lo tanto, se puede ver que la toma de decisiones de los alumnos para darse de baja temporal o definitivamente de una determinada institución, está directa o indirectamente relacionados con los factores de tipo socioeconómico, familiar y laboral al que pertenece.

➤ Factores Familiares

Se dice que el contexto familiar sirve como marco de referencia respecto del cual los jóvenes miden sus resultados. “Así, el éxito o fracaso escolar no asume valores absolutos sino relativos a puntos de partida concretos” (Bartolucci, 1994:59). Al ser la familia el entorno familiar más inmediato dentro del cual florecen las expectativas de los jóvenes, se considera que los recursos económicos y culturales con que cuenta ésta pueden ser determinantes en el logro académico de los hijos.

Siendo la escuela, la institución que sucede cronológicamente a la familia, se le encarga a ésta el sanar las lagunas, deficiencias e incapacidades que el medio familiar no realizó. (Fernández, 1987). La situación familiar en que viven los estudiantes y la actitud que los padres ejercen hacia la institución escolar tiene una influencia considerable sobre el comportamiento del alumno. Un estudiante ve las posibilidades de llegar a ser un buen

alumno muy reducidas cuando *su trabajo escolar no tiene valor a los ojos de los padres*. Esto se puede producir en circunstancias diversas: hacia el desprecio en las actividades en que el hijo es brillante, en la indiferencia al no dar valor a los estudios del joven, en el desinterés, en la incapacidad de acompañarle, etc. “La escuela, aunque complete y perfeccione la educación familiar sin sustituirla, tiene otras funciones y otros fines y el estudiante despliega en ella otros tipos de relaciones interhumanas” (Fernandes, 1987: 27).

La decisión de realizar estudios en cualquiera de los niveles educativos depende de diversos factores, entre los que se encuentran el factor familiar como preponderante, pues la familia determina el que los hijos puedan acudir a la escuela o no o que ya estando en ésta abandonen los estudios sin haber aún terminado y se dediquen mejor a ejercer un oficio, ya sea en el negocio familiar o simplemente apoyen los quehaceres domésticos. En otros casos, se impulsa a los hijos a conseguir un trabajo que les permita percibir un ingreso, el cual, es visto como un apoyo tanto para él como para su familia.

Así, los efectos que puede causar la familia son decisivos en la personalidad del alumno. Menciona Bartolucci (1994: 74) que “en muchos casos es la familia quien se encarga de fijar a sus descendientes metas y ambiciones que los impulsan a continuar su carrera escolar hasta alcanzar grados superiores”. Existen, evidentemente, familias que estimulan el logro académico de sus hijos alentando la consecución de metas compatibles con el aprovechamiento escolar, cuando esto sucede, se le da al hecho de estudiar una explicación significativa y positiva; por el contrario, cuando se desvaloriza el trabajo escolar, el alumno llega a ver la asistencia a la escuela como una pérdida de tiempo, tal como la ven sus padres. Hay así una reproducción ideológica, en tanto que el hijo hace suyas las ideas de los padres.

Es sobre todo en las clases de menores recursos donde los padres, muchas veces por ignorancia, adoptan una actitud represiva hacia los hijos, anulando con esto las capacidades creativas de los estudiantes. “Y en esos casos, suele ocurrir que él dirige su necesidad de actividad hacia la única salida que le es permitida: el trabajo escolar, volviéndose un *buen alumno*. Pero en otros casos, la actitud represiva de los padres, suscita por el contrario, una

protesta bajo forma de acciones reprobables, que van desde rebelarse contra toda actividad escolar, hasta adoptar diversas actividades delincuentes” (Fernandes, 1987:29) O como dicen Bourdieu y Passeron (2003, 109); los padres, a veces, ignoran que los resultados escolares de sus hijos están directamente relacionados con la atmósfera cultural de la familia y transforman en destino individual lo que no es más que el producto de una educación.

A veces no es necesario que el desorden familiar sea grave, pues el nivel económico insuficiente, la pobreza, la rebelión o la tristeza de los padres ante esta situación son suficientes para paralizar al alumno. Del mismo modo el simple sentimiento de su desentendimiento o frialdad le inspira fácilmente al estudiante un desánimo melancólico que transfiere a la escuela.

Pilar Gutiez Cuevas (1999) en su artículo denominado “*La influencia de la familia en la integración escolar*”, publicado por la revista Bordón de Orientación Pedagógica, nos dice que en la búsqueda y análisis de trabajos relativos al tema de la adaptación escolar, el aspecto familiar es quizás el más sobresaliente, por lo que enfoca su trabajo en esa línea y una de sus hipótesis afirma que “ *A mayor grado de cohesión familiar, menor grado de inadaptación escolar en todos los aspectos*” (Gutiez, 1999: 127). Esta autora apoya la idea del hecho de que cuando los miembros de una familia estén compenetrados, se ayudan y apoyan entre sí, se mantienen unidos frente a los problemas y mantienen por lo tanto una relación consistente que favorece la adaptación escolar del adolescente, produciendo una relación mas sólida con sus compañeros alumnos, profesores y comunidad escolar en general.

También menciona que las relaciones que se establecen dentro de la familia, es decir, la cohesión entre sus miembros, la libre comunicación y expresión, así como el grado y número de conflictos que la caracterizan, influyen de manera significativa en la adaptación familiar del alumno, pues cuando existen desequilibrios familiares, éstos repercuten en el proceso de formación del educando.

Por lo tanto, el interés y expectativas de los padres acerca de la educación de sus hijos influye en los logros educativos del estudiante. La identificación del adolescente hacia quienes está unido y la influencia por quienes ha sido orientado, da como resultado que tenga ideas de

superación y expectativas o no respecto a lo que han hecho los demás, en este caso, los padres. Si la familia es un factor que provoca inseguridad y expectativas limitadas y restringidas, el fracaso que día a día se inculca nos deja ver que el estímulo familiar, con el que cuentan los alumnos, es una de las razones que en definitiva afecta en el rendimiento escolar, llevándolos, en muchos casos, al abandono.

La falta de unión familiar, de apoyo y deseos de que el alumno crezca en lo educativo y en lo profesional, hace que las ganas de triunfar y establecerse metas con grandes expectativas desaparezca. Esto en el mejor de los casos, pues existen evidencias de que hay en las familias conflictos más graves como desintegración familiar, abandono, separación, violencia, etc, factores estos que en muchos casos imposibilitan a los hijos de éstas acudir con regularidad a la escuela; entonces, el alumno no siente satisfechas sus necesidades emocionales por parte de la familia y pareciera estar inmerso en una serie de problemáticas que no le permiten la posibilidad de dedicar su esfuerzo al estudio y lo llevarán a darse de baja de la escuela de forma voluntaria o sólo dejando de asistir.

Más aún, en condiciones de pobreza en la vida urbana actual, los jóvenes se ven obligados a confinarse en apartamentos muy pequeños favoreciendo todo tipo de conflictos, incluso entre familiares. Esos espacios en que habitan son muy reducidos y no adecuados para el estudio, por lo que en la mayoría de las veces ven en la escuela, sólo un lugar de esparcimiento y de “pasarla bien”, por lo que aunque asisten, no acuden a clases.

Finalmente, Bartolucci (1994: 76) hace notar que la familia y la escuela explican gran parte del estatus académico de una generación estudiada, pero dice que hay una diferencia sustancial entre ellas, porque “si bien ambas son transmisoras de cultura (...) la familia es la única que además de transmitir cultura brinda los medios materiales para adquirirla”. Entonces, cuando la familia es incapaz de ofrecer los medios necesarios para que sus hijos ingresen a la escuela, esto o no ocurre o se interrumpe en cualquier momento.

➤ **Los factores individuales del abandono estudiantil.**

La falta de Objetivos y metas en los alumnos

Autores como Tinto (1990: 31), afirman que *cuanto más altos sean los niveles de las metas educativas u ocupacionales, mayores serán las probabilidades de terminar los estudios*. Se considera que la meta de los logros profesionales constituirá el impulso motivador para emprender y completar un programa académico específico. Sin embargo, los propósitos individuales no siempre se ubican en el marco de los títulos y las ocupaciones; por ejemplo, ciertas personas deciden abandonar la institución antes de concluir, sencillamente porque no tenían la intención de permanecer en ésta hasta graduarse. Es muy común encontrar entre esos desertores, sujetos que ingresan al bachillerato para adquirir habilidades adicionales, aprender el contenido específico de un área y/u obtener una constancia parcial de estudios que avale su ingreso en el mercado laboral. Esas modalidades de participación educativa frecuentemente se encuentran asociadas con necesidades o requerimientos laborales y, suelen darse, sobre todo, en bachilleratos tecnológicos o terminales.

Por otra parte, es evidente que no todos los estudiantes que ingresan a la educación tienen claros sus objetivos educativos y ocupacionales. Tampoco sus propósitos suelen permanecer inmutables durante todo el curso del recorrido del bachillerato. Una buena parte, sino la mayoría de los alumnos, están inseguros respecto a sus metas educativas y laborales a largo plazo.

Esta situación no resulta sorprendente ni constituye por sí misma un problema que preocupe. En cualquier población de jóvenes que comienzan la búsqueda de una identidad adulta, al contrario, causaría sorpresa encontrar que la mayoría de ellos tengan claras sus metas a largo plazo, esto nos conduce a la observación de que, en los estudiantes de bachillerato, la incertidumbre relacionada con las metas educativas y ocupacionales es un rasgo mucho más frecuente de lo que las instituciones estarían dispuestas a admitir.

Eso indica el hecho importante de que las oscilaciones desde los grados diversos de seguridad a la incertidumbre y luego en sentido inverso, puede ser, en general, una característica general del proceso longitudinal de esclarecimiento de metas que se produce en esa etapa educativa, o mejor dicho en esta etapa de la vida y, precisamente, el contribuir al proceso de maduración de los jóvenes es, en parte, una de las funciones asignadas a la institución educativa. *Sin embargo, muchas instituciones de educación, no consideran la incertidumbre del estudiante de acuerdo con esa perspectiva, a veces, prefieren tratarla más bien como una deficiencia evolutiva individual que como un fenómeno propio del complejo proceso de desarrollo personal.* (Tinto, 1992: 49)

Autores como (Korabel y Pincus, 1989: 79) han sostenido que la persistencia en los estudios o el abandono de los mismos deben ser considerados como un componente del prolongado proceso de formación personal y profesional. Ellos argumentan que “cuando se han definido las cuestiones concernientes a la identidad individual y el futuro ocupacional, cuando las personas se sienten más seguras en sus propósitos con respecto al porvenir, será más probable que logren la conclusión en los estudios”. Por el contrario, si los planes permanecen indeterminados por largos periodos de tiempo, es más probable que los estudiantes deserten sin concluir y esto no sólo aplica al bachillerato, sino la misma carrera universitaria.

Por otro lado, se deben tomar en cuenta también que las relaciones que los estudiantes establecen en la institución escolar llegan a ser, veces, las que condicionan la permanencia o el abandono de la institución. De las diversas formas de contactos que se producen en los espacios educativos, la relación de los alumnos con sus profesores parece ser un elemento importante en la persistencia estudiantil. Esto es especialmente cierto cuando las relaciones se extienden más allá de los límites formales del aula, a los escenarios informales que caracterizan la vida académica. Esas relaciones que trascienden los marcos de las meras tareas académicas a otras cuestiones intelectuales y sociales y que los estudiantes consideran cordiales y gratificantes, parecen estar estrechamente asociadas con la continuidad en la institución. En cambio, la falta de contactos con el cuerpo docente o si éstos son limitados sólo al trabajo académico, se les vincula más con la incidencia del abandono voluntario.

La mayoría de los investigadores que han abordado el tema del abandono escolar, atribuyen fundamentalmente a éste, las condiciones económicas de los estudiantes. Tinto (1992: 53) por el contrario, le da mayor peso a las metas y compromisos individuales que tiene cada estudiante; por ejemplo, menciona que *la motivación, el impulso y el esfuerzo están estrechamente vinculados con el abandono de los estudios*. Dice que la voluntad personal aplicada al logro de metas, es un elemento importante para la persistencia en los estudios y la ausencia de intención o compromiso constituye un componente crítico del proceso de abandono.

Los compromisos individuales adoptan, según Tinto (1992), “dos modalidades principales: con la meta y con la institución”. El primero se refiere al compromiso de una persona con los objetivos educativos y ocupacionales que se ha fijado. Significa que esa persona aplicará su voluntad para trabajar en el logro de esa meta. El segundo, consiste en el compromiso personal con la institución en que el alumno se ha inscrito. Indica el grado en que cada estudiante está dispuesto a realizar esfuerzos para alcanzar sus metas dentro de una determinada institución de educación. En cualquiera de los dos casos, pero sobre todo en el último, cuando mayor sea la magnitud del compromiso estudiantil más grande será la probabilidad de su persistencia en la institución.

Por su parte, Korabel y Pincus (1989: 91), después de revisar las investigaciones concernientes al tema, concluyeron que de todas las características individuales estudiadas, “el compromiso personal con las metas educativas o profesionales es el determinante más importante para la persistencia estudiantil”. Así, se ha observado que los estudiantes con alto rendimiento académico y moderado o elevado compromiso con la meta, tienen más probabilidad de persistir; los que muestran un adecuado desempeño pero sólo un moderado o bajo compromiso, tienden a transferirse a otras instituciones o abandonar y reinscribirse después de un tiempo o no volver más al sistema educativo.

También influye, en la terminación de los estudios (en muchos casos) el compromiso que los estudiantes tienen con la institución. Cuando el estudiante está comprometido a lograr sus

metas educativas en una institución específica, hace lo necesario por permanecer en ésta hasta concluir sus estudios. Este compromiso con la institución puede producirse de distintas maneras. Puede haberse generado antes del ingreso, cuando los aspirantes eligen ciertas escuelas por razones como cercanía, prestigio, tradición familiar, etc.

Algunos autores han señalado la importancia de los factores intelectuales para conformar la capacidad individual destinada a satisfacer las exigencias de la vida académica, mientras que otros hacen hincapié en la influencia de la personalidad, la motivación y la disposición en la capacidad del estudiante para satisfacer aquellas exigencias. Por ejemplo, (Tinto, 1992) afirma que los desertores probablemente son menos maduros, más rebeldes a la autoridad y menos serios y responsables que los persistentes. Otros sostienen, que el abandono estudiantil es un reflejo de la des-adaptación individual y de la tendencia de los alumnos a dirigir contra la institución la hostilidad generada en sus problemas.

Sin embargo, las personas no son idénticas ni todas las instituciones semejantes en su estructura y alumnado. Aunque es obvio que, en general, los estudiantes deben afrontar las mismas dificultades para alcanzar la conclusión de estudios, no todos ingresan con el mismo acervo de habilidades y disposiciones ni experimentan la educación media superior en la misma forma. De manera similar, si bien la totalidad de las escuelas enfrentan problemas comunes para mejorar la retención de los alumnos, los distintos tipos de establecimientos están sometidos a la acción de factores heterogéneos que determinan las características de su vida institucional.

Así, se puede discernir entre una serie de diferencias significativas entre grupos de individuos (vinculadas a la clase social, sexo y edad) y entre tipo de instituciones (referidas al nivel académico, el tamaño, la ubicación) concernientes tanto a los patrones como a las causas del abandono. Si bien el estudio de estas cuestiones es aún limitado, parece que el abandono de estudiantes provenientes de estratos sociales marginados se origina en una combinación de factores diferente de la que interviene en el caso de alumnos pertenecientes a estratos sociales altos.

Existen muchos aspectos que aún permanecen sin aclarar. No se ha resuelto todavía el papel que desempeña la personalidad. Aun cuando es evidente que la personalidad puede incidir en el abandono estudiantil. Tinto (1992: 79) propone determinar algo que se parezca a una “personalidad del desertor” y dice que para elaborar ese perfil se necesita “captar mediante un procedimiento confiable los atributos específicos subyacentes, generadores de respuestas individuales relacionadas con experiencias en diferentes ámbitos educativos”; Igualmente, encontrar sólidas pruebas que respalden las tesis sostenidas por la mayoría de los observadores, de que el factor económico es una causa importante de abandono. Si bien es innegable que las alteraciones del apoyo financiero algunas veces pueden ocasionar el abandono institucional, los hechos sugieren que el efecto de este factor sobre el abandono se encuentra relacionado con las decisiones concernientes a la elección de la institución.

➤ **Los factores institucionales en el abandono escolar**

La institución escolar crea un medio con fines y responsabilidades socialmente definidos; ejerce una función conservadora que permite la transmisión de las tradiciones, normas y valores a las generaciones jóvenes, garantizando así la vida de una determinada sociedad y condicionando también la prioridad de su civilización (Fernandes, 1987). Pero para que esto se logre, la institución escolar necesita trabajar en conjunto con la sociedad y con las familias de los estudiantes, de lo contrario esto no sucederá.

En la realidad de nuestra actual sociedad mexicana, parece que cada actor se desliga de sus obligaciones. Las instituciones gubernamentales encargadas de la educación y la sociedad en general, han dejado a la escuela casi en el desamparo, pretenden que se encargue de todo lo que respecta a los alumnos, no sólo en la preparación académica y laboral sino en que resane las necesidades sociales, culturales y afectivas que los alumnos necesiten, siendo sobre todo, en esto último, la familia la responsable de hacerlo. Y, por otra parte, la escuela culpa a la familia de las carencias educativas de sus estudiantes. Como dicen Baudelot y Establet (1999,

210) “la escuela se descarga sobre la familia. Necesita, para que funcione, señalarla como responsable de los fracasos que produce por la barrera social que levanta”.

Autores como Tinto (1992:79), argumentan que la permanencia de los alumnos en la educación depende, en buena medida, de la incorporación e integración de éste en la comunidad social e intelectual de la institución. Él considera que las instituciones están constituidas por una amplia gama de comunidades y que sus interacciones particulares tienen importante relación con el abandono de muchos estudiantes. El abandono estudiantil es tanto una consecuencia de las características de esas comunidades y, por consiguiente, de la institución, como de los atributos de los alumnos que ingresan a la misma. Y si bien son importantes los propósitos y compromisos que tienen los individuos al momento de su ingreso, importa más aún lo que pasa posteriormente a ese ingreso.

Las interacciones cotidianas de una persona con otros miembros de la comunidad, tanto en los aspectos formales e informales de los dominios académico y social, y la percepción o evaluación que esa persona tenga de la naturaleza de esas interacciones, determina en gran medida las decisiones de persistir o abandonar. Además, la mera realización de interacciones no garantiza necesariamente que ocurra aquella integración, pues esta depende de las características de esas interacciones y del modo en que el alumno llegue a percibir las como gratificantes o insatisfactorias. Además, el que se logren con éxito esas interacciones no garantiza que el joven estudiante tenga un buen avance académico; en muchos casos sucede que la escuela como espacio de socialización que es, sí logra la integración de los jóvenes en sus recintos, sin embargo, a veces, esa integración sólo se da para la realización de actividades de recreación y de amistad, no así para lograr concluir un ciclo educativo.

En segundo lugar, Tinto (1992: 83) plantea que el modelo para explicar el abandono consiste en un sistema de elementos interactuantes, él establece el hecho de que “el individuo y la institución interactúan continuamente entre sí en una variedad de situaciones formales e informales, y ambos desempeñan un importante papel en el proceso del abandono”. Se considera que la institución, al fomentar el desarrollo de comunidades sociales y académicas accesibles dentro de sus espacios, contribuye a establecer las condiciones para que pueda

concretarse la integración social e intelectual del estudiante. Entonces, ambas formas de integración, la social e intelectual, son esenciales para la persistencia estudiantil.

En la situación de abandono escolar, estos autores: Tinto (1992) y Fernandes, (1987) le dan gran importancia al hecho de que el alumno se integre a la institución, que se sienta parte de ésta, de lo contrario, dicen, *experimenta una sensación de inadaptación, de desánimo o desesperación que consciente o inconscientemente le separan de lo que es él mismo*. Esta sensación la vive como una pesadilla o como un constante trabajo forzado.

Esa expresión actual de “inadaptación escolar” aparece comúnmente en la actualidad y se ha considerado como sinónimo de “fracaso escolar”. Las causas de inadaptación escolar pueden ser de orden orgánico, psicológico y social. A veces, las dificultades observadas en el desarrollo intelectual de los alumnos, son un eco, en el plano psicológico, de una situación de inferioridad con relación a la escuela y la cultura.

Por el contrario, hay alumnos que abandonan la escuela teniendo excelentes calificaciones y que aparentemente no hay explicación para ello, pero muchas veces detrás de ese elevado rendimiento se encuentra una inadaptación, traducida en un complejo de inferioridad física o de dificultades de comunicación con sus compañeros.

En la adaptabilidad de los alumnos a la escuela, se considera que los sujetos evolucionan de acuerdo con las transformaciones del medio, llegando incluso a resistir a la presión del grupo en ciertas circunstancias, dedicándose a construir con sus compañeros una nueva armonía y formando con ellos una cooperación mas fecunda; por el contrario, en la llamada *inadaptación escolar* nada de esto sucede.

Por supuesto que a veces también hay apatía y pereza en los alumnos. En los estudiantes apáticos el fracaso y posterior abandono escolar se debe a la falta general de intereses y a su inteligencia, débilmente movilizada, debido a la falta de emotividad y de actividad o lo que Tinto (1992) llama *la falta de metas y expectativas*.

Así, son también factores de abandono escolar los que se encuentran en la estructura de la escuela, en los programas y la organización de la enseñanza así como en el contenido de las materias, los medios pedagógicos utilizados, la formación de los profesores, las relaciones profesor-alumno, etc. Todo esto sin contar el mal estado de la infraestructura escolar, las aulas, los edificios, los espacios, el material escolar, la falta de confort, la duración de las clases, la falta de espacios verdes, de tiempo libre y de actividades culturales y deportivas, complementarias al aspecto académico.

La admisión en los centros educativos

El comienzo de los acontecimientos que pueden llevar al estudiante al abandono, pueden ubicarse en su primer contacto formal con la institución, es decir en el momento en que se gestiona la admisión. En ese proceso de búsqueda de una institución en particular y de la solicitud para ingresar, es que los alumnos establecen contactos iniciales con ella y se forman sus primeras impresiones sobre sus características sociales e intelectuales. La importancia de esas impresiones trasciende la decisión de asistir a la institución, éstas afectan también el proceso de retención que sigue al ingreso, ya que las expectativas previas ejercen influencia sobre la naturaleza de las experiencias tempranas que ocurren en los recintos educativos. Por ejemplo, la formación de expectativas ilusorias acerca de la calidad de vida social y académica puede conducir a decepciones prematuras. Si no se modifican esas impresiones pueden llevar eventualmente al abandono a través de una serie de interacciones altamente disgregadoras, que se basan en la percepción del estudiante de que ha sido engañado o que se ha equivocado por completo en la elección de la institución.

También puede ocurrir que una insuficiente información durante el proceso de admisión impulse a algunos alumnos a ingresar en una institución, aún cuando probablemente se encuentren incómodos con ella, es decir, que se consideren incongruentes con las comunidades sociales e intelectuales que existen en ese recinto. Esta situación no se vincula simplemente con expectativas ilusorias, sino con una elección incorrecta. Tales desajustes

pueden producirse ya sea en el dominio académico o social cuando descubren que están reñidos con las normas que prevalecen en la comunidad escolar.

En el aspecto de la admisión las instituciones tienen una gran responsabilidad, puesto que no se trata de admitir por admitir a los jóvenes por cubrir la matrícula, como se hace en muchos casos, tendrían que orientar, informar y esclarecer las dudas de los candidatos para no crear falsas expectativas.

Se ha comprobado que las instituciones que tienen menos filtros para seleccionar a sus estudiantes presentan mayores índices de abandono escolar, esto, debería servir para implementar medidas en el proceso de admisión. Esto sucede en la actualidad y en particular a aquellas instituciones, tanto públicas como privadas, que dan cabida a cuanta persona lo solicite sólo porque no fueron aceptados en la institución de su elección.

En nuestro contexto, los espacios en la educación media superior para recibir a los jóvenes que egresan de la educación básica son muy pocos, por lo menos en las instituciones públicas. Aunque en los últimos años se ha incrementado la matrícula, ésta sigue siendo insuficiente, se estima que el bachillerato tiene una cobertura del 40 por ciento, contra un 75 por ciento en secundaria (Fuentes, O. Eutopía, No. 1, enero- marzo 2007,6) es de imaginarse que son muchos los jóvenes que se quedan fuera del sistema educativo.

Más aún, las políticas educativas de los últimos tiempos han agravado esta situación, por ejemplo, a partir del “Examen único” aplicado en la zona metropolitana desde 1995, pueden ser menos los jóvenes que se queden fuera de alguna institución de educación media superior, sin embargo es esta una situación de riesgo, pues *es este un proceso selectivo y apresurado, que canaliza la demanda hacia un conjunto de instituciones visiblemente jerarquizadas por su imagen social, por la calidad académica que se les atribuye y por su estatus como antecedente de los estudios de licenciatura.* (Fuentes, O. Eutopía, No. 1, enero- marzo 2007,6) Así, las instituciones que están “arriba” son las que escogen primero y con mayores exigencias y así sucesivamente hacia abajo, hasta llegar a instituciones que muchas familias perciben como callejones sin salida y que realmente lo son porque al ingresar los jóvenes a

instituciones que no son de su preferencia hay más probabilidad de que se abandone tempranamente o de que se permanezca pero sin tener un avance académico y el resultado final será finalmente abandonar la institución sin concluir.

En muchos casos, y precisamente en esto del “Examen Único” la escuela presenta una función selectiva y son pocos los alumnos que considera aceptables. Más aun, ya cuando se trata de abandono escolar, la escuela es la primera que atribuye todas las causas de éste a razones de índole individual, irresponsabilizando a la sociedad y su misma estructura institucional. Esto es muy grave porque se ve el fracaso o abandono como algo patológico y se incrementa la separación de estudiantes “normales” y anormales, alcanzando los últimos, niveles porcentuales muy elevados. Esto sin contar que en lo que respecta a su estructura y organización académica, “la escuela utiliza un lenguaje próximo al utilizado por las clases más favorecidas y entonces, el estudiante proveniente de clases pobres, tendrá que adaptarse además, a un nuevo lenguaje, a veces incomprensible para él” (Fernandes, 1987:28).

Eso sin contar con los contenidos de la enseñanza que están constituidos, por programas oficiales en donde se parte de que todos los alumnos de una determinada edad presentan aproximadamente el mismo desarrollo físico, intelectual, afectivo y social, y no se da por principio un mínimo de importancia al ambiente geográfico en el que el estudiante vive, siendo éste un factor importante que incide en la continuación o abandono de la escuela.

Además, a veces la escuela es un medio artificial y por eso más constrictivo y rígido que el medio familiar y, en muchos casos, el ambiente que impera en las instituciones escolares es conflictivo y lejos de crear un buen espacio para llevar a cabo la tarea educativa, la entorpece aún más. Por esto, Evaristo Fernandes (1987: 29) considera que no sólo se le debe dejar al alumno la responsabilidad de su abandono. El Sistema Educativo entra también en ese engranaje de fabricación de “*fracasados escolares y marginados sociales*”

Pero en todo esto, ¿Cual es el papel del profesor?

El profesor no siempre profundiza en indagar qué le pasa al alumno. Para responder a las necesidades de un programa que le viene impuesto, se ve llevado, muchas veces, a realizar

su actividad en términos de rendimiento escolar, viendo o “enseñando” sólo lo estipulado y en el tiempo determinado, sin preguntarse si los alumnos pudieron o no aprehender esos contenidos.

En la mayoría de los casos sucede que, el profesor no tiene tiempo, y a veces tampoco la preparación adecuada para entender que el joven tiene necesidades específicas y no dispone todavía de *estructuras lógicas acabadas*; Entender que tiene necesidad de experiencias, de ensayos y errores para poder asimilar verdaderamente el saber, *afirmar las estructuras de su pensamiento y de sus propias posibilidades*. (Fernandes, 1987:31). Así, muchas de las instituciones educativas ven al profesor como mero transmisor de saber y no como educador con responsabilidades menos concretas hacia sus alumnos, es decir, atendiendo los aspectos pedagógicos y afectivos; -o por el contrario se espera que sea él quien subsane todas las deficiencias que trae el alumno a la escuela-. Esa racionalización de las tareas escolares con vistas a una optimización del rendimiento se fundamenta en la organización del trabajo industrial. Se busca para el trabajo escolar los métodos más rentables sin pensar en lo que se debe entender por rendimiento educativo; de esta forma los métodos se vuelven causa del fracaso.

En muchos casos, el profesor, también como la institución, tiende a remitir la culpa del abandono escolar, la inadaptación, la falta de éxito o fracaso, a causas exteriores a su persona y, de forma particular al estudiante. Al profesor, le hace falta conocer al alumno, y no sólo conocer sino también comprender su mundo, porque uno se puede preguntar, ¿Tienen los profesores conocimiento y respeto por lo que piensan sus alumnos? ¿Confían en las posibilidades que tienen sus alumnos para aprender? Esto además de que a veces también hay desigualdad de trato hacia los alumnos, muchos profesores tienen preferencias por sus *alumnos brillantes* y el trato que dan a estos es distinto al que dan al resto del grupo.

De esta forma, la institución educativa considera adaptado al estudiante que tiene éxito en la adquisición de los conocimientos en el momento adecuado, previstos por un programa fijado administrativamente y según una distribución de horarios con los cuales el alumno se debe

conformar cuando llega. Esos conocimientos serán la prolongación y el complemento del sentirse bien en la institución, siendo necesario que no se produzca ningún fallo. Cualquier situación de ruptura no descubierta inmediatamente por el profesor, bloquea al estudiante y la acumulación de fracasos da lugar a la inadaptación escolar que tendrá de inmediato repercusiones sobre su personalidad.

Finalmente, la escuela en su evaluación de resultados juzga valores que no enseñó, partiendo del principio de que se encuentran implícitamente en el alumno; como por ejemplo, la facilidad de expresión, la voluntad, la brillantez en la exposición, el espíritu crítico, y demás características que su medio social, familiar y educativo deberían brindarle.

Por eso, para (Fernandes, 1987:45) “el abandono escolar es siempre un enfrentamiento entre una situación general de la escuela y una personalidad dada resultado esto, de la inadaptación recíproca de los alumnos y de la organización escolar”.

La escuela como espacio de vida juvenil

La escuela es un espacio distinto al de la calle, la colonia, la familia, el trabajo, donde es posible la libertad, el ocio, el juego, sin que los alumnos sean cuestionados o sancionados socialmente. También es un espacio alternativo al núcleo familiar, donde es posible la comunicación dada la existencia de lenguajes, temas y códigos comunes, se puede hablar de temas que en la familia son prohibidos. Además de ser también un espacio donde se recibe comprensión y apoyo moral y afectivo de parte del grupo de amigos, los compañeros y el novio; es decir, es un espacio de encuentro entre los pares, de jóvenes que comparten sus gustos, ideas y su condición de estudiantes. Por todo esto la escuela aparece como un lugar alternativo a la casa, la colonia, la calle y el trabajo. Para que la escuela cumpla (también) esa función, es decir, el espacio de vida juvenil, el joven estudiante necesita sentirse integrado, sentirse parte de la comunidad.

Viendo el abandono escolar desde la integración, “se considera al abandono como una insuficiente integración del estudiante con los ambientes intelectual y social de la comunidad educativa” (Tinto, 1992: 59) A su vez, esta visión de el abandono se sustenta en el concepto de la falta de integración del individuo con el contexto, ya sea este último social, económico, cultural u organizacional.

La integración al medio académico

Entre los mecanismos más comunes que disponen las instituciones para lograr la integración de los alumnos al medio escolar están: las estrategias de difusión de la oferta educativa institucional acompañada de información sobre las características peculiares de la vida en la institución, del modelo educativo que opera en la misma, de los servicios de apoyo a los estudiantes (bibliotecas, hemerotecas, servicios de cómputo, de idiomas, tutorías y orientación educativa), de las alternativas para la formación integral de los alumnos (actividades deportivas, culturales y de servicio a la comunidad de influencia de la casa de estudios, intercambios académicos, entre otras opciones) y de las estrategias para facilitar su acceso al mercado de trabajo al término de los estudios (prácticas profesionales, bolsa de trabajo, etc.).

En algunas instituciones existen, además, programas de inducción o de integración al medio académico y se ofrecen, por lo general, durante las primeras semanas que el estudiante asiste a la institución. Ese conocimiento de las características institucionales es un factor de motivación para el aspirante y propicia su mejor integración al ambiente académico y social desde el momento de su ingreso.

Pero para algunos estudiantes, integrarse al medio académico puede resultarles más difícil que a otros, sencillamente, a veces, necesitan tiempo para ajustarse al mundo más adulto del bachillerato y desarrollar la variedad de habilidades apropiadas para afrontar los problemas derivados de las relaciones sociales en la comunidad educativa. Para ciertos alumnos ese ajuste es extremadamente difícil e imposible. Como consecuencia, el abandono que adopta la

forma de abandono voluntario es mas frecuente en los primeros meses posteriores al ingreso a la institución.

Las dificultades para cumplir la transición a la institución de educación media o superior, acontecen no sólo en el típico estudiante que se traslada desde una pequeña escuela de nivel básico a una institución de educación media o superior grande, donde puede residir fuera del hogar, sino también en “otros estudiantes para quienes la experiencia del bachillerato o la universidad es completamente extraña, un mundo ajeno a sus actividades cotidianas” (Tinto, 1992:61).

Los estudiantes tienen un periodo crítico en su transición del colegio de nivel básico al medio, inmediatamente después de su ingreso. En el primer semestre, en particular en las primeras semanas, se pueden presentar grandes dificultades, porque los alumnos son obligados a transitar desde el ambiente conocido y relativamente seguro del pequeño colegio de nivel educativo básico de la comunidad (etapa en que la mayoría de los estudiantes viven con su familia y, en donde una buena parte de sus compañeros son chicos que viven en los alrededores y a veces hasta vecinos resultan), al mundo en apariencia impersonal del bachillerato o la universidad, en la cual cada uno debe valerse por si mismo tanto en el aula como (en el caso de los estudiantes foráneos) en el nuevo lugar en donde vive (casa, departamento, cuarto, etc.) (Tinto, 1992). La rapidez y el grado de transición plantean a muchos estudiantes, serios problemas en el proceso de ajuste, que no todos son capaces de cumplir en forma independiente.

La sensación de estar perdido o de no ser capaz de establecer contacto con otros miembros de la institución, expresa en parte la situación anímica en que se encuentran muchos estudiantes al inicio del ciclo escolar. Los problemas originados en la transición pueden ser igualmente severos para algunos jóvenes que asisten a una universidad urbana o para individuos pertenecientes a minorías o en condiciones desventajosas que concurren a una institución con alumnado mayoritariamente de clase media o media alta.

Respecto a los estudiantes de este ultimo grupo, las habilidades sociales necesarias para establecer amistades en el seno de la mayoría cultural citada no forman parte de su habitual repertorio social, aunque, por otra parte, lograr su integración en el medio social y académico

de la institución es aun más importante, en relación con la permanencia en la institución, que para los estudiantes pertenecientes a la mayoría.

A los problemas de falta de integración, se suma la insuficiencia de los programas, los servicios y los apoyos didácticos que la institución proporciona a los alumnos para mejorar su desempeño académico, factores entre los que se cuentan la organización del currículo, la secuencia de las materias, los servicios de biblioteca, hemeroteca, talleres, laboratorios, cómputo, orientación, tutorías, atención médica, espacios para la práctica del deporte y la recreación, etc., de los que se debiera ofrecer una clara información previa, como se señaló anteriormente.

➤ **El factor emocional**

Cada estudiante presenta características cognitivo-afectivas y conductuales distintas, y las escuelas, en general, otorgan una enseñanza destinada a niños “normales” o “promedio” que prácticamente no presentan diferencias entre sí y que no muestran alteración, desviación, déficit o lentitud en ningún aspecto de su desarrollo. Esto provoca que todos los jóvenes que por alguna razón se desvían o alejan de este “promedio” están en riesgo de bajo rendimiento y de fracaso escolar. Un estudiante en riesgo no significa que sea retrasado o que tenga alguna incapacidad. La designación “en riesgo” se refiere a características personales o a circunstancias del medio escolar, familiar o social que lo predisponen a experiencias negativas tales como abandono, bajo rendimiento, trastornos emocionales, alteraciones de la conducta, drogadicción, etc.

“Esas manifestaciones del desarrollo psíquico varían en lo que se considera “normal”, y son originadas por la vida en extrema pobreza, en carencias afectivo-familiares y/o en la falta de incentivos para aprender, que no necesariamente se traducen en patologías pero que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y al abandono escolar” (Fernandes, 1987:38).

Dado que las relaciones interpersonales y sociales positivas son un factor importante para la permanencia de los estudiantes en la escuela, aunque tengan dificultades en sus vidas, se hace necesario que tanto docentes como alumnos aprendan a convivir en la comunidad educativa, tanto con aquellos con éxito social y académico como con los que presentan problemas en su rendimiento y en sus relaciones interpersonales y sociales.

El uso correcto de la dimensión afectiva por parte de los profesores y de la institución escolar constituye la clave para el manejo de las alteraciones emocionales, conductuales y del aprendizaje y una forma de atender a las distintas necesidades educativas de los alumnos es transformando así paulatinamente las escuelas en ámbitos donde todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de progresar.

Entonces, es de considerar que el abandono escolar, y antes de este *el fracaso escolar* afecta profundamente la representación que el alumno tiene de sí mismo, de sus potencialidades y del sentido de sus acciones, ya sea que interiorice esta justificación y se auto atribuya las causas de su fracaso, ya sea que intente refutar a su propia vista esta acusación de responsabilidad en el fracaso e intente entonces situarse de otro modo en la dinámica del juego escolar que le es impuesta, o incluso que la rechace.

En realidad, se considera que todo alumno, de manera intensa o débilmente, aspira al éxito escolar. Lo desea y lo espera, cuando no lo alcanza puede sufrir. Cuando se ve arrastrado hacia una situación de la que no puede salir, dramatiza su fracaso. Hay una sensación de culpabilidad por parte del alumno, tiene la impresión confusa hasta de haber cometido una falta moral. Ante esta situación, casi siempre, la reacción de los padres, profesores y compañeros acentúa e intensifica aún más la interiorización de la sensación de fracaso.

Así, *el abandono escolar es considerado un fracaso que resulta humillante para el amor propio del alumno*, aunque parezca que acepta la situación y, a veces, es el primero en reírse del lugar que ocupa. *Cualesquiera que sean las actitudes que adopta para disimular lo que siente, persiste el hecho de sentirse humillado*, (Fernandes, 1987:47). Más aún, el alumno en

situación de abandono escolar o próximo a éste, se da cuenta de que deteriora el clima familiar y de que él mismo puede producir conflictos entre los padres, atribuyéndose éstos recíprocamente como por ejemplo; culpas por falta de de vigilancia en los trabajos, falta de interés hacia el hijo y acusándose de vivir en condiciones no favorables al éxito del estudiante.

Ante tal situación emocional y afectiva la ansiedad aflora y origina temores, hay una irritación ansiosa en el estudiante que lo invade y, la sensación de derrota lo persigue. A veces sus inseguridades y ansiedades se manifiestan por reacciones agresivas o que aumentan todavía más sus sentimientos de culpa (Fernandes, 1987).

En realidad, la escuela no se atribuye los medios para comprender estas tentativas del alumno y sólo las conoce con el nombre de diferentes formas de desviaciones. Por el contrario, para el alumno, el ser acusado de perezoso le provoca depresión y desorientación, pues tiene la convicción de que desarrolla o desarrolló un esfuerzo regular, a pesar de que todos a su alrededor lo señalan como único responsable.

Así, se deberá tomar en cuenta que existen muchos factores que concurren en el abandono escolar, porque además de las aptitudes intelectuales están las necesidades emocionales que también influyen en la eficacia del proceso de aprendizaje: necesidad de afecto, de dependencia, de cuidados, de afirmarse, de estar solo, de crear, de vivir con seguridad, de explorar, de cambiar y de crecer, y esos factores son el conjunto de características procedentes de la pertenencia social, familiar y emocional del individuo.

➤ **El abandono escolar en el contexto del IEMS D.F.**

Las altas tasas de abandono de los estudios que se producen en todos los niveles educativos tienen una incidencia negativa sobre los procesos políticos, económicos, sociales y culturales del desarrollo de México.

En lo respectivo a la educación media superior, ha sido éste, quizá, el nivel educativo que ha registrado mayores índices de abandono, pese a eso, ha permanecido por muchos años en la penumbra. Ha sido hasta en los últimos seis años en que empieza a salir a la luz, siendo cada vez más los estudiosos que se ven interesados en realizar investigaciones al respecto. Esto ha comenzado a suceder porque estos investigadores han llegado a determinar que el bachillerato representa prácticamente la base de la educación superior y entonces, las instituciones se están dando cuenta que el bachillerato ha funcionado como un “cuello de botella” donde los jóvenes estudiantes, por diversas circunstancias, abandonan el Sistema Educativo, negando así la posibilidad de llegar al nivel superior.

Si bien el acceso a la educación media se ha visto como un factor de exclusión, dado que no existen en las instituciones los suficientes lugares para todos los alumnos que terminan la educación básica; no se puede negar que en los últimos años su cobertura se ha ampliado, pero aún así, son todavía muchos los que se quedan fuera. *El bachillerato tiene una cobertura estimada en 40 por ciento del grupo de edad, contra un 75 por ciento en secundaria, eso permite calcular el tamaño del desequilibrio.* (Eutopía, enero-marzo 2007,6) esto sin contar que los que logran ingresar no tienen asegurada su conclusión.

En la Zona Metropolitana de la Ciudad de México se ha aplicado, desde 1995, un “examen único” para el ingreso a este nivel educativo, el cual ha estado a cargo de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems). Si bien el examen único ha permitido incrementar el ingreso a la educación media superior, ha creado también descontento entre los jóvenes que son canalizados a instituciones que no son las que ellos han elegido y muchos de los que deseaban estudiar el bachillerato para continuar estudios superiores, han sido enviados a carreras técnicas, en contra de su voluntad, provocando en muchos casos el abandono prematuro de los estudios y, aunque en esta problemática inciden varios factores, uno de ellos es el que tiene que ver con la elección de la institución educativa.

En la publicación de los resultados del examen único del año (2006), por ejemplo, se señala que de los más de 290 mil jóvenes que se registraron para el concurso de ingreso a la educación media superior en la zona metropolitana, 216 mil 717 obtuvieron un lugar en alguna de las opciones que escogieron y alrededor de 6 mil no lograron los 31 aciertos mínimos requeridos, (La jornada, 10 de agosto, 2006).

Aunque en el artículo tercero de la Constitución mexicana se afirma que es el Estado quien promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos necesarios para el desarrollo de la nación, apoyando también la investigación científica y tecnológica y el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura, eso no se ha traducido en hechos reales. Ante las crisis económicas que ha enfrentado el país durante varios sexenios, la capacidad de respuesta del Estado se ha visto mermada para dar solución a los problemas sociales, que son, la mayoría de las veces, los más afectados, incluida en éstos la educación.

El Estado se ha ido desentendiendo cada vez más de sus obligaciones para con sus gobernados, y a través de la implementación de nuevas políticas públicas, deja en el abandono a la población en cuanto a la satisfacción de sus necesidades básicas. Los ciudadanos son cada vez más, los responsables de cubrir sus gastos de su salud, vivienda, alimentación y educación, sin haber en el contexto económico del país, las oportunidades laborales para poder satisfacer esas necesidades, generando así mayor desigualdad entre quienes pueden pagar por la educación (que son muy pocos) y entre los que no pueden hacerlo. Esto tiene una estrecha relación con el abandono escolar pues, aunque haya, en la actualidad, un mayor acceso a las instituciones educativas, las condiciones antes descritas, dificultan la permanencia y conclusión de los estudios en los jóvenes; esto sin contar las condiciones de deterioro en que se encuentran la mayoría de los centros escolares.

De las 10 mil escuelas que existen en el país, la mayoría de ellas, no cuentan con los recursos y la infraestructura necesaria para atender a los alumnos (Eutopía, abril-junio 2007, 7); esto no únicamente en cuanto a la funcionalidad de los inmuebles y espacios para llevar a cabo las tareas de la enseñanza, sino la preparación de los docentes, el material didáctico, el

apoyo pedagógico, las actividades culturales y recreativas, etc; por esto se considera que en muchos casos, es la misma institución quien expulsa a sus estudiantes.

Si bien la mayoría de los inmuebles que se encuentran en el abandono son sobre todo de educación básica, la Educación Media no es la excepción. Son muchos los centros escolares que atienden este nivel educativo y que se encuentran deteriorados, más aún aquellos que se construyeron para el Bachillerato Terminal, en el que se prepararía a los jóvenes para que al salir se integraran al mercado de trabajo y que, en la actualidad, no cuentan con la maquinaria y herramienta para su preparación y que al egresar, no están capacitados específicamente para desempeñar algún trabajo calificado que les permita obtener un ingreso adecuado, esto sin contar que son cada vez más las empresas quienes para contratar a estos jóvenes, a pesar de su corta edad, les exigen años de experiencia, por lo que es preocupante que después de 12 años de escolaridad no se les pueda ofrecer a esos jóvenes un mejor horizonte, (Excelsiór, 09 octubre de 2008).

Los desertores, peor aún, se quedan con una formación trunca y no pueden aspirar sino a un empleo con salario y condiciones aún mas precarias. En el abandono influye también sin duda el hecho de que los planes y programas de estudio, son determinados centralmente y por lo tanto, no corresponden a las oportunidades de trabajo de la región o el Estado en que los jóvenes viven.

Sabiendo que la problemática del abandono escolar no es de tratamiento sencillo, pues en ella se articulan diversas situaciones tanto psicológicas, sociales, económicas, políticas, biológicas, etc, que se vuelven las características y comportamientos de la juventud, se hace indispensable diseñar programas que abarquen todos los ámbitos de los jóvenes para lograr que éstos concluyan cada ciclo educativo que atraviesan y cuenten con mayores herramientas para enfrentar el difícil mundo laboral.

En el caso particular de esta institución (IEMS DF), fue creada en el año 2000 por el gobierno del Distrito Federal para atender a aquella población que se quedaba fuera del Sistema Educativo en el nivel medio superior en la Ciudad de México. Ya en los capítulos

dos y tres se trata ampliamente sobre la creación, estructura y funcionamiento de esta institución educativa y por tanto, aquí ya no tocaremos esos temas, sólo uno el concerniente al abandono escolar.

Si hay un punto que llama la atención sobre la creación de esta institución educativa (IEMS D.F) en los pocos años que han transcurrido desde su creación, (2000-2009) es el número tan reducido de su población de egresados y, por el contrario las altas cifras de los estudiantes que abandonan la institución, ya sea al inicio o casi al final del ciclo de los tres años.

Si bien es cierto que todas las instituciones educativas presentan algún índice de rezago y de abandono escolar, este en específico llama la atención porque su porcentaje de abandono alcanza porcentajes del 50 y hasta 60%, (estadísticas, IEMS, 2009).

A continuación se presentarán en los cuadros 1,2 y 3 las cifras generales de ingreso, egreso y abandono escolar de los diecisiete planteles que integran el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal.

Cuadro No. 5, Estadística de estudiantes de ingreso

		Estadística general de estudiantes que ingresaron al IEMS de 2001-2009									
No.	Delegación	Plantel	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
1	Gustavo A Madero	Belisario Domínguez	150	257	148	258	350	354	349	358	355
2	Iztapalapa	Benito Juárez	151	355	247	246	345	350	342	343	357
3	Xochimilco	Bernardino de Sahagún	154	208	249	254	329	342	375	351	355
4	Miguel Hidalgo	Carmen Serdán	148	162	154	312	286	360	335	345	356
5	Milpa Alta	Emiliano Zapata	154	138	154	296	348	353	357	350	341
6	Iztacalco	Felipe Carrillo Puerto	153	140	192	360	339	342	341	353	356
7	Tlalpan	Francisco J. Mújica	145	350	245	372	352	351	347	353	356
8	Álvaro Obregón	Lázaro Cárdenas	152	350	199	377	346	340	353	350	359
9	Magdalena Contreras	Ignacio M. Alñtamirano	144	134	155	359	344	350	349	353	351
10	Iztapalapa	Iztapalapa 1	850	235	213	364	342	324	345	356	346
11	Tláhuac	José ma. Morelos y Pavón	149	349	250	349	344	350	351	349	340
12	Venustiano Carranza	José Revueltas							157	181	76
13	Cuajimalpa	Josefa Ortíz de Domínguez	142	160	258	360	348	326	365	356	354
14	Azcapotzalco	Melchor Ocampo	135	85	180	369	341	359	363	346	346
15	Tlalpan	Otilio Montaña	145	272	256	359	362	348	348	347	353
16	Coyoacán	Ricardo Flores Magón	141	309	250	341	332	337	344	357	355
17	Gustavo A Madero	Salvador Allende	149	215	251	371	335	352	341	356	350
		Total	3062	3719	3401	5647	5443	5538	5762	5804	5706

Fuente: Documentos estadísticos del IEMS, 2009.

Cuadro No. 6, Estadística de estudiantes egresados

Estadística general de estudiantes que egresaron del IEMS de 2004 a 2009											
No.	Delegación	Plantel	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	Gran total
1	Gustavo A Madero	Belisario Domínguez			16	35	37	116	99	117	420
2	Iztapalapa	Benito Juárez			25	69	95	88	116	126	519
3	Xochimilco	Bernardino de Sahagún			8	48	78	104	145	157	540
4	Miguel Hidalgo	Carmen Serdán			17	27	33	59	69	79	284
5	Milpa Alta	Emiliano Zapata			9	31	56	82	91	110	379
6	Iztacalco	Felipe Carrillo Puerto			13	31	56	93	114	121	428
7	Tlalpan	Francisco J. Mújica			14	45	52	93	99	129	432
8	Álvaro Obregón	Lázaro Cárdenas			10	38	38	70	92	86	334
9	Magdalena Contreras	Ignacio M. Alñtamirano			33	33	48	87	110	99	393
10	Iztapalapa	Iztapalapa 1		16	114	67	66	88	85	102	538
11	Tláhuac	José ma. Morelos y Pavón			15	56	95	103	100	138	507
12	Venustiano Carranza	José Revueltas									
13	Cuajimalpa	Josefa Ortiz de Domínguez			11	27	23	58	78	78	275
14	Azcapotzalco	Melchor Ocampo			16	17	41	72	75	78	299
15	Tlalpan	Otilio Montaño			22	47	62	105	113	120	469
16	Coyoacán	Ricardo Flores Magón			9	26	62	69	78	101	345
17	Gustavo A Madero	Salvador Allende			16	49	59	103	138	124	489
		Total			331	646	901	1390	1602	1765	6651

Fuente: Documentos estadísticos del IEMS, 2009.

Cuadro No. 7, Estadística de deserción

Estadística general de estudiantes que desertaron del IEMS de 2002 a 2009																		
No.	Delegación	Plantele	2001-2002	% de deserción	2002-2003	% de deserción	2003-2004	% de deserción	2004-2005	% de deserción	2005-2006	% de deserción	2006-2007	% de deserción	2007-2008	% de deserción	2008-2009	% de deserción
1	Gustavo A Madero	Belisario Domínguez	150	2.47	257	4.64	148	8.48	258	9.17	350	22.39	354	14.89	349	17.16	358	20.81
2	Iztapalapa	Benito Juárez	151	1.52	355	5.56	247	5.02	246	6.82	345	10.85	350	24.75	342	17.13	343	28.34
3	Yochimilco	Bernardino de Sahagún	154	2.32	208	3.43	249	12.49	254	10.94	329	21.66	342	16.02	375	19.67	351	13.48
4	Miguel Hidalgo	Carmen Serdán	148	2.12	162	2.95	154	8.76	312	10.14	286	19.63	360	19.08	335	23.69	345	13.64
5	Milpa Alta	Emiliano Zapata	154	1.23	138	2.25	154	8.27	296	6.23	348	13.79	353	14.91	357	25.03	350	28.29
6	Iztacalco	Felipe Carrillo Puerto	153	1.98	140	5.21	192	7.6	360	7.6	339	20.94	342	25.83	341	12.71	353	18.13
7	Tlalpan	Francisco J. Mújica	145	1.91	350	5.83	245	12.78	372	10.61	352	11.91	351	12	347	20.35	353	24.61
8	Álvaro Obregón	Lázaro Cárdenas	152	2.21	350	5.45	199	7.42	377	12.87	346	23.84	340	20.28	353	13.26	350	14.68
9	Magdalena Contreras	Ignacio M. Altamirano	144	2.48	134	2.27	155	5.39	359	7.01	344	17.15	350	9.06	349	34.2	353	22.44
10	Iztapalapa	Iztapalapa 1	850	7.72	235	12.54	213	21.42	364	7.72	342	15.69	324	14.72	345	6.35	356	7.01
11	Tláhuac	José ma. Morelos y Pavón	149	1.47	349	4.88	250	10.85	349	10.76	344	19.69	350	19.14	351	20.88	349	12.24
12	Verustiano Carranza	José Revueltas													157	50.96	181	49.04
13	Cuajimalpa	Josefa Ortíz de Domínguez	142	2.17	160	5.43	258	11.59	360	10.05	348	20.29	326	11.32	365	21.11	356	18.03
14	Azacapotzalco	Melchor Ocampo	135	1.53	85	2.97	180	8.5	369	6.37	341	13.25	359	16.57	363	35.51	346	15.29
15	Tlalpan	Otilio Montaño	145	1.17	272	2.59	256	12.29	359	10.62	362	20.15	348	15.55	348	19.31	347	18.31
16	Coyoacán	Ricardo Flores Magón	141	2.35	309	3.65	250	9.89	341	6.65	332	12.81	337	19.79	344	15.09	357	29.76
17	Gustavo A Madero	Salvador Allende	149	2.57	215	3.02	251	8.43	371	9.35	335	14.21	352	24.29	341	18.7	356	19.43
		Total	3062	2.19	3719	4.27	3401	9.37	5647	8.41	5443	16.37	5538	16.37	5762	21.83	5804	20.8

Fuente: Documentos estadísticos del IEMS, 2009.

Estos datos indican que los objetivos para los que fue creada esta institución no se están cumpliendo. Por ejemplo: El objetivo de proporcionar educación pública a los jóvenes de la Ciudad de México sugeriría que esta institución debería proporcionar los lugares suficientes para abarcar a una buena parte de esta población que se queda fuera, pero dado que su matrícula de acceso de cada año es muy limitada (aproximadamente 7000 estudiantes) siguen siendo muchos los jóvenes que se quedan sin opción.

Estas cifras muestran también que el egreso en cada ciclo es muy bajo. De las seis generaciones que han egresado, ninguna ha logrado llegar a un porcentaje de por lo menos el setenta por ciento de su matrícula de ingreso.

Ante estos datos nos preguntamos, *¿Qué está pasando?*

- ¿Se están invirtiendo mal los recursos?
- ¿No hay una buena conducción por parte de sus directivos?
- ¿Los profesores no están haciendo bien su trabajo?
- ¿Son las condiciones económicas del país las que están afectando directamente?
- ¿El problema es el Modelo Educativo?
- ¿Son los propios alumnos los responsables?
- ¿Son los mecanismos de ingreso los que están fallando?

Considero que estas preguntas ya se las deben haber planteado antes los directivos de la institución, incluso también las autoridades educativas locales puesto que son muchos los recursos que se invierten en este proyecto y hay todavía la posibilidad de cumplir esos objetivos propuestos.

A continuación veremos como ejemplo, el caso del plantel “Felipe Carrillo Puerto” (Iztacalco).

Capítulo 5

El caso Iztacalco.

- **Ubicación geográfica y socioeconómica de Iztacalco**

Iztacalco es una de las dieciséis delegaciones políticas que conforman el Distrito Federal, está ubicada al oriente y es una de las más pequeñas, con apenas 23 kilómetros cuadrados de territorio asentados en lo que en otros tiempos fuera el lago de Texcoco.

Es Iztacalco una palabra de origen *Náhuatl* que quiere decir "*en la casa de la sal*", (*Ciudad de México, Crónica de sus delegaciones*), cuyos orígenes se remontan a la época prehispánica cuando era tan sólo un islote rodeado por las aguas del lago de Texcoco, de allí el tipo de suelo salitroso.

Los primeros pobladores de esta zona se remontan a la civilización náhuatl que ocuparon algunos islotes del lago de Texcoco y que se dedicaban a la agricultura y a la pesca. En la época prehispánica, la zona estaba formada por pequeñas islas, pantanos y cañaverales, los cuales se transformaron en campos de cultivo mediante el sistema de chinampas, además de que se practicaba la caza, la pesca, la recolección de plantas y la elaboración de sal. Para el periodo colonial, Iztacalco quedó conformado en la parcialidad de San Juan y San Pablo.

En 1813, Iztacalco se transformó de pueblo en ayuntamiento municipal. Con la consumación de la independencia, el Congreso General de la República creó en 1824 la Ciudad de México con una superficie delimitada y un radio de dos leguas con centro en la Plaza Mayor. Al estar fuera de dicho radio, Iztacalco dependió de Tlalpan, a su vez comprendido en el Estado de México. Posteriormente, la demarcación perteneció a la prefectura de Guadalupe Hidalgo, a la municipalidad de Iztapalapa, y no fue si no hasta enero de 1929 cuando se constituyó como delegación del Distrito Federal con la superficie que presenta en la actualidad (Garza *et al.*, 2000:583).

Con el paso del tiempo esta región, la población chinampera, se fue integrando a la infraestructura urbana de la Ciudad de México, pero aún así, persisten en la actualidad

todavía en algunas de sus colonias vestigios de sus antiguas costumbres, fiestas populares y sus mayordomías encargadas de realizarlas.

La delegación conserva todavía sitios, monumentos y obras de arte que provienen de la época virreinal como el convento de San Matías, la Capilla de la Santa Cruz, la Iglesia de Santa Anita.

De las fiestas que todavía se celebran en Iztacalco son las de San Matías Apostol, santo patrono de este pueblo y se celebra cada 14 de mayo, el jueves de Corpus que se festeja en junio y el Santo Jubileo, que inicia su celebración el 19 al 22 de agosto, el Martes de Pascua o el “Izagal-Ilhuitl”, que significa la fiesta de la renovación o fiesta de la primavera.

En Iztacalco hay todavía en la actualidad dos pueblos: San Matías Iztacalco y Santa Anita Zacatlalmanco, cada uno compuesto por sus barrios así como 25 colonias. De entre las colonias más conocidas en esta demarcación destacan la Agrícola Oriental, Pantitlán, Santa Anita, Granjas México, Militar Marte y reforma Iztaccihuatl Norte y sur.

Hasta 1940 Iztacalco y Santa Anita, situados en la orilla del canal principal, fueron uno de los paseos preferidos por los vecinos de la capital; con una vida moderna de apenas 35 años, la actual Delegación de Iztacalco perdió su anterior fisonomía rural, pasando de 37,000 habitantes en 1950 a 570,000 en 1980. Este extraordinario crecimiento poblacional obedeció al flujo constante de inmigrantes, principalmente del municipio vecino de Nezahualcóyotl, que buscaban en el Distrito Federal una mejor oportunidad para vivir. Por consiguiente, el 50 % de su territorio urbanizado está dedicado al uso habitacional de este porcentaje la mitad es de carácter unifamiliar y la otra plurifamiliar, el mayor hacinamiento ocurre en las colonias Santa Anita, Zapata Vela, y Benito Juárez (antes Campamento 2 de octubre). Del total de viviendas la mitad se encuentra en buen estado.

La delegación Iztacalco se ubica al oriente del Distrito Federal, limita al norte con las delegaciones Cuauhtémoc y Venustiano Carranza, al sur con Iztapalapa, al oeste con Benito Juárez y al este con el municipio mexiquense de Nezahualcoyotl y la delegación Iztapalapa. Su extensión territorial es de 2908 hectáreas, y es la segunda demarcación de

menor tamaño en el Distrito Federal, sólo arriba de la delegación Benito Juárez por lo que representa sólo el dos por ciento de la superficie total de esta entidad.

Es iztacalco en la actualidad, es la segunda zona industrial más grande de la urbe y la delegación que alberga en su territorio instalaciones deportivas y centros culturales como el Palacio de los Deportes, la Ciudad Deportiva de la Magdalena Mixhuca, el Foro Sol, la Escuela Superior de Educación Física, el Autódromo Hermanos Rodríguez e importantes vías de tránsito como la calzada de la Viga, Río Churubusco y El viaducto Piedad que antaño fueron ríos que servían como medio de comunicación entre los pueblos y barrios en los que no sólo se transportaban las mercancías para el comercio sino también servían de esparcimiento para los paseantes que, sobre todo, los domingos disfrutaban de los recorridos y la frescura de la naturaleza.

Su Población actual

De acuerdo con el XII Censo General de Población y Vivienda del año 2000, (INEGI, 2000) en la delegación Iztacalco habitan 411 321 personas, de las cuales 215 321 son mujeres y 196 mil son hombres, lo que representa el 4.77% de la población total del Distrito Federal. Su densidad de población es de 17 884 hab/ Km², índice superior en 365 veces al promedio nacional y 2.1 veces más alto que el del Distrito Federal.

El índice de población masculina es de 91.03%; es decir, hay aproximadamente 91 hombres por cada 100 mujeres y la tasa de crecimiento de la población muestra una tendencia negativa. De 1990 a 1995, la población decreció a una tasa de -1.19%. Para el siguiente lustro, 1995-2000, la población se redujo en 8 265 personas. En total, en la década 1990-2000, el crecimiento fue de -0.9%.

El 25.53% de la población (103 506) tiene entre 0 y 14 años de edad; 67.61% (274 047), se encuentra en el rango de 15-64 años y 6.84% (27 745), tiene 65 años o más. Actualmente se

está dando un proceso de cambio hacia una población de mayor edad: en 1980, la edad mediana era de 16 años, mientras que en 2000 es de 27 años, igual a la del Distrito Federal.

La tasa de crecimiento natural, determinada por las tasas de natalidad y mortalidad, disminuyó de 3.0 en 1990 a 1.9 en 2000.

Cuadro No. 8

Proyecciones de población				
Año	Distrito Federal		Iztacalco	
	Escenario tendencial	Escenario programático	Escenario tendencial	Escenario programático
2000	8,605.20	8,605.20	411.3	411.3
2003	8,667.80	8,700.00	403.8	409.9
2006	8,733.70	8,799.60	397.8	409.4
2010	8,817.80	8,998.30	390.5	417.7
2020	9,004.70	9,299.70	373.9	427.9

Fuente: Fideicomiso de Estudios Estratégicos sobre la Ciudad de México.

Lengua indígena

Dentro de los límites de la delegación Iztacalco existen 5 389 habitantes de 5 años y más que hablan alguna lengua indígena. Esta cifra representa el 1.4% del total de la población de 5 años y más que habita en la demarcación.

De estos habitantes, 2 901 son mujeres y 2 488 son hombres, pertenecientes a 38 etnias diferentes; destaca la presencia de población nahua, con 1 094 personas; zapoteca, con 671; mixteca, con 663; otomí o ñahñú, con 475; mazateca, con 469; mazahua, con 353; totonaca, con 146 y mixe, con 106. El 97.7% de esta población también habla el español. La población de 0 a 4 años de edad en hogares cuya jefa (e) habla alguna lengua indígena en Iztacalco es de 1 214. Destaca la presencia de 271 niñas(os) de la etnia nahua; 165 de la etnia mixteca; 127 de la zapoteca; 124 de la mazahua; 118 de la otomí y 112 de la mazateca.

Marginalidad

Iztacalco ocupa el noveno lugar entre las delegaciones por cantidad de personas en condiciones de marginalidad: 132 549 personas sufren algún grado de marginalidad, lo que corresponde al 32.2% de su población y al 4.6% del total de la población marginada del Distrito Federal. El número de hogares con este problema se eleva a 31 335, los cuales están concentrados en 25 592 viviendas.

De acuerdo con el grado de marginación, Iztacalco tiene una proporción de 0.8% de personas (1 044) que viven en condiciones de muy alta marginalidad, y el 13.4% vive en condiciones de alta marginalidad, los porcentajes más bajos del Distrito Federal. En contraste, el 85.8% de la población marginada padece un grado medio de marginación, el más alto del Distrito Federal.

Composición familiar

En Iztacalco hay 102 998 hogares. En 75 496 de ellos hay un jefe de familia y en 27 202 una jefa de familia; 94 888 de estos hogares son familiares y 7 921 no familiares; de los primeros, 65 741 son hogares nucleares, compuestos por madre, padre e hijos; 27 858 ampliados; 855 compuestos y 434 no especificados. De los segundos, 7 544 son unipersonales, 377 de corresidentes y 189 no especificados.

Desarrollo Económico

La delegación es la segunda demarcación del Distrito Federal por número de establecimientos industriales. En 1998, había 14 805 establecimientos, que empleaban a 90 243 personas. Entre octubre del 2000 y julio de 2001, se abrieron 477 establecimientos comerciales, 19% para venta de alimentos preparados y 12.2% de abarrotes. Hay 5 industrias de alta tecnología, 3 bancos, 2 escuelas y 1 tienda de autoservicio. Existen 4,428 comerciantes en la vía pública.

Empleo

Al ser Iztacalco en la actualidad, la segunda zona industrial más importante de la Ciudad de México, es de intuir que buena parte de su población se dedica al trabajo en las fábricas, que son sobre todo de textiles y elaboración de ropa o bodegas de mercancía o bien al comercio en la zona del mercado de mariscos, que es el más grande de la Ciudad.

Por sector de actividad, 209 personas (0.1%) trabajan en el sector primario, que comprende agricultura, ganadería, silvicultura y pesca; 36 132 individuos (20.9%) trabajan en el sector secundario, que comprende minería, extracción de petróleo y gas, industria manufacturera electricidad, agua y construcción; el sector terciario, que comprende comercio, transporte, comercio y otros servicios, concentra a 130 677 trabajadores (75.7%), y hay 5 550 personas (3.2%) sin ocupación específica.

La distribución por ingreso señala que el sector más grande de los habitantes de Iztacalco que trabajan gana entre uno y dos salarios mínimos: 55 851 personas; 34 635 perciben entre 2 y 3 salarios mínimos y 28 071 de 3 a 5 salarios mínimos.

Cuadro No.9

Ocupación principal por grupos						
	Hombres	%	Mujeres	%	Total	%
Iztacalco	105,304	61	67,264	39	172,568	100
Profesionistas y técnicos	21,722	12.6	15,958	9.2	37,680	21.8
Trabajadores agropecuarios	126	0.1	20	0	146	0.1
Trabajadores en la industria	2,647	14.9	8,457	4.9	34,104	19.8
Trabajadores administrativos	13,127	7.6	16,741	9.7	29,868	17.3
Comerciantes y trabajadores ambulantes	21,309	12.3	14,719	8.5	36,028	20.9
Trabajadores en otros servicios	21,342	12.4	10,16	5.9	31,498	18.3
No especificados	2,031	1.2	1,213	0.7	3,244	1.9

Fuente: Dirección de Política Poblacional del GDF.

En cuanto a los servicios de agua y drenaje; tienen servicio de drenaje 97 215 viviendas (99.0%), casi todas (97 075) conectadas a la red pública, pero también hay 395 que no cuentan con drenaje. 88 019 viviendas tienen sanitario exclusivo, pero 8 863 no disponen de este servicio. 96 873 viviendas, es decir, el 98.6 %, disponen de agua entubada, y 97 651 (99.4) tienen también energía eléctrica.

Son propiedad de sus habitantes 67 654 viviendas, mientras que 29 914 son rentadas, prestadas, o en otra situación. El número promedio de ocupantes por vivienda es de 4.1.

Aunque la delegación cuenta con equipamiento urbano recreativo como el Palacio de los Deportes y el Autódromo Hermanos Rodríguez; equipamiento educativo como la escuela Superior de Educación Física y la UPIICSA del IPN y destaca en equipamiento deportivo concentrado en la Magdalena Mixiuhca, pero hay un gran déficit de espacios abiertos a nivel de colonia y de locales de cultura y esparcimiento. El porcentaje de pavimentación en la delegación es de 90%.

Educación

Hay en Iztacalco 62 723 habitantes con edades entre 6 y 14 años, de los cuales 58 571 saben leer y escribir y 3 918 no, mientras que la población mayor de 15 años es de 301 792, de los cuales 293 327 saben leer y escribir y 7 856 son analfabetas. Esto significa que en la demarcación, el porcentaje total de alfabetización es de 97.3% y que hay todavía un 2.7% de población analfabeta.

De la población de 5 años y más, que suma 371 518 personas, asisten a la escuela 57 120 hombres y 56 157 mujeres. De la misma población, 26 399 no poseen ninguna instrucción, 54 892 poseen hasta el sexto grado de primaria y 226 685 tienen instrucción posprimaria.

De 301 792 personas mayores de 15 años, 164 129 (54.38%) no tienen instrucción media

superior y 33 537 tienen preparatoria o bachillerato terminado. De ellos, la población masculina representa el 54.4% y la femenina el 45.6%.

54 592 habitantes mayores de 18 años tienen instrucción superior, en tanto que carecen de ella 223 291 personas. La población con instrucción profesional es de 50 109, de los cuales 29 328 (58.5%) son hombres y 23 519 (41.5 %) son mujeres. Con maestría y doctorado hay 2 738, 1 642 hombres (59.9 %) y 1 096 mujeres (49.1%).

Educación inicial

En la delegación Iztacalco, la educación inicial se da en su modalidad escolarizada en 23 Centros de Desarrollo Infantil: 15 dependen directamente del gobierno delegacional, 1 del ISSSTE, 3 del IMSS, 2 del DIF y 2 de la SEP. No existen centros de este tipo que pertenezcan a secretarías de Estado, paraestatales, el IPN, particulares, ni autónomos. En la modalidad semiescolarizada, se atienden 164 niños, distribuidos en 7 grupos. Éstos son atendidos por personal voluntario, en casas particulares o espacios prestados por la comunidad. Operan en zonas urbano-marginales que no cuentan con servicios educativos de este tipo.

Asimismo, en la modalidad no escolarizada son atendidos 1 097 niños de 0 a 4 años de edad, a través de cuatro Módulos de Atención y Servicio. En la modalidad escolarizada, los 1,758 infantes que asisten a los Centros de Desarrollo Infantil son atendidos por 693 personas, entre directivos, personal docente y personal de apoyo.

Sin existir escuelas por sostenimiento particular, se atiende a una población de 211 infantes, divididos en 17 grupos atendidos por 97 personas.

Educación especial

Operan cinco Centros de Atención Múltiple, en los que son atendidos 525 niños con necesidades educativas especiales por 232 personas, incluyendo directivos, personal docente y personal de apoyo. Los niños con necesidades educativas especiales, también son atendidos

a través de nueve unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, a las que asisten 1 838 alumnos.

Educación preescolar

La Coordinación Sectorial de Educación Preescolar en la delegación Iztacalco opera 63 jardines de niños a través de 14 Zonas Escolares de Jardines de Niños, dependientes de 2 Jefaturas de Sector de esta área. Hay un total de 147 escuelas. La matrícula en jardines de niños oficiales es de 11 374 alumnos, y en particulares, de 3 962 estudiantes. En los jardines de niños por sostenimiento federal, los alumnos son atendidos por 781 personas entre directivos, docentes y personal de apoyo. En total hay 712 maestros de educación preescolar.

Educación primaria

Son 128 las escuelas primarias oficiales que existen dentro de los límites de la delegación, y son administradas por tres Jefaturas de Sector, subdivididas en 24 zonas escolares. La matrícula total de educación primaria en la delegación Iztacalco asciende a 49 257 alumnos, de los cuales 14% toma clases en escuelas privadas. Dicha matrícula es atendida por 11 mil personas, incluyendo directivos, docentes (2 109) y personal de apoyo; 78% de este personal trabaja en escuelas públicas y el 21% lo hace en escuelas privadas.

Educación secundaria

En la delegación Iztacalco operan 55 escuelas secundarias oficiales: 35 escuelas secundarias generales, 5 escuelas secundarias para trabajadores, 13 escuelas secundarias técnicas y 2 telesecundarias. También existen 13 secundarias privadas: 11 generales y 2 técnicas. El total de los alumnos que asisten a escuelas secundarias en la delegación Iztacalco es de 28 212. El 91% de los estudiantes de este nivel acude a escuelas públicas y el resto a escuelas privadas. La matrícula de estudiantes de secundaria es atendida por 3 264 personas; 91% se desempeña en escuelas públicas y 9% lo hace en secundarias privadas.

En educación técnica, hay 14 escuelas técnicas atendidas por 418 maestros, con una población de 6 381 estudiantes.

Educación media superior

En este nivel hay 14 escuelas, (la mayoría públicas, 9 y sólo 5 privadas) con una población de 16 537 alumnos y 1 083 maestros.

Educación normal

En la delegación Iztacalco está ubicada la Escuela Superior de Educación Física, que imparte la licenciatura en educación física, con dos turnos y una población estudiantil de 1 530 alumnos, distribuidos en 44 grupos atendidos por 414 personas.

- **Creación del Plantel Iztacalco del IEMS.**

El plantel Iztacalco fue el número ocho en abrir sus puertas a la población estudiantil de esa zona de la Ciudad de México. Comenzó a funcionar en agosto de 2001 en aulas provisionales en un terreno de lo que fuera la empresa Vitro, en la colonia Agrícola Oriental y teniendo como principales ejes de comunicación la calzada Zaragoza y el Viaducto Río Becerra, en las cercanías también del metro Puebla y Agrícola Oriental.

Su primera generación en cuanto a matrícula de ingreso fue de sólo 150 estudiantes, dado que los espacios funcionaban de manera provisional en espera de la terminación de la construcción de sus edificios. Estos jóvenes provenían de las colonias aledañas al plantel, dado que es éste uno de los requisitos de ingreso.

Como ya se ha mencionado antes, en esta demarcación existen muy pocos planteles de educación Media Superior, por lo que cada año fue aumentando el número de solicitantes a ingresar a este plantel educativo y, aunque su matrícula aumentó también al contar ya con sus instalaciones definitivas, no ha pasado más allá de aproximadamente 360 alumnos en cada año; Esto dado que los espacios de cada plantel han sido concebidos para albergar a una

matrícula de sólo mil estudiante, tomando en cuenta que en cada ciclo escolar convivan únicamente tres generaciones.

Fue en el año 2003 cuando quedaron concluidas las instalaciones de este plantel, y a principios del año siguiente (enero 2004) fue inaugurado e por el entonces jefe de gobierno, asignándole a partir de esa fecha el nombre de “Felipe Carrillo Puerto”. A continuación se presentan en el cuadro No. 6 las cifras de ingreso, egreso y abandono de este plantel en específico.

Cuadro No. 10

Niveles de abandono escolar en el plantel “Felipe Carrillo Puerto” (2001-2006)

Periodo	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Ingresaron	159	146	197	364	340	348
Egresaron	48	47	54	128	96	72
Desertaron	111	99	143	236	189	115

Fuente: Documentos estadísticos del plantel Iztacalco, 2009.

*Estos datos fueron tomados en noviembre de 2009.

Estas cifras muestran que los objetivos de proporcionar educación pública a los jóvenes de la Ciudad de México, no se están cumpliendo, por lo menos, no hasta ahora. De las seis generaciones que han egresado, ninguna ha logrado llegar a un porcentaje de por lo menos el 70 % de su matrícula de ingreso.

Vemos que su matrícula de ingreso es muy reducida (aproximadamente 360 estudiantes por plantel), entonces, siguen siendo muchos los jóvenes que se quedan fuera del bachillerato; y más aún si tomamos en cuenta que los que logran egresar en cada ciclo escolar son muy pocos, nos preguntamos, ¿Qué está sucediendo?

Para tratar de conocer el por qué de tan bajos índices de egreso y tan altos niveles de abandono escolar, se tomó de ejemplo el plantel Iztacalco, aplicándose un cuestionario a

profesores y otro a alumnos y con sus respuestas trataremos de entender el motivo por el que algunos de los estudiantes que han ingresado a esta institución educativa, no concluyen su bachillerato.

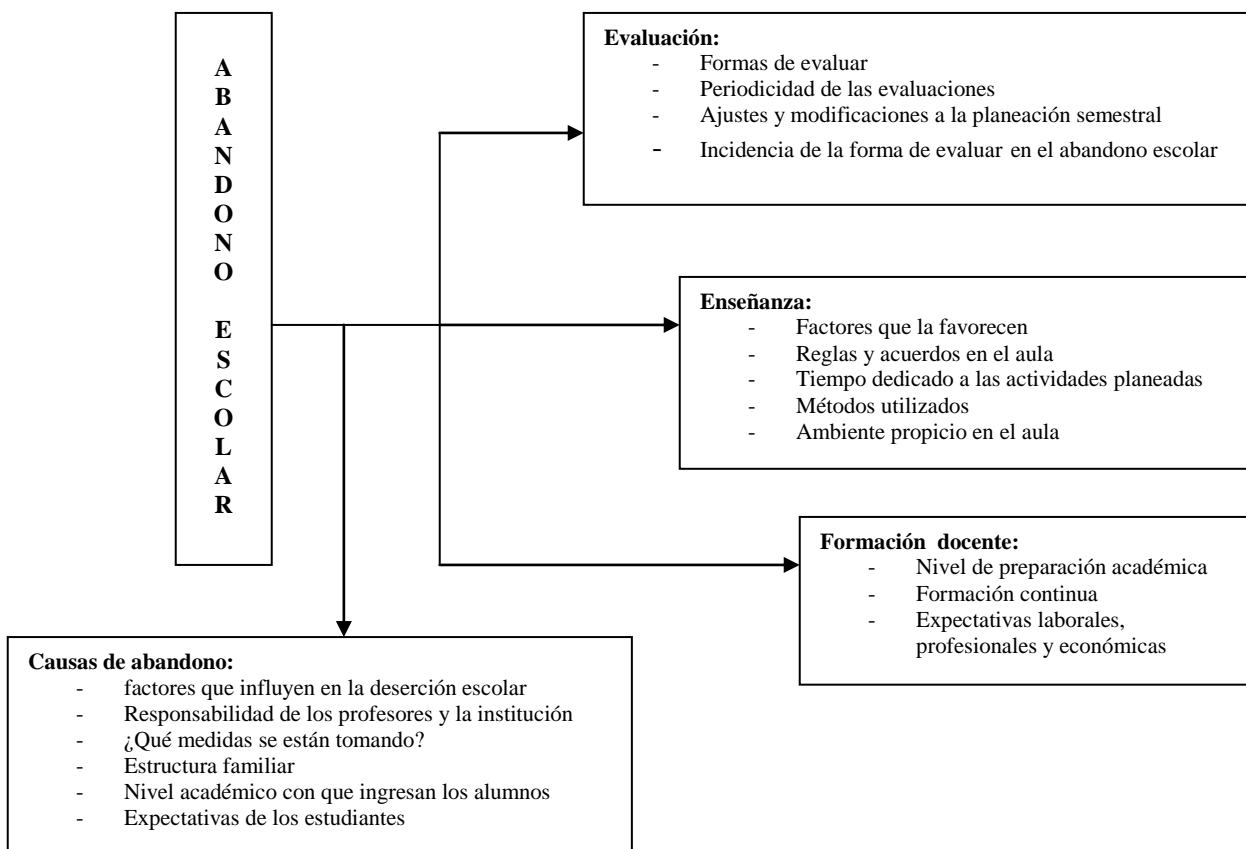
El siguiente esquema (No. 1) muestra por bloques los temas que se preguntaron en el cuestionario.

➤ **Análisis de la opinión de los profesores**

La relación profesor-alumno en el proceso de enseñanza - aprendizaje en el plantel Felipe Carrillo Puerto del (IEMS) y su incidencia en la permanencia y conclusión de los estudios de bachillerato de los estudiantes.

Esquema No. 1

Cuestionario aplicado a los profesores



Este cuestionario se aplicó a cuarenta de los 72 profesores de las distintas materias, de ambos turnos (matutino y vespertino) que trabajan en el plantel Felipe Carrillo Puerto, Iztacalco.

La enseñanza

Las respuestas que se obtuvieron de los profesores encuestados, respecto a este tema, son similares o, complementarias unas con otras. Para ellos la enseñanza es la *Capacidad de transmitir y compartir con otros, los propios conocimientos que se tienen*, así como que ésta es un proceso en el cual los estudiantes desarrollan su intelecto por medio de la exposición y explicación de algún conocimiento siendo, este proceso, interactivo entre el alumno y el profesor Y en el que se instruye a los estudiantes para que aprendan a realizar actividades académicas.

Creer que es también *Un proceso en el cual los estudiantes aprenden conocimientos pero desde su propia realidad, con sus experiencias, vivencias y problemas* y de esta forma adquieren habilidades que les permiten enfrentar su medio que les rodea. La enseñanza, dicen, es parte de la vida y es también, *Un conocimiento que se adquiere, que se crea, que se pare. Crear el conocimiento, parirlo, construirlo desde su propio conocimiento, desde su día a día, eso es lo que deben hacer los estudiantes.*

Consideran que en este proceso, de la enseñanza, se dan las herramientas a las personas para resolver problemas, pero no sólo eso, afirman que se les da también a los estudiantes, un *acompañamiento en su proceso de aprendizaje* para que les sea más fácil y es éste proceso unido al aprendizaje por medio del cual las personas se educan. Pero también es el *compartir con los estudiantes la experiencia profesional como docentes y el amor por una vocación que los ayude a ser mejores individuos.*

En general, los profesores consideran cumplir con esa parte que les toca, enseñar; el proporcionar las herramientas necesarias para que el estudiante aprenda, adquiera el conocimiento; creen que lo que éste no logre adquirir es ya responsabilidad suya.

Suponiendo que esto es así, que todo lo que respecta al profesor está cubierto, es de suponer que aún de esa forma, quedarían todavía muchos huecos por llenar, pero más aún, al reconocer con sinceridad que las cosas no se llevan a cabo tal como se dice, que quedan por ambas partes muchas cosas por hacer, porque, aunque hay algunos que sí reconocen las carencias que tienen ellos como docentes, se ve que a la mayoría de los profesores les parece estar cumpliendo adecuadamente con la parte que les corresponde, y creen que todo lo que falta no es responsabilidad de ellos, sino sólo de los estudiantes.

Así, en la mayoría de los casos, los profesores afirman que los factores más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (respecto a lo que ellos les toca) son la vocación docente, los conocimientos que se tienen y la experiencia y ya en los últimos lugares, complementando, consideran que la formación académica, la disposición que se tiene para enseñar y el ambiente de trabajo que tienen puede incidir de manera importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, sólo bastaría con saber que todos ellos tuvieran esa vocación docente, los conocimientos académicos y el compromiso con la educación y con sus estudiantes; sin embargo, al menos en esta institución, y en específico en este plantel, una buena parte de ellos, (quizá la mayoría), no están aquí por vocación o compromiso con la educación, sino por otras necesidades, principalmente laborales.

El 63 por ciento de los encuestados contestó que en primer lugar, es *la disposición de los estudiantes para aprender lo que favorece directamente a la enseñanza*, seguido de *la infraestructura con que cuenta la institución y el salario que se les da a los profesores*. Estos tres serían, en su opinión, los factores que favorecen directamente la enseñanza, quedando ya en último lugar los aspectos del compromiso del docente con la educación y con sus alumnos, así como la antigüedad del profesor ejerciendo la profesión docente.

En mi opinión, consideraría que si bien la disposición de los estudiantes para aprender es un factor determinante para favorecer la enseñanza, éste iría seguido de el compromiso del docente con la educación y con sus alumnos, o no se en que orden pudieran ir, cual primero, pero aunque la enseñanza se ve favorecida o desfavorecida por un sin fin de factores , en este caso, de los cinco que doy como opciones consideraría que estos dos: el compromiso del docente con la educación y la disposición y compromiso de los estudiantes para aprender, serían los dos principales que inciden directamente en la enseñanza.

En cuanto al establecimiento de reglas y acuerdos para llevar a cabo la clase, el 89 por ciento de los profesores respondió que sí se establecen reglas y acuerdos para cada semestre y estos se basan en *Normas de convivencia, constancia, compromiso disciplina, entrega puntual de tareas, formas de evaluación, reglamentación en el aula, puntualidad, respeto, evaluación de la forma y el producto, entrega de evidencias en tiempo y forma acordadas, las actividades a realizar, tiempos límite, asistencias, cumplimiento con los trabajos y evaluaciones*. Consideran que son éstos, los acuerdos básicos para que una clase marche en orden; aunque en todo esto, dicen, hay cierta flexibilidad, ya que estas reglas están sujetas a modificación, de acuerdo a la dinámica de cada grupo.

El comportamiento del grupo será determinante para que el profesor considere necesario modificar esas reglas y acuerdos que se hicieron al inicio del semestre. Dicen que *hay grupos muy “chambeadores”* y ante eso, ellos tienen que ser más flexibles pero con los que son flojos, al contrario, se les tienen que exigir más y ponerles mas condiciones.

Ocho de cada diez profesores (32), consideran que ellos propician en el salón de clase un ambiente agradable y de confianza para que los estudiantes expresen libremente sus dudas. ¿Cómo lo hacen?

Haciéndoles ver que todos venimos a aprender, que sus dudas enriquecen la clase. Prohibiendo burlarse de quien pregunte o comente algo.

Respetando las intervenciones de los estudiantes y alentándolos a participar

Preguntando si ha sido clara la exposición y permitiendo que ellos se expresen

*El alumno tiene la libertad de cuestionar al profesor y externar dudas o comentarios
Con dinámicas y técnicas que favorezcan la participación como lluvia de ideas, lecturas
dirigidas y exposiciones
Hablando con ellos de forma individual y grupal, escuchando sus inquietudes dentro y fuera
de clase.
Hablándoles de las dudas que podrían tener en su proceso de aprendizaje y la necesidad de
releer cada lectura para entenderla.*

Al parecer, los estudiantes de esta institución, en particular de este plantel, encuentran en su salón de clase un ambiente propicio para el aprendizaje. Ante ese ambiente de confianza que propician sus profesores, cualquiera puede externar las dudas que tenga, siéndole así más fácil adquirir los conocimientos proporcionados por el profesor y apoyado por el material bibliográfico que consulte. Entonces, ¿qué les provoca abandonar la escuela?

En lo que respecta a la división del tiempo entre las actividades dentro del aula, la mayoría de los profesores encuestados, (el 60 por ciento) respondieron que le dedican el mayor tiempo posible a presentar y explicar el tema de la clase, ya que si se concentran en resolver dudas o tareas, se les iría todo el tiempo que dura la clase y no habría mayor avance, por lo que al final del semestre no lograrían ver ni la mitad de los temas que se planearon para éste. En realidad, el tiempo programado para cada ciclo escolar ni semestre es, porque dura sólo cuatro meses, y esto sin contar todas las demás actividades académicas que los profesores deben atender.

Entonces, si bien la mayoría sí le dedica un porcentaje de tiempo, 15 o 20 minutos a la resolución de dudas, consideran que es mejor enfocarse a los temas planteados para cada clase y él, el docente, llevarse las tareas a su cubículo y revisarlas más tarde, en donde, además de calificarlas, les pondrá las observaciones o correcciones que considere necesarias.

Además de esto, los profesores dicen dedicarle también tiempo a la preparación de cada clase, el 47 por ciento dice dedicarle de una a dos horas y el 37 por ciento le dedica más de tres horas. Ya sea más o menos tiempo, se nota que todos consideran importante preparar con anterioridad el tema que van a presentar a sus alumnos, es decir, *a nadie se le ocurre* (al

menos eso dijeron) *llegar en blanco al salón* y a ver que se les ocurre decir respecto al tema del día. Esperando que así sea realmente, al menos en la mayoría, es bueno hacer notar ese aspecto.

Respecto a los métodos que los profesores utilizan para llevar a cabo la enseñanza, un 38 por ciento considera usar, en primer lugar, la exposición individual de cada alumno, seguido de un 32 por ciento que le da más importancia a la utilización del método tradicional de la exposición docente y, finalmente un treinta por ciento dice utilizar más el método de trabajo en equipo.

Si bien los tres métodos enunciados, más que tener alguno de ellos más importancia que otro, son de considerarse que cada uno es complementario de los otros, pues aplicando sólo uno no se enriquecería el trabajo en el aula como combinando los tres continuamente y esto permite, además, contar al final del ciclo, con una mayor cantidad de elementos para hacer la evaluación correspondiente a cada alumno.

Evaluación

Gran parte de los profesores, el 32 de los 40, manifiesta tomar en cuenta aspectos tales como esfuerzo, actitud, compromiso y participación al momento de evaluar, porque dicen, *si sólo tomo en cuenta los exámenes, entonces se está calificando, pero no evaluando*. La evaluación en sí toma en cuenta otros aspectos, *hay que valorar el esfuerzo de cada alumno en particular*.

Esto lo hacen porque:

Desde un principio se les explica que todo se toma en cuenta, ya que por lo regular, un examen no refleja el 100% de conocimientos de los alumnos.

Porque todo lo demás es parte importante que también da cuenta del trabajo del alumno, no sólo de los productos

Los proyectos que realizan implican participación, trabajo fuera de clase, puntualidad, entrega de productos, etc.

Se evalúa el proceso del estudiante, no tanto sus resultados.

En el esfuerzo y participación se expresa el compromiso y todo esto es resultado de una actitud positiva hacia el estudio, esto le permitirá al estudiante desarrollar habilidades y conciencia.

Si la evaluación en este Sistema de Bachillerato, se lleva a cabo de esta manera, parecería no tan complicado para los estudiantes aprobar cada ciclo escolar puesto que, con solo un poco de compromiso y dedicación podrían, en cada semestre, cubrir el total de asignaturas (que no son mas de siete) y concluir su bachillerato en los tres años reglamentarios; sin embargo esto no es así, los que concluyen en ese tiempo son muy pocos, aproximadamente el veinte por ciento solamente.

Como parte de la evaluación, en la mayoría de los casos, los profesores prefieren dejar más tareas individuales que en equipos. Consideran que hay casos en que en las *tareas por equipos o por grupos, sólo las realizan algunos, y otros flojean demasiado* por lo que de vez en cuando es bueno dejarlas por grupo o equipos, pero que no pasen de diez veces al semestre.

Otros consideran también que a la hora de evaluar, *es mejor que cada quien se gane su calificación* y, que si bien es bueno también alentar y aprender a trabajar en equipo, esto no debe ser lo mas común; además de que para ponerlos a trabajar en grupo es mejor que se haga en el salón, en las horas de clase para estarlos vigilando y recordarles que *el trabajo es de todos, no de unos cuantos.*

El 75 % de los profesores respondió que siempre realiza evaluaciones periódicas durante el semestre. Ellos estiman importante hacerlo porque así pueden tener un seguimiento más puntual de cada uno de sus alumnos, representando además ventajas como:

- *Tener lista la información de su desempeño para cuando los padres lo requieran*
- *No dejar que al final del semestre se nos cargue todo el trabajo.*

- *Conocer el avance individual de cada chico para hacer los ajustes pertinentes cuando sea el caso.*
- *Informar oportunamente al asesor cuando algún chico está incumpliendo con la asignatura.*
- *Informar a la coordinación y al pedagogo del plantel para ver qué pasa con el estudiante y, en su caso, citar a los padres.*

Sobre la necesidad de hacer cambios en la planeación de cada ciclo escolar; casi todos los profesores afirman que cada semestre que termina les proporciona un mayor aprendizaje, y ya sea que los métodos utilizados y las actividades planeadas se hayan cumplido satisfactoriamente y los resultados sean positivos o no, consideran que *siempre hay algo que aprender* puesto que se pueden modificar varias cosas para la planeación del nuevo semestre, *se aprende cada vez más a tratar a los estudiantes, cómo llegarles, qué modificar, qué continuar, qué sacar de nuevo, en fin.. no sólo cada semestre, sino cada día*, porque cada grupo y cada alumno representan un aprendizaje para ellos, al menos eso manifestaron.

Las respuestas respecto a si la forma de evaluar en esta institución incide en el abandono escolar son diversas, algunos consideran que la forma de evaluación nada tiene que ver con el abandono escolar. Dicen que no, al contrario, *“ellos (los alumnos) tienen muchísimas oportunidades para acreditar una asignatura, además, se les permite que continúen en la escuela aunque tengan un gran rezago y si los estudiantes no se sienten retroalimentados es porque no tienen el hábito de revisar sus evaluaciones compendiadas”*. Pero también es cierto que a veces los profesores ni les entregan estas evaluaciones a sus alumnos.

Otros consideran que sí, que la forma de evaluar tiene mucho que ver con el abandono, *... porque los estudiantes no se comprometen con sus estudios, hay tantas oportunidades para cubrir que no valoran este espacio*. Esto es cierto porque, además del semestre “normal”, al término de éste existe un periodo llamado “de Recuperación” que, aunque sólo tiene una duración de tres semanas, pueden los estudiantes en este tiempo, recuperarse de las asignaturas que no hayan logrado cubrir en el semestre, de las que quedaron parcialmente

cubiertas. Pero además de este periodo, existen dos más dentro del semestre que son también llamados “periodos de recuperación”, (antes, de Asesorías y Módulos) que tienen una duración aproximada de cinco semanas, en las que de igual forma, los alumnos se pueden recuperar de los objetivos que dejaron pendientes.

Quienes consideran que la forma de evaluar afecta en el compromiso que tiene el estudiante para concluir, observan que *esta forma de evaluar hace que el estudiante se confíe y al final termina abandonando los estudios porque, se trabaja de una forma y se evalúa de otra. No hay congruencia entre trabajo y evaluación. Además, los estudiantes no tienen claro qué deben hacer para cubrir sus objetivos.*

Un cubre no distingue a un excelente estudiante de uno que no lo es, por lo que no hay motivación para esforzarse.

Un no cubre no es un reto, sino una descalificación personal y si esto al inicio les importa, con el paso del tiempo y con las amistades, que están en las mismas condiciones, termina por ser algo tan normal que pasa desapercibido.

Otros creen que no influye la forma de evaluar en el abandono escolar. *No, es más bien una cuestión de actitud y compromiso por parte del estudiante.*

Los profesores consideran que la mayor responsabilidad con sus estudios recae sobre el estudiante mismo, y que si él no se compromete realmente, nada se puede hacer.

Lugar que ocupa la educación dentro de las prioridades de los estudiantes?

La mayoría de los profesores considera tener una buena relación con sus estudiantes y la califican como:

Muy buena, les agrada mi clase por el trato que les doy, les permito confianza pero ellos saben que hay un límite.

De respeto, en donde la responsabilidad es el valor con mayor importancia

Es buena, por lo regular los alumnos tienen la confianza de preguntar sus dudas y participar en clase.

Y para que haya esa buena relación con los estudiantes, El 57 por ciento de los profesores considera importante realizar prácticas escolares extraclase, que si bien no siempre se puede, por interferir con la clase de otros profesores, la mayoría dicen ponerse de acuerdo entre ellos, los que atienden al mismo grupo para que los estudiantes salgan de las aulas, por lo menos, una vez por semestre.

Si bien es para las asignaturas de las áreas de ciencias a las que se considera necesario aplicar prácticas extra clase, los profesores coinciden en que no necesariamente sólo esas asignaturas pueden realizar una salida; puesto que son precisamente *esas “salidas” las que estrechan aún más los lazos que unen al grupo, y a éste con sus profesores, motivándolos esto a esforzarse más, a aprender a trabajar más en equipo, a escuchar las opiniones de los demás a ser tolerantes, etc.* Y los tipos de salidas que organizan los profesores son:

Visitas a museos, bibliotecas, películas y presentación de libros. Muestras y exposiciones.

Dinámicas grupales para que por medio del juego se les haga más fácil aprender y recordar los conceptos.

Se trata de trabajar de manera plural con otras disciplinas

Así los profesores afirman hacer todo lo que está en sus manos para que los alumnos “aprendan”, la mayoría coincide en que el nivel académico con el que ingresan los alumnos al bachillerato es bajo, 23 de ellos así lo manifestaron y 16 más afirmaron no que es bajo, sino muy bajo. Creen que esto representa no sólo un reto, también una gran responsabilidad, esfuerzo y compromiso para ellos, pues tienen que buscar la forma de “nivelar” los grupos. Esto además del esfuerzo, significa la inversión de mucho tiempo que les quita para poder ver durante el semestre el total del programa que se proponen y, considerando que el semestre dura sólo cuatro meses, es muy poco este tiempo para atender el programa y lograr la nivelación de aquellos que llegan a las aulas con mas deficiencias.

Podría ser éste uno de los factores por lo que otros alumnos dejan la escuela, algunos profesores han observado que hay alumnos, (los que vienen más adelantados) que se desesperan de que el profesor tenga que explicar temas ya vistos o repetir cosas que ya se

dijeron, esto porque son muchos los alumnos que tienen mayores deficiencias que otros y entonces, terminan por dejar la escuela, afirmando que no es lo que esperaban.

Los profesores hacen notar que de aquellos 25 alumnos de cada grupo, sólo unos siete u ocho, están listos para aprehender los contenidos del bachillerato; para la mayoría, esto no es así, *no saben ni escribir, quiero decir que no se le entiende a lo que escriben, casi ni su nombre, imagínese el tamaño de la tragedia!* Entonces, ante este escenario, los profesores hacen lo que pueden y, por más que se esfuercen (algunos) no siempre se logran los resultados que se esperan.

Además, la mayoría de los profesores coinciden en que son muy pocos los estudiantes que tienen el compromiso y las ganas de aprender y concluir el bachillerato, *tal vez, sólo uno de cada diez*, la mayoría, dicen, lo que menos les importa es aprobar las asignaturas y concluir el bachillerato. Aunque por supuesto, para que esto suceda tienen que ir de la mano tanto el compromiso y dedicación de los estudiantes como el de los profesores hacia ellos y de que se cuente en la institución y en cada plantel con los recursos tanto humanos como materiales para llevar a cabo las tareas académicas y, no sólo eso sino que además, los estudiantes encuentren en su familia el apoyo y el aliciente necesarios para estudiar.

Aunque todo esto sea básico para el estudio, los profesores hacen notar que lo más importante es que los chicos tengan el compromiso y el entusiasmo, señalan que *ya con esos “ingredientes” se pueden tener buenos resultados*, que hay muchos casos de individuos que incluso en la tempestad, logran concluir sus estudios.

Los profesores coinciden en que el lugar que ocupa la educación dentro de las prioridades, de los estudiantes (Familia, Escuela, Novio, Amigos, trabajo, diversión) es, en la mayoría de los casos el último o de los últimos, pero nunca el primero. Lo que se nota a primera vista, es que si bien en muchos casos sí es importante estudiar, no ocupa sin embargo el estudio, el primer lugar dentro de las prioridades de los alumnos. Se ve que, al menos dentro de los recintos educativos, los amigos y/o novios ocupan los primeros lugares en las prioridades; esto seguramente tiene que ver con la etapa de vida por la que están

atravesando los jóvenes de estas edades, las cuales van de los 15 a los 20 años aproximadamente, edad en la que *la afirmación de las identidades con sus pares es lo que se busca principalmente* y resulta ser la escuela, un lugar propicio para ello. (Guerra Ramírez y Guerrero, 2004).

Abandono escolar

Opiniones de los profesores al respecto:

-El abandono escolar es lamentable, la mayoría de nuestra población estudiantil vive en hogares de bajos recursos económicos y es esta una de las principales causas por las que dejan la escuela porque prefieren trabajar o por la desintegración familiar de su hogar.

-Creo que es lo normal, porque están tomando decisiones que afectan el rumbo de sus vidas y comienzan a ser independientes.

-Es un problema que se debe atacar con mecanismos de retención de los estudiantes como, asesorías y cursos remediales para que puedan terminar el bachillerato.

-Son muchas las variables que intervienen por lo que es muy difícil que un solo programa pueda disminuir la problemática.

*-*Es un problema del perfil de ingreso.*

-Que es un fenómeno que se presenta a nivel nacional debido a las malas condiciones económicas y sociales por las que atraviesa el país.

-Es resultado de un proceso estructural de largo plazo en lo relativo al descuido gubernamental de la educación pública.

-Como el estudiar ya no es una palanca del desarrollo, este ha perdido el encanto por aprender.

-El menor respeto por la escuela y todo lo que ella significa y que es un reflejo de lo que pasa en casa, la escuela no es tan importante, y por lo tanto prescindible.

-No tienen perspectivas de vida a largo plazo (sólo viven el aquí y el ahora), no tienen seguridad en sí mismos, la educación para ellos no tiene valor suficiente en su entorno familiar.

-Problemas familiares, violencia familiar, familias desintegradas y problemas sociales (drogadicción, embarazos, alcoholismo, además de pereza y falta de compromiso).

Si bien, en la mayoría de los casos los profesores consideran lamentable el que los alumnos abandonen la escuela, son diversos los factores a los que atribuyen el que esto suceda. En su propia opinión, consideran que los factores son externos a la institución, más aún, externos al ámbito que les compete directamente a ellos, digamos al salón de clase y a las relaciones académicas que se mantienen entre sí.

Sabiendo que es ésta una problemática multifactorial, la mayoría opina que la escuela (institución) debería estudiar y tomar en cuenta esos factores para crear dinámicas más atractivas que retengan a los estudiantes, aunque no señalan cuáles.

Hay una parte de ellos (N=19) que expresan que el abandono escolar tiene relación directa con la institución, en el aspecto de la falta de filtros en el ingreso, aunado a las debilidades del plan de estudios, las formas de evaluación y la “sobrepotección” que se da a los estudiantes; esto es que, en lo académico, *se les exige muy poco* y tienen un sin fin de oportunidades para aprobar las asignaturas y todo eso va haciendo que los alumnos no se hagan responsables en su compromiso y en su estudio.

A pesar de estas observaciones, es notorio que ninguno de los profesores encuentre que alguno de los factores podría estar vinculado con el personal docente, más bien consideran como factores de peso los externos, los que tienen que ver con la misma familia del estudiante, sus amistades (noviazgos) o la sociedad en general, es decir el clima de pobreza que prevalece y el tan estrecho mercado de trabajo.

Si bien todos estos enunciados son reales, sería posible pensar en que también ellos como profesores tendrían algo que ver en este abandono escolar, es decir, no desligarse completamente del asunto.

Quitando ya el factor económico que es el que casi siempre se asocia más con el abandono escolar, y aunque en muchos casos es determinante para continuar o no la escuela, sabemos que pueden ser múltiples las causas que intervienen o pueden intervenir para tomar la

decisión de no continuar estudiando; las respuestas se inclinan más a ver a los propios estudiantes como los responsables de no continuar la escuela, los profesores consideran que si alguien abandona, es porque carece de metas académicas y de compromisos e interés con el estudio o bien son los factores familiares como la desintegración o el trabajo de los estudiantes lo que hace que no concluyan la preparatoria.

Consideran así que su responsabilidad como profesores con respecto al abandono escolar es media o muy poca, *porque son los padres en quienes recae la mayor responsabilidad sobre sus hijos y muchas veces se desentienden de ellos*. Creen que los estudiantes reflejan los hábitos que tienen en su casa. *El apoyo al estudiante es tremendo y hasta paternalista, dicen, se les da material escolar, becas, salidas, profesores condescendientes, etc. ya no se puede hacer más, que más se podría hacer por ellos?*

Mencionan que en la parte respectiva a la motivación se trata de vincularlos al trabajo académico y la institución brinda ya el apoyo personal en el equipo interdisciplinario y en su programa de PIT. Otros, por el contrario, consideran que aunque hace ya algún tiempo (aproximadamente 2 años) que se implementó este programa; *La institución no cuenta con el personal psicológico adecuado y el canalizar a los estudiantes a otra institución es muy tardado*. Además, creen que la institución debe cambiar el enfoque que traen los estudiantes a cerca de la enseñanza, aunque no mencionan cual sería, porque (dicen) *el estudiar sigue siendo una forma de enfrentar los problemas diarios de una manera mas crítica*.

Hacen la observación de que *la institución debe crear apoyos a través de programas específicos con equipos multidisciplinarios reales y comprometidos, que trabajen con estas problemáticas más allá del papeleo y tratamiento burocrático de escritorio*.

Es cierto que aunque este equipo interdisciplinario existe desde hace un año, son realmente muy pocos los casos que se atienden y más aún los que efectivamente se canalizan a donde corresponde para recibir la atención adecuada. Esto puede ser resultado de que el psicólogo tiene realmente un estrecho margen de maniobra, no puede trabajar con su conocimiento y experiencias para tratar casos específicos, sólo puede trabajar en la identificación de casos y, posteriormente enviar a estos chicos a las instituciones específicas en donde, si se les llega a

atender es muy tardada esa atención, por lo que muchos ni acuden. Además, no hay para cada plantel un psicólogo, como los profesores lo han pedido desde siempre, sólo hay uno, y éste atiende los diecisiete planteles, por lo que cada plantel tiene la visita del profesional sólo una vez por quincena o por mes pero casi únicamente va por el listado de casos para llevarlo a las instituciones que correspondan, por lo que se puede afirmar que no hay realmente una atención psicológica.

En fin, los profesores consideran que es importante que *la Institución tome en cuenta las características de los estudiantes para implementar acciones de apoyo a ellos*. Otros por su parte, los menos, *creen que la responsabilidad de los profesores es mucha, porque es la falta de acuerdos entre los profesores y entre éstos y la institución lo que incide en el punto anterior; mencionan que los profesores deberían comprometerse mas y organizar mejor las evaluaciones y ser mas constantes y rigurosos con las estrategias de enseñanza y que se debe trabajar a favor de los valores y la autoestima entre los estudiantes. No dejar la postura de disciplinar al estudiante en su formación, conocer más a cerca de las problemáticas de los alumnos y capacitarse sobre cómo y qué se puede hacer cuando se presentan estas problemáticas.*

Las medidas que se están tomando en esta institución y en específico, en este plantel, dicen los profesores, son las siguientes: *En sesiones de tutoría se detectan estos casos y se platica con ellos y con sus padres y si el caso lo amerita se canaliza al equipo multidisciplinario, el que ya se mencionó antes.*

Además de esto, los profesores consideran necesario que la institución brinde más oportunidades a los estudiantes para disminuir el rezago y el abandono, aunque no mencionan qué tipo de oportunidades.

Hacen la observación de que se han implementado los cursos remediales, mesas de discusión, asesorías y apoyo tutorial, juntas con padres de familia, pláticas con la pedagoga, pero *la canalización hacia las instituciones especializadas es nula, sólo una simulación* porque, hasta ahora, no se ha tenido ninguna medida efectiva, y que, aunque se activan algunos planes de trabajo en lo alto, en la realidad no logran aterrizar, *que todo esto sólo son paliativos de la institución como prácticas y estrategias por comité, por academia, etc. Y lo*

que se debería hacer es disminuir el tiempo libre de los estudiantes, dar una discusión amplia y un análisis para detectar problemas específicos e implementar acciones que ayuden a incrementar el egreso.

Por lo que algunos consideran, los que hacen la observación, de que el error está en el ingreso y *que ninguna medida será suficiente con un perfil de ingreso que no tiene límites, salvo un sorteo.* Creen que debe haber algún filtro para entrar a este bachillerato, que no se puede *así nada más recibir a todos los que vengan* porque esto a final de cuentas provoca toda esta problemática y, si bien las oportunidades deben ser para todos, se tienen que *poner filtros* porque sino, *estaremos recibiendo año con año sólo lo peor*, los chicos que no son aceptados en ningún lugar por su bajo nivel académico.

La posición de algunos de los profesores respecto a la forma de ingreso de los estudiantes a la institución, coincide en que esto sí afecta en el abandono de los estudios, manifestando que éste se da:

-Porque no se adaptan al modelo de estudio

-Para algunos estudiantes la exigencia es muy alta y ellos no tienen hábitos de estudio aunque se les apoya con asesorías individuales.

-Porque llegan a esta institución con una preparación casi nula por lo que los planes de estudio se tienen que adaptar a ellos, decepcionando a otros.

-No le conceden importancia a su formación, y a todo lo que implique esfuerzo

-Los estudiantes al ver su atraso se sienten incompetentes y abandonan la escuela

Al final de cuentas, el bajo nivel académico con que llegan los estudiantes de la secundaria al bachillerato, aunado a la falta de compromiso y esfuerzo hacia el estudio es, en definitiva, a decir de los profesores, lo que causa los abandonos prematuros de la escuela, *es una total inadaptación al Sistema escolar y a todo lo que signifique esfuerzo de parte de ellos.*

Sin embargo, y a pesar de esto, consideran que ellos, los profesores, trabajan por fomentar el gusto por el estudio y los valores, pero se quedan solos en toda esta gran tarea.

Gran parte de los profesores encuestados (36 de ellos) coincide en que la mayor parte de esta problemática del abandono escolar viene de la familia, o debe recaer en ésta, ya que son los

lazos familiares que los alumnos tienen los que hacen que ellos logren avanzar en lo académico y aún cuando en la escuela tuvieran todo, si en la casa no hay un ambiente propicio, no existen las condiciones para estudiar.

Por otra parte, han observado en sus alumnos que:

Cuando tienen la necesidad de trabajar su rendimiento escolar va disminuyendo

En muchos casos el apoyo familiar es determinante para su permanencia en la escuela, los que tienen apoyo familiar van mejor

A veces el estudiante vive en familias desintegradas y no tiene apoyo de ninguno de los padres, sintiendo apatía por el estudio y todo lo demás

El estudiante percibe que en su núcleo familiar la escuela no es importante, lo refleja en el aula.

Sí, porque en un 100% son los padres el primer ejemplo que tienen los estudiantes, entonces, en la escuela el estudiante debe contar con un mínimo de valores de disciplina y responsabilidad para conducirse

Otra parte de los profesores, algunos de ellos, (sólo 7) consideran que *es necesario y suficiente con que el estudiante esté decidido a estudiar*, lo familiar puede afectar pero no siempre ser determinante.

En general, los profesores consideran que el entorno socioeconómico del país incide de manera importante en las expectativas de educación de los estudiantes de bachillerato; las respuestas que dieron al respecto van en el sentido de que *el entorno económico, afecta directamente en cuanto al bajo presupuesto asignado a la educación* porque se disminuyen los recursos que les permitan brindar una mejor educación además de que el ver las difíciles condiciones del mercado laboral incide de forma nociva porque, en la mayoría de los casos, los alumnos *saben que el terminar una carrera no les garantiza un buen trabajo* por lo que es éste un factor determinante en la permanencia de un estudiante en la escuela porque:

- *-Los alumnos saben que en este país encontrar trabajo es muy difícil, y eso los desanima.*
- *-Como el estudiante observa o conoce gente cercana que estudió y se preparó*

- *profesionalmente pero trabaja en otra cosa que nada tiene que ver al respecto.*
- *-Hay gente con doctorado y sin trabajo, y un estudiante de bachillerato menos puede*
- *conseguir un trabajo digno; entonces, ven frustrados sus sueños de estudiar para mejorar su condición económica porque no existen expectativas de empleo, de un mejor nivel de vida y por eso no le dan importancia a su formación escolar. Todo esto mina las ganas e interés de estudiar pues además, los modelos que reciben de la televisión e Internet no consideran a la escuela fundamental para el desarrollo humano y económico.*

Entonces, los profesores consideran que el entorno económico influye en el hecho que muchos tienen que trabajar antes que estudiar y los *problemas sociales de drogadicción, alcoholismo y violencia llegan a ser barreras para que ellos estudien*, además de estos, los alumnos que trabajan, considerablemente ya no tienen expectativas académicas, les preocupa a veces más el trabajo porque de ello depende su bienestar y por esto muestran mas desinterés, aunque hay excepciones, a veces es al contrario, algunos de los que trabajan son los que se esfuerzan aún mas en la escuela y logran concluir sus propósitos académicos.

Preparación de los profesores

La gran mayoría de los profesores (el noventa por ciento) cuenta con estudios de licenciatura. Ellos están titulados, puesto que es este un requisito para poder ingresar a la institución. Habrá en la actualidad un seis o siete por ciento que tiene estudios de posgrado en el nivel de maestría. Había hasta hace poco, un porcentaje menor que contaba con estudios de doctorado, pero como la también recién creada Universidad de la Ciudad de México ha ampliado sus planteles y oferta educativa, ha requerido a su vez cubrir plazas de docencia por lo que, la mayoría de los que contaban con estudios de posgrado, en especial de doctorado se fueron a la universidad.

Aunque una de las reglas es que los profesores cuenten con experiencia docente, este requisito no siempre se cumple, algunos cuentan con sólo unos meses de esta experiencia y

otros ni la han tenido antes de este trabajo. Algunos buscan su formación continua en la educación y para otros es éste sólo un trabajo como cualquier otro.

Los filtros de ingreso del personal docente han sido siempre muy diversos, hay temporadas en las que los requisitos son mayores y otras en las que por la premura de cubrir las plazas se flexibilizan más los controles de acceso y no siempre se elige a los profesionales mejor preparados académicamente y más comprometidos con la educación.

La mayoría de los profesores, 21 de ellos, manifiestan que toman continuamente cursos o diplomados de educación, otros quince señalan que sólo lo hacen muy pocas veces y que éstas son cuando los cursos son obligatorios o impartidos por la propia institución o en sus respectivos planteles y dentro de su jornada laboral. Lo que dejan ver estas respuestas es que al menos una tercera parte de la población docente sí tiene interés y necesidad de una preparación continua y, dado su compromiso con la educación, con su asignatura y sus alumnos, buscan continuamente estar preparándose para tener más herramientas con que enfrentar los retos educativos.

Si bien la mayoría de ellos afirma que cuando ingresó a la institución ya contaba con experiencia docente, por lo menos de unos meses, dejan entrever que se dedicaron a la docencia por no encontrar otras alternativas en el mercado laboral, sin embargo, algunos, *le han tomado amor a la docencia* y buscan siempre la forma de allegarse de herramientas para ejercer la profesión de la mejor manera.

Para la mayoría de los profesores encuestados, el trabajo docente en esta institución, cubre sus expectativas laborales, profesionales y económicas y, aunque sus respuestas son muy variadas, algunos profesores respondieron que *Teniendo seguridad laboral y ofreciéndonos cursos y talleres que nosotros propongamos* se puede cumplir con esa parte de la preparación continua. Aunque la mayoría (23 de ellos) contestó que sí se cumplen sus expectativas laborales, mencionan que las de preparación no, porque por la jornada tan larga no hay espacio para ello. *Lo económicos sí, pero se le deja al profesor mucha*

responsabilidad cuando es el estudiante el principal responsable de su estudio. No nos permite mejorar nuestra formación.

Entonces, *en esa parte, todo es, Más o menos.*

Para empezar, en esta institución se les permite toda la libertad en las aulas. *Sí, hay libertad de cátedra y los grupos son pequeños, la parte económica es regular y algunos dicen que depende de ellos mismos buscar la forma de prepararse y actualizarse cada día. Si, me sigo preparando, trato de aprender y ser mejor maestra cada día.*

Los que manifestaron (12 de ellos) que no se cumplen sus expectativas laborales, es principalmente porque no hay estabilidad laboral y quisieran ser reconocidos por los estudios, la preparación académica y la experiencia que posee cada uno, es decir que no se les pagara a todos por igual sino que se tomara en cuenta los puntos específicos de cada uno. Y su inconformidad, va en el sentido de que no se le da gran importancia a la preparación académica, *El aspecto profesional está descuidado, lo económico es aceptable, lo profesional triste y lo laboral bajo*, creen que debería haber más tiempo para ellos, es decir, su jornada laboral más corta y poner más énfasis en la preparación continua.

En general, coincidieron en que, económicamente, es éste buen trabajo porque *es un trabajo dignamente remunerado* viendo que en la mayoría de las instituciones educativas que imparten este nivel educativo, los salarios y las condiciones laborales no son muy buenas, consideran que al ser ésta *una institución nueva, hay desaciertos y omisiones pero se trabaja en mejorar todo y al tener ya a partir de enero de 2008 una plaza de base, con un buen sueldo y la posibilidad de seguir formándose, lo demás ya depende de nosotros mismos, como docentes* porque además, *es ésta una institución nueva que amplía la oferta educativa y laboral para los profesionistas.*

Toda esta gama de factores en las respuestas que dan los profesores respecto a los motivos que tienen los estudiantes para abandonar la escuela es muy clara y verídica pero, dónde estaría lo que ellos debieran proponer hacer para remediar o evitar el que los estudiantes se vayan? o, ¿Dónde estaría su responsabilidad? ¿Qué es lo que ellos considerarían que como profesores no hacen bien?

De manera general, los profesores tienden a remitir la culpa de la falta de éxito o el fracaso escolar a agentes exteriores a su persona, y de forma particular al alumno. Evaristo Fernandes (1987, 31) afirma que *para evitar el fracaso escolar es necesario que los profesores comprendan el mundo del alumno, sus inquietudes, sus anhelos, sus problemas..*

A veces hay diferencia en el trato que se da a los alumnos, ciertos profesores suelen separarlos en los inteligentes y trabajadores y en los que no lo son, a veces ésta no es intencional, simplemente la diferencia en las relaciones que el profesor establece con sus alumnos obedece a la distancia social, cultural y psicológica ya demás la diferencia de edades, la desigualdad de saber, la relación de poder, la distinción de los papeles sociales, etc.

Como dice Bourdieu (1976) “Para que sean favorecidos los más favorecidos y desfavorecidos los más desfavorecidos, es necesario y suficiente que la escuela ignore, en el contenido de la enseñanza transmitida, en los métodos y las técnicas de transmisión y en los criterios de juicio, las desigualdades culturales entre los niños de diferentes clases sociales; en otras palabras, al tratar a todos los alumnos por muy desiguales que sean de hecho, como iguales en derechos y en deberes, el sistema escolar es llevado a sancionar las desigualdades iniciales frente a la cultura”.

Los profesores dicen preocuparse por desarrollar actitudes positivas de aprendizaje en los alumnos como motivarles en la curiosidad, la participación, la independencia y la motivación hacia el conocimiento, por eso dicen, hacemos todo lo que nos toca.

Pareciera quedar claro que los profesores consideran no tener alguna responsabilidad en esta problemática; tal vez tengan razón, a lo mejor el abandono escolar tenga que ver más con la institución misma; que tal si los programas, los métodos de estudio, el modelo educativo, la forma de evaluar, las formas de ingresar y egresar de la institución o los directivos sean las causantes principales de esta problemática..

Pero, ¿quien podría afirmar esto? Si los profesores y la institución consideran que nada tienen que ver en esa problemática porque ellos están cumpliendo cabalmente con su tarea, entonces, ¿qué es lo que está sucediendo?

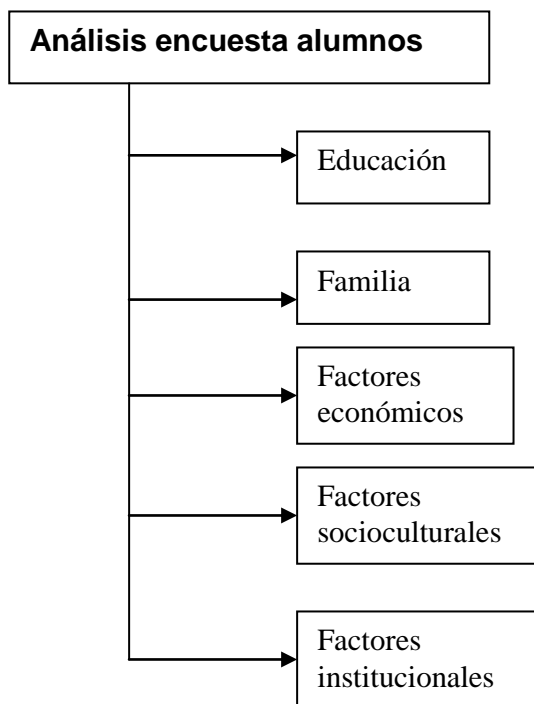
Veremos si las respuestas que den los alumnos en el cuestionario que se les aplicó a ellos dicen algo al respecto.

En el siguiente esquema (No.2) se presentan los temas abordados en el cuestionario aplicado a los alumnos.

- **Análisis del Cuestionario aplicado a los alumnos**

Esquema No. 2

Cuestionario aplicado a los alumnos



Educación

En este primer bloque se trata de indagar, la Importancia de estudiar para estos jóvenes, el lugar que ocupa la educación en sus prioridades, la decisión de ingresar a esta institución así como la decisión de abandonar la escuela y las expectativas y actividades a realizar, inmediatas o a futuro.

A decir por las respuestas que dan los jóvenes, la escuela aparece como un factor importante dentro de su vida juvenil, aunque por circunstancias específicas en la vida de cada uno, no están ahora estudiando. Aunque hay variaciones entre uno y otro alumno, en general, la escuela tiene alguna importancia dentro de sus vidas, o al menos dentro de la familia.

A partir de estas respuestas, queda claro que, al menos para la mayoría de estos jóvenes, la educación aunque no ocupa el primer lugar dentro de sus prioridades, y esto puede ser comprensible si nos detenemos a entender la etapa por la que están atravesando sus vidas en que, las relaciones entre amigos ocupan, casi siempre el primer lugar, aunque hay quienes han sabido entrelazar todas esas actividades y pueden llevar con éxito ambas cosas, sin sacrificar unas por otras. A pesar de esto, hay sin embargo expectativas de en un futuro cercano retomar la escuela y concluir lo que están dejando ahora.

En cuanto a la decisión de ingresar a esta institución, encontramos que el 85 % de los jóvenes no ingresó a ésta siendo su primera opción educativa, sino porque no fueron aceptados en otra institución, o en la de su preferencia. En estos casos, hay alumnos que concursaron en el “Examen Único” por la obtención de un lugar en alguna de sus instituciones, principalmente de la Universidad Nacional o de El Instituto Politécnico Nacional, y al no haber sido aceptados en el lugar elegido, no tuvieron más opción que acudir a los planteles del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal.

Es así que, en estos casos, su inconformidad con la escuela estuvo desde antes de ingresar a ésta y, en este sentido, son pocos los que ya estando en ésta hicieron todo por adaptarse y esforzarse, poniéndose como objetivos el concluir el bachillerato en esta institución. Es aquí donde se observa que, en los casos de abandono escolar, la mayoría de éstos son de alumnos que no tuvieron la decisión personal de ingresar a esta institución y que, en esas circunstancias, fueron más vulnerables al atravesar situaciones de inasistencia, reprobación, recursamiento y rezago y teniendo como final, el abandono definitivo de esta institución.

En esto tiene mucho que ver los distintos aspectos que a veces separan a los jóvenes de la institución escolar, en ocasiones, encontramos que “para aquellos jóvenes que se encuentran culturalmente más alejados de la institución escolar pareciera que ésta se convierte en un

centro de tortura de encierro, un lugar donde no pueden permanecer más”. (Tonucci, 2002:93) Más aún cuando no han sido ellos los que eligieron ingresar al bachillerato, sino la familia quien, casi obligándolos, decidió que debían acudir a ésta y, esas decisiones tienen mucho que ver con el futuro escolar de cada uno de estos jóvenes y lo comprobamos diariamente con el abandono.

Según Francesco Tonucci (2002, 97), la escuela, que debería contribuir a introducir la igualdad entre los ciudadanos, por el contrario, en muchos casos, alimenta las diferencias. Y la escuela de todos, dice, no se ha convertido en la escuela para todos. Puede suceder que sea precisamente en los recintos escolares, donde hay jóvenes que se sienten aún más excluidos y apartados de sus compañeros y profesores, esto no sólo culturalmente sino también por el lenguaje, los gustos, las modas y en esos casos, difícilmente logran su integración y son los que con mayor frecuencia abandonan la escuela, a veces a tan solo a unos meses de haber ingresado.

Pero también, y esto más específico en el contexto mexicano, parece que la decisión de abandonar la escuela tiene mucho que ver con la falta de expectativas académicas y laborales y a su vez va relacionado con la desesperanza y la falta de horizontes para el desarrollo juvenil.

En cuanto a las expectativas inmediatas o a futuro, la mayoría de estos jóvenes (67) contestaron que lo que planean a futuro es regresar a la escuela, concluir la preparatoria e ingresar a la universidad. De estos sesenta y siete, 39 son mujeres y 28 hombres. Los restantes, ellos contestaron que lo más inmediato es encontrar trabajo y ayudar a la familia y, tal vez en el futuro, si queda tiempo, pueda ser que regresen a estudiar, *aunque sea por lo menos terminar la prepa para no quedar tan bajo.*

Cabe hacer notar que, al revisar la trayectoria escolar y de ingreso de estos jóvenes a esta institución, me encontré con que, en el caso de las mujeres, la mayoría, egresaron de la educación básica (la secundaria) con promedios altos. De la muestra tomada sólo hubo un caso de seis, tres de siete y los demás son de más de ocho; contrario al de los varones, en quienes el común de promedios está entre seis y siete.

Bertolucci (1994: 56) menciona que en los estudios que se han realizado sobre abandono escolar “generalmente los promedios con que ingresan las mujeres a la institución escolar tienden a ubicarse en los niveles más altos, mientras que los de los varones son más bajos”.

A pesar de esto, se ha visto con frecuencia, que son más las mujeres que abandonan la escuela; aunque en esto sabemos que intervienen otros factores. En este caso así sucedió. Por lo menos de los estudiantes que dejaron la escuela, a quienes se les aplicó el cuestionario, aunque fueron sólo 100, de estos 59 son mujeres.

En esa trayectoria escolar del tiempo que permanecieron en la institución, se observó que la mayoría (87) tuvieron durante el primer semestre un buen avance escolar, es decir cubrieron casi o en su totalidad las seis asignaturas. Fue ya a partir del segundo semestre en que cambiaron las cosas. ¿Qué fue lo que pasó? A partir de allí las cosas ya no fueron bien y el resultado final es este, el abandono.

Familia

En esta parte se pretende conocer, quienes integran la familia de estos estudiantes, la importancia que ésta le da a la educación de los hijos, los antecedentes académicos de los familiares directos, así como la Insistencia de los padres en el estudio de sus hijos.

Se dice que la familia es el entorno social más inmediato dentro del cual florecen las expectativas de los (hijos) jóvenes. Según Bertolucci (1994: 70) la prueba de ello es la enorme importancia concedida por los familiares de los alumnos a la educación. “Para la gran mayoría de los padres, la escuela parece haber tenido un valor universal irrespectivamente de la posición social, económica y cultural en las que se hallaban ubicados”.

En este estudio se observó que existen grandes contrastes. Hay estudiantes en quienes se observa que las aspiraciones por realizar estudios superiores son muy grandes y que quienes pertenecen a familias con una escolaridad muy baja, ven con frecuencia en la escuela un medio de acceso a la universidad y con ella la posibilidad de cambiar su nivel de vida. Pero la desigualdad en cuanto al apoyo familiar que tienen los jóvenes puede estar relacionada con el origen social y cultural que es distinto en la familia de cada alumno. En ese caso, se puede

considerar la ocupación de los padres como el indicador de ese origen social. Se observó que sólo el 38 % de los padres son el principal sostén económico de las familias y cerca de la tercera parte de las madres se ven obligadas a realizar trabajos remunerados ya que a falta del padre, ellas deben asumir el papel principal de sostén económico para la familia.

Aunque en la mayoría de los casos (46) los jóvenes reportan vivir en casa propia y pertenecer a una familia nuclear, compuesta por el padre, la madre y los hijos, hay una buena parte de ellos que comparten la misma casa con familiares y llegan a integrar el hogar hasta doce o trece miembros, en las que a veces, por esto se llegan a dar situaciones problemáticas y es evidente un contexto familiar más empobrecido económica y socialmente.

En relación a los valores socioculturales que la familia manifiesta hacia la educación se encontraron evidencias sobre la actitud y valoración positiva de las familias hacia la escuela, principalmente las de escasos recursos, esas valoraciones se traducen, en la mayoría de los casos, en apoyos materiales y morales y podría esperarse una situación más optimista en cuanto a las expectativas educativas de los estudiantes. En ese caso, hay familias que tienen grandes expectativas hacia la educación de sus hijos y, sin embargo, no dan gran apoyo a ellos, por el contrario, esperan que sea de la escuela de donde sus hijos obtengan todo y como afirma Tonucci, (2002, 106) *Las familias, generalmente, piden a la escuela que dé más y que compense las deficiencias familiares y sociales.*

Se encontró que, independientemente del apoyo familiar que reciben los estudiantes, muchos de ellos mantienen fuertes expectativas respecto a la educación superior, aunque en algunos casos, la falta de ese apoyo y las limitaciones económicas y culturales es lo que los hace ver la necesidad de esforzarse aún más y plantearse mayores expectativas para mejorar su vida apostándole fuertemente a ingresar a la educación superior. Según Bartolucci (1994: 59) el contexto familiar sirve como marco de referencia respecto del cual los jóvenes miden sus resultados. “Así, el éxito o el fracaso escolar no asumen valores absolutos sino relativos a puntos de partida concretos”.

Se pudo ver, en este caso, que en algunos estudiantes la falta de apoyo familiar no tienen mucho que ver con las expectativas que ellos se plantean, pues a pesar de las carencias, su objetivo (dicen) es concluir el bachillerato, ya sea en esta o en otra escuela y continuar a la educación superior sin plantearse si habrá alguien que apoyará esa decisión, es más, esto es planteado como un desafío.

Pero como menciona (Bartolucci, 1994:74), a veces, estudiar o no, puede estar cumpliendo sólo las expectativas familiares y no personales porque *en muchos casos es la familia quien se encarga de fijar a sus descendientes metas y ambiciones que los impulsan a continuar su carrera escolar hasta alcanzar grados superiores.*

En ese sentido, se comprueba que, a veces, son los chicos que cuentan con el apoyo total de la familia, quienes se ven menos interesados en concluir, y son sobre todo son estos estudiantes, quienes ven la escuela más como un centro de esparcimiento, como espacio que privilegia el estilo de vida juvenil que como un recinto académico; esto podría ser quizá porque el tener el respaldo total de la familia les permite vivir más intensamente esa etapa, *ese status de jóvenes estudiantes al protegerlos de la obligación de asumir otras responsabilidades propias de los adultos* (Guerra Ramírez y Guerrero, 2004,119).

Aún con eso, hay estudiantes que, a pesar de tener el apoyo familiar, aunque sea parcialmente, mantienen un empleo remunerado aunque sea de tiempo parcial y continúan en el bachillerato por que le dan a éste un significado de movilidad económica y laboral, aunque a veces el hecho de que se mantengan trabajando sin que la familia se los pida es por sus deseos de independizarse y de mantener una mayor autonomía y reconocimiento familiar y social.

Pero no todo es aprobación respecto de la familia de los estudiantes hacia la institución escolar. Existen casos en que la familia del estudiante puede tener una valoración negativa hacia la escuela y estas situaciones constituyen otra de las desventajas que ellos tendrán que superar cuando es su caso, porque sucede a veces, que son familias que no sólo no los apoya, sino que con sus actitudes y comentarios están atacando constantemente y de manera desfavorable las tareas y el esfuerzo de los hijos hacia la educación, en esos casos, el estudiante no únicamente se encuentra solo, sino atacado y es entonces que el estudiar y tener expectativas de continuar

más allá del bachillerato se convierte en todo un reto, no sólo en lograrlo sino en desafiar la actitud de la propia familia. Al respecto, dice Bartolucci (1994: 73) que, a veces, “en aquellos casos en que los padres de familia tuvieron muy poca o ninguna escolaridad, puede suceder, que dan la impresión de haberse encargado de proyectar sobre sus hijos sus propias aspiraciones y frustraciones” y el que los hijos, a veces, quieran o no ingresar a la escuela puede ser el resultado de *haber hecho suyos los valores familiares*.

A pesar de esto, se observó, en este caso, que la mayoría de estas familias otorgan un valor positivo al estudio de sus hijos y, consideran que el bachillerato es un espacio privilegiado de acceso al conocimiento, a la adquisición de habilidades académicas, capacidades técnicas y actitudes personales. Entonces, puede decirse que, a pesar de las circunstancias mismas del mundo actual en que se encuentra la economía y la posibilidad de encontrar un buen empleo, las familias mexicanas, en su mayoría, tienen hacia la educación una valoración positiva independientemente de la posición económica y cultural que ocupen y aunque como mencionan, “*esto no los va a sacar de pobres*” si ven en la educación la posibilidad de ampliar su cultura y modificar su forma de pensar y acceder a otros círculos, a otras gentes y a otros lugares, hay por lo tanto, un enriquecimiento cultural que la educación es quien ayuda a lograr.

Factores socio-económicos

En este apartado se busca comprender la forma en que influye el entorno social del plantel para estudiar, la relación escuela-trabajo, el Apoyo económico para continuar estudiando, el número de Integrantes de la familia que trabajan, la Influencia de las necesidades económicas de la familia en la educación y saber en qué medida, los estudios sirven para encontrar trabajo.

Aunque, la escuela no es la misma para todos, como dicen Baudelot y Establet (1999, 38), pues afirman que “ la escuela divide a aquellos que la frecuentan y el primer efecto de esta división consiste en repartir rigurosamente a la población escolarizada en dos masas desiguales y en distribuir las en dos tipos de escolaridad: una escolaridad larga, reservada a la

minoría, y una escolaridad corta o acortada, para la mayoría. A veces esa escolaridad se prolonga, pero es la escolaridad obligatoria, la corta finalmente, porque se trata de retener, en el aparato escolar, a una masa de peones (y de mano de obra) que la industria no puede usar de manera inmediata”. *La escuela no es continua y unificada más que para aquellos que la recorren por entero, pero para la inmensa mayoría de la población, la escuela no aparece ni existe en esta forma.* (Baudelot y Establet: 1999, 20).

A pesar de esta realidad, la mayoría de los jóvenes estudiantes mexicanos, siguen considerando *el bachillerato como medio de acceso a la educación superior o medio de acceso al trabajo.* Hay estudiantes que consideran que sí, que el hecho de poseer un documento que avala más años de estudio les hará más fácil la posibilidad de encontrar un empleo. Dicen que se puede tener en el certificado de bachillerato “un respaldo” que les puede servir para trabajar. Casi todos los encuestados (69) manifiestan que el querer cursar la Educación Media fue por su deseo de, posteriormente ingresar a la universidad, que de no ser así se habrían metido a estudiar una carrera corta y ya para trabajar más pronto.

Para un poco menos de la tercera parte de los alumnos encuestados, (aproximadamente el 30%) éstos no se plantean el bachillerato como medio de acceso a los estudios superiores, sino como una forma de acceder al mercado laboral mediante la obtención de un certificado de estudios que avale su paso por la preparatoria, requisito mínimo indispensable para ser contratado en ciertos sectores laborales, es decir entonces que el bachillerato se puede considerar también como un medio de movilidad económica, aunque éste tiene sus variaciones según la condición escolar de los alumnos y el tipo de bachillerato al que pertenecen.

A pesar de considerar al bachillerato como medio de acceso al trabajo, en la primera parte, donde se les preguntó el porqué de la necesidad de ingresar a la educación Media Superior, la mayoría hicieron notar que el elegir el bachillerato (o al menos este tipo de bachillerato) fue por su deseo de, en el futuro, ingresar a la universidad. Aunque ahora la respuesta sea contradictoria con aquella, puede entenderse que el cursar el bachillerato puede cumplir esa doble función: ingresar a la universidad e ingresar al medio laboral.

Autores como Bartolucci (1994: 74) hacen mención de que “en México, la educación media sitúa la enseñanza universitaria como la culminación natural del esfuerzo educativo”. Esto a pesar de las iniciativas oficiales que han pretendido revertir esa tendencia, sobre todo en los últimos tiempos en que se ha hablado mucho a los jóvenes sobre las bondades de estudiar una carrera técnica (y corta).

Por otra parte, existen diversos autores que se han dedicado a investigar sobre el trabajo estudiantil y sus repercusiones en el abandono y la permanencia de los jóvenes en la escuela. Ellos parten de las características socioeconómicas que componen sus familias y se han encontrado con que estos factores laborales, inciden en gran manera en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes, así como en el acceso, la permanencia y el egreso, aunado también éste a las aspiraciones y expectativas que tienen ellos en los distintos niveles educativos (Tinto, 1992). Lo interesante en estos estudios es que se ha encontrado que *la condición laboral no supone por sí misma la uniformidad en las condiciones de existencia de los alumnos, mas bien las diversas maneras de ser o sentirse estudiante tienen como base el origen social, el uso del tiempo libre, el contar o no con el apoyo familiar, el vínculo con la cultura de clase y, por supuesto la condición laboral, pero son todos estos factores relacionados los que producen un resultado o determinación de permanencia o abandono escolar, no así, (en la mayoría de los casos) por la sola condición de trabajador (Guerra Ramírez y Guerrero, 2004: 159).*

En este sentido, para Guerra Ramírez y Guerrero (2004, 162) la confianza en la permanencia escolar podría estar vinculada al origen social: *los alumnos de origen social privilegiado manifiestan una mayor seguridad para planear su futuro y, a la inversa, los estudiantes de origen social modesto manifiestan inseguridad o falta de confianza para plantearse metas educativas de mayor alcance*, aunque esto no siempre es así. El trabajo aparece entonces, como una consecuencia directa de las precarias condiciones de vida de la familia, que obligan a los hijos a incorporarse a la vida productiva para obtener un ingreso que, aunque sea muy pequeño, contribuye a cubrir las necesidades básicas de los miembros.

Autores como Bartolucci (1994: 78) identifican dos mecanismos mediante los cuales la capacidad económica familiar puede afectar los costos directos relacionados con el hecho de asistir a la escuela:

- 1- El primero se deriva de que al asistir a la escuela se necesita ropa apropiada, transporte, útiles escolares, etc.
- 2- El segundo se deriva del retraso con el que los jóvenes se integran al trabajo, esto implica que la familia renuncia a la posibilidad de tener un ingreso más o su ayuda como colaboradores en actividades familiares o del hogar.

Tomando en cuenta estos puntos, habrá que distinguir entonces, la composición laboral de los integrantes de la familia; esto porque tiene una repercusión directa en la situación de los jóvenes estudiantes. En este caso, se observó que en la mayoría de los hogares de estos jóvenes que abandonaron la escuela (el 70 por ciento), es el padre el único sostén económico de la familia y por lo general, percibe no más de cuatro salarios mínimos mensuales y su ocupación es, generalmente, en el trabajo asalariado de pequeñas empresas, empleándose como agente de seguridad, velador, vendedor, oficinista, chofer, mecánico o capturista. A ese respecto se pudo ver que estos padres de familia, únicos responsables de mantener la economía del hogar, cuentan en su mayoría, con estudios concluidos de nivel básico (la secundaria) o tienen trunca la preparatoria. Hubo sólo 3 de estos padres de familia, quienes cuentan con estudios universitarios.

Según Bartolucci (1994:49) el nivel de escolaridad de los padres así como su posición en el trabajo guardan una relación importante en las variables más o menos favorables al abandono. Dice que “por ende, cuanto más alta sea la escolaridad y la posición laboral de los padres, mayor será la probabilidad de que sus hijos”:

- Tengan una edad que sea acorde a la media de su generación
- Utilicen un medio de transporte privado como automóvil propio o de la familia
- Requieran de media hora o menos para transportarse a la escuela
- Hayan asistido a escuelas privadas

- Lean continuamente periódicos y revistas
- Cuenten con biblioteca familiar

En este estudio, parece que esas cualidades en las familias de los estudiantes llegan a ser muy escasas; por lo que es éste el motivo principal por el que los jóvenes buscan un trabajo.

De los alumnos que trabajan fuera de casa y que perciben ingresos, se encontró que (49) de ellos, destina sus salario principalmente a cubrir gastos personales y, sólo en algunos casos al sostenimiento de sus estudios. Se diría entonces, que es la mitad de ellos quienes trabajan para aportar recursos al hogar y la familia y entonces, para los primeros, la necesidad de trabajo no es tan apremiante como para los segundos quienes incluso, en muchos casos no sólo contribuyen, sino que son ellos mismos los jefes de la familia y por lo tanto, destinan su salario completo al sostenimiento del hogar. En esos casos, suele suceder que el contacto con el mundo laboral va provocando que los jóvenes se vayan distanciando cada vez más con la escuela, el trabajo genera una distancia cultural con ésta o, por lo menos, los aleja aún más.

En cuanto a la distribución de los alumnos que trabajan, se encontró que un mayor porcentaje corresponde a los varones y uno menor a las mujeres, pero esto al hablar del trabajo remunerado, pues en la mayoría de los casos se ha observado que son las estudiantes quienes con mayor frecuencia trabajan pero al no obtener un pago monetario, no mencionan trabajar sino, ayudar en la casa o a las actividades que realiza la familia en el pequeño comercio o en talleres.

La escuela y el trabajo

Para el caso de muchos de los jóvenes que dejaron la escuela por el trabajo se observa que la necesidad de obtención de ingresos económicos deriva también, a veces, de un cierto grado de desorganización familiar, en muchos casos se trata de familias incompletas en las que falta el padre o la madre, a causa, puede ser, del fallecimiento de alguno o por divorcio o separación y que, por esta desorganización el joven tiene que vivir con algún pariente y, en esas

circunstancias se les exige contribuir a los gastos del hogar, por lo que se ven en la necesidad de trabajar y, no sólo eso, sino poner en primer lugar y dentro de las prioridades, el trabajo. Es así que la relación estudio-trabajo tiene diferente significado para cada estudiante trabajador, para algunos el abandono laboral o el trabajo eventual no traería graves consecuencias en su condición estudiantil, mejor aún, el trabajo estaría adquiriendo un significado formativo en el plano de la socialización laboral, proporcionándole un conjunto de experiencias o aprendizajes y cierto grado de autonomía respecto a la familia, no sucediendo así para los que tienen como responsabilidad primordial trabajar y obtener un ingreso monetario.

Por otra parte, el que se vea que en la actualidad los jóvenes no tengan muchas expectativas respecto a la escuela, puede ser porque estos, se dan cuenta de la desvalorización social que ha sufrido la educación y manifiestan, al respecto, que *ya no se toma el estudio como medio de acceder a un trabajo mejor, o a tener un trabajo profesional, es decir, trabajar en lo que se estudió. No importa ya el haber estudiado, ahora valen más otras cosas, como “ser bonitos”, “fresas”, “tener dinero” y ya, no importa lo demás, por lo que los que sí estudiamos sufrimos más las consecuencias de que ya no se valore la preparación..* En ese sentido, aparece también el estudio del bachillerato como una forma de adquirir valoración social y personal, y aunque esto aparece en menores casos, existe.

El factor sociocultural como coadyuvante en el cumplimiento de metas

- El entorno cultural
- La escuela como espacio de vida juvenil

Según Guerra Ramírez y Guerrero (2004, 125) *el entorno cultural sigue teniendo fuerza en las decisiones que sobre los proyectos escolares toman los hijos, y la situación socioeconómica de la familia, puede traducirse en la presencia o ausencia de apoyos y estímulos hacia el logro de metas educativas más altas, aunque tales condiciones en sí mismas no son suficientes para explicar la fuerza y el alcance de las aspiraciones y expectativas de los alumnos, ya que éstas no son producto únicamente del proceso de internalización de valores familiares, sino*

también de los esquemas de representación que los sujetos construyen a lo largo de sus experiencias escolares y sociales, y forman parte de la dimensión subjetiva desde la cual es posible imaginar cierta libertad individual en la toma de decisiones.

En este caso, se observó que las características socioculturales de los alumnos tienen importancia en la fuerza y el alcance real de sus aspiraciones, de tal forma que cada quien aprovecha de manera distinta las oportunidades de que dispone en su medio social porque *cada persona construye el universo desde sus oportunidades y la posibilidad de acceso a ellas a partir de su posición social y de sus propias biografías* (Guerra Ramírez y Guerrero, 2004, 139).

En opinión de Vicent Tinto (1992), las metas y expectativas individuales de los estudiantes son determinantes para reducir el abandono, por lo que cuanto más altos sean los niveles de las metas educativas u ocupacionales, mayores serán las posibilidades de terminar los estudios. Y en ese sentido, el paso de los jóvenes por la educación media contribuye, en la mayoría de los casos, a la maduración emocional e intelectual del individuo.

Aunado al papel de las metas y expectativas individuales, Tinto plantea la importancia de que al interior de los centros educativos, el joven de bachillerato encuentre vínculos que le permitan sentirse parte de la institución, tales vínculos se pueden crear desde la relación que se establece con los docentes, con sus propios compañeros, con los trabajadores y autoridades administrativas, etc.

Por su parte, Bartolucci (1994: 61) hace mención de que probablemente en estos jóvenes que abandonan la escuela “lo acontecido en su trayecto de la carrera escolar haya influido en las metas y compromisos escolares, en virtud del significado otorgado personalmente a los resultados obtenidos en el marco de referencia que conforman los factores biológicos, culturales, sociales y económicos que cada uno de ellos reconoce como parte de su realidad”. Sucede, a veces, que esa trayectoria escolar anterior no es muy buena y han sido los mismos profesores, incluso la familia quien duda de los potenciales de sus hijos y se encargan de recordárselos constantemente. A este respecto, Bourdieu (2008: 161) dice que “la recomendación a los profesores es no hacer jamás juicios de valor sobre los alumnos. Deben excluir todos los juicios de valor a la persona”.

Los profesores deben saber y comprender que tienen un poder diabólico de nominación, de constitución que se ejerce sobre la identidad misma de los adolescentes, sobre su imagen de sí y que pueden infligir traumatismos terribles, aún más porque sus veredictos son muy frecuentemente subrayados y reforzados por los padres (Bourdieu,2008:161).

La escuela como espacio de vida juvenil

Aunque en ocasiones se les ve a los jóvenes como rebeldes y se piensa que viven en el ocio y en el juego sin preocuparse de nada, y son los adultos y entre ellos los profesores quienes afirman constantemente que son flojos, inmaduros, irresponsables y que no toman conciencia de sus actos ni de su futuro. Eso significa olvidar esa etapa de vida por la que los jóvenes están atravesando, etapa en la que la escuela sirve también, como ese espacio anhelado que cumple funciones extracurriculares en donde los jóvenes comparten sus historias personales, sus saberes, sus gustos y afinidades.

En el cuestionario aplicado se observó que casi todos, aún al haber dejado los estudios, recuerdan y “añoran” la escuela como ese espacio de libertad, de amistades y de “ligue”, es decir que la escuela constituye un espacio muy importante para la vida y el desarrollo de los jóvenes; ésta provoca el encuentro y la comunicación entre pares y otros grupos de referencia, así como la participación y el involucramiento de los jóvenes a través de distintas actividades, las cuales estrechan los lazos entre ellos y logran, en muchos casos, la permanencia y conclusión de los estudios.

Es la escuela, la que como ninguna otra institución, tiene la capacidad de separar a los jóvenes estudiantes de la familia por varias horas diariamente, siendo un espacio, seguro, confiable y libre donde, la mayoría de los padres están tranquilos de saber que sus hijos permanecen en ésta. Es en este espacio donde se dan distintas relaciones entre los sujetos, en el que se establecen también diversos tipos de comunicación que difiere de la que se desarrolla en otros ámbitos como la familia, el trabajo y la calle. *Lo específico de esta comunicación es que se desarrolla a través del uso de códigos comunes, temáticas afines, experiencias compartidas y que, por lo mismo, difiere de la que los jóvenes establecen con sus familiares, en el trabajo o con sus vecinos.* (Guerra Ramírez y Guerrero, 2004, 188).

Esa comunicación que se establece entre los grupos de amigos, a diferencia de la que se da en el hogar, con sus familias, se caracteriza por una forma que propicia el entendimiento más abierto, más cercano o íntimo, que toca los intereses y problemas que tienen como jóvenes y como estudiantes. El apoyo que se brinda entre pares va más allá del apoyo moral y afectivo a un tipo de apoyo escolar en las actividades académicas.

También es en estas relaciones que se dan entre los jóvenes donde surgen o se refuerzan *valores* tales como la solidaridad, el compañerismo, la amistad y el respeto.

Por esto, la escuela es más que un lugar para aprender, ya que las alternativas y espacios de expresión que los jóvenes tienen en la actualidad son muy limitadas, es para ellos la escuela, el espacio idóneo que, sino para aprender si “es para hacer amistades y pasársela bien” por lo que se tiene que reconocer que *es la escuela, un espacio de vida juvenil, que a la vez se expresa como un ámbito formativo, distinto de los de carácter formal organizados bajo una concepción curricular determinada (aulas, laboratorios, talleres, etcétera)*. (Guerra Ramírez y Guerrero, 2004,181). Se trata de la escuela como un espacio en la que tiene lugar una forma particular de vida juvenil, distinta de la que están acostumbrados a vivenciar los jóvenes en su casa, en el barrio, en la calle o en el trabajo. Esto queda claro al comprobar que son muchos los jóvenes que, aunque van mal en sus asignaturas y reprueban constantemente cada ciclo escolar, no por esto dejan de asistir a la escuela, es decir que asisten pero no para entrar a clase, sino para encontrarse con sus amigos.

Factor escolar (institucional)

En este apartado se pretende conocer si la actitud, disposición y preparación de los profesores es la adecuada para llevar a cabo el proceso de enseñanza, si la atención que dan a los alumnos ha influido en su decisión de darse de baja, si la forma de evaluación en esta escuela consideran ellos que es adecuada, la importancia que le dan a las tutorías, los factores que consideran, favorecen directamente la enseñanza, así como las formas y condiciones de ingreso a la institución y si las Instalaciones y los servicios son adecuados.

Relación profesor-alumno

En las respuestas que dan los alumnos respecto a sus maestros, la mayoría hace buenos comentarios sobre ellos; aunque hacen notar que también los hay “no muy buenos” y denotan que percibieron a veces una actitud de indiferencia e incomprensión por parte de los adultos en general, no sólo de los profesores y tutores, sino de los directivos y demás personal que, casi siempre tienen una escasa consideración hacia ellos a la que llaman como “falta de atención”.

Los alumnos manifiestan darse cuenta de aquellos profesores que no “están suficientemente preparados”, que tienen falta de capacidad e ineptitud para lograr en el alumno el interés por la materia, así como sus formas de evaluar y las actitudes arbitrarias de algunos. Estos comentarios se dan sobre todo en los casos de aquellos alumnos que no tuvieron un gran avance académico, que cursaron varias veces las mismas asignaturas y que aún así no las aprobaron. Habría que discernir con cuidado estas respuestas puesto que, en ciertos casos, sólo estarían justificando el poco esfuerzo que los alumnos tuvieron en su trayectoria escolar. Aunque algunos sí reconocen que fueron ellos mismos quienes no pudieron, por diversas razones avanzar, hay quienes si no responsabilizan a los profesores, lo hacen hacia la escuela como tal.

De acuerdo a esta percepción de los chicos sobre sus profesores, puede creerse que quizá haya una distancia social y cultural del profesor con respecto a los alumnos. Aunque éstos no lo hayan declarado formalmente, sus respuestas parecen hacer notar que en muchas ocasiones no se sintieron comprendidos o apoyados por los profesores, *pareciera que luego no entienden lo que queremos expresar o no le dan importancia a esas cosas*. Esto sin contar con la distancia que sí denotan que existe entre lo que se enseña en la escuela y lo que ellos viven en su día con día. Y como dicen Baudelot y Establet (1999, 157) A la escuela simplemente se opone “la escuela de la vida” y algunas veces la “escuela de la calle”.

Quizá el problema en cuanto a esa distancia social y cultural entre ambos (alumnos y profesores) es que los segundos no han tomado en cuenta ese factor y por lo tanto, no se ha hecho nada al respecto. Entonces, el profesor llega al salón e imparte los temas que tiene planeados para ese día, pero poco le puede importar si se comprende o no.

O puede no ser eso, sino como afirma Tonucci (2002, 14) *la escuela tiene como suyo el lenguaje de las clases dominantes* es este un lenguaje que no todos comprenden, sobre todo aquellos alumnos que vienen de clases y familias de estratos sociales desfavorecidos, para éstos hay un gran distanciamiento entre su mundo habitual y el mundo escolar. Entonces, no es tanto el distanciamiento del profesor hacia sus alumnos, sino la distancia que los alumnos tienen respecto al lenguaje, contenidos de estudio y demás actividades académicas.

Y como afirman Baudelot y Establet (1999, 189) La escuela impone así, una norma lingüística y cultural determinada, que está mucho más cerca de la lengua y de la cultura en vigor en las familias burguesas que de las que prevalecen en las familias de clases populares.

Según (Baudelot y Establet: 1999, 209), para muchos estudiantes, ese discurso de la escuela no les dice nada, porque no habla ni de ellos, ni de sus condiciones materiales de existencia, ni de su experiencia concreta de todos los días; su calle, su ciudad, el trabajo explotado de sus padres, el cansancio, el desempleo [...] no pueden reconocerse en esas casas rústicas o en esos jardines apacibles que forman el cuadro de los libros de lectura.

Existe entonces, un divorcio entre la enseñanza escolar y la vida y ésta se acentúa en la permanencia de nuestras instituciones escolares en el seno de una sociedad en vías de acelerada evolución. Ese divorcio despoja a la enseñanza de su carácter educativo (Baudelot y Establet: 1999, 270).

A partir de esto, pueden los jóvenes darse cuenta que la escuela no es un proyecto de vida para todos, por unas u otras razones, ya sea por esa distancia que los separa o porque, definitivamente les gustan más otras actividades y nunca vieron en la escuela su objetivo de vida.

Para ellos, “el permanecer en la escuela significa una lucha continua con algo completamente ajeno a su mundo, una lucha que puede resolverse o bien con el abandono de la propia cultura originaria o, para la mayoría con el abandono de la escuela o el alejamiento de la misma” (Tonucci, 2002, 43). Aunque puede suceder a veces que no se le toma en cuenta al alumno como tal; que el profesor imparte la clase que tiene preparada para cada día sin la posibilidad de hacer reajustes de acuerdo al avance y aprovechamiento que vayan teniendo sus grupos de alumnos, que no le da mucha importancia si tales temas quedaron

claros como para seguir avanzando; aún si no es así, en ocasiones por más esfuerzo del profesor, el mundo escolar es tan ajeno a los estudiantes que difícilmente lograrán tener un avance significativo.

La distancia entre los alumnos y la institución

Según Tinto (1992) Los compromisos previos con la institución pueden influir en forma importante sobre las experiencias académicas y sociales posteriores y, junto con los compromisos vinculados a las metas, contribuyen a la identificación de distintas formas de abandono estudiantil. Éstos pueden fortalecer la decisión de perseverar cuando no existen otras motivaciones. Los alumnos que tienen un compromiso suficientemente grande con la meta, pueden decidir “aferrarse” a la institución aún en circunstancias desfavorables. Inversamente, la carencia de compromiso previo, puede conducirlos al abandono ante la primera dificultad.

Los compromisos, lo mismo que los propósitos, están sujetos a modificaciones a través del tiempo. Si bien se mencionó antes que los propósitos y atributos personales previos pueden influir en la carrera universitaria y, en ciertos casos, determinar directamente el abandono, sus efectos dependen de la calidad de las interacciones personales que los estudiantes establecen con otros miembros de la institución, y de las percepciones individuales del grado en que esas experiencias satisfacen sus necesidades e intereses.

Algunos autores han señalado la importancia de los factores intelectuales para conformar la capacidad individual destinada a satisfacer las exigencias de la vida académica, mientras que otros hacen hincapié en la influencia de la personalidad, la motivación y la disposición en la capacidad del estudiante para satisfacer aquellas exigencias. Por ejemplo, (Tinto, 1992) afirma que los desertores probablemente son menos maduros, más rebeldes a la autoridad y menos serios y responsables que los persistentes. Otros sostienen, que el abandono estudiantil es un reflejo de la des-adaptación individual y de la tendencia de los alumnos a dirigir contra la institución la hostilidad generada en sus problemas.

Sin embargo, la mayor parte de los abandonos tiene poco que ver con la incapacidad para satisfacer las exigencias académicas formales de la escuela. La mayoría de los abandonos institucionales son de naturaleza voluntaria, y se producen a pesar de contar los alumnos con calificaciones apropiadas. O tal vez puede ser que no haya en esta institución una oferta curricular a la altura las potencialidades de los estudiantes.

Los datos obtenidos de esta institución, sugieren que los alumnos que egresaron en los tres años reglamentarios no sufrieron retrasos serios en su trayectoria escolar; es decir, casi todos habían sido alumnos regulares. Los estudios que se han hecho sobre abandono escolar (Bartolucci: 1994, 65) sugieren que estos alumnos, son por lo regular jóvenes que han obtenido casi siempre en la escuela buenos resultados, lo que les ha servido para formarse “una imagen de sí mismos como alumnos exitosos” o bien son chicos que han podido sortear con fortuna los obstáculos que se les han presentado y que impidieron que otros continuaran en la misma dirección.

En realidad, algunos de los estudiantes que desertan voluntariamente tienen más alto promedio de calificaciones que los persistentes, y a veces, han demostrado que están más comprometidos y suelen ser más creativos. El abandono parece reflejar, por una parte, discrepancias significativas en los propósitos y compromisos con los demás alumnos que ingresan a la institución, y, por otra, diferencias concretas en las experiencias personales de carácter integrador, que suceden con posteridad al ingreso. Estas últimas experiencias se han descrito aquí como vinculadas con problemas de ajuste al ambiente estudiantil, congruencia entre el alumno y la institución, y aislamiento en el recinto.

Sin embargo, la mayor parte de los abandonos tiene poco que ver con la incapacidad para satisfacer las exigencias académicas formales de la escuela. La mayoría de los abandonos institucionales son de naturaleza voluntaria, y se producen a pesar de contar los alumnos con calificaciones apropiadas.

El abandono de forma voluntaria parece ser más el resultado de lo que ocurre después del ingreso al bachillerato, que de las circunstancias previas a éste. Si bien es obvio que las

experiencias anteriores al ingreso, ponderadas a través de los propósitos y compromisos, afectan el abandono posterior, las investigaciones apoyan el concepto de naturaleza de *las experiencias integradoras de los estudiantes*, realizadas en el ambiente institucional, que inciden de manera fundamental en el proceso del abandono voluntario. Son también de particular importancia aquellas experiencias que se generan en las relaciones cotidianas entre estudiantes y profesores fuera del salón de clases. Si las otras circunstancias permanecen iguales, cuanto más frecuentes sean las interacciones y más cordiales y gratificantes sean consideradas por los estudiantes, más probable es la persistencia en los estudios y, en realidad más probable el desarrollo social e intelectual del estudiante.

Pero este abandono escolar podría estar relacionado con la distancia cultural que existe a veces entre los estudiantes y la institución. Como se mencionaba anteriormente respecto de los alumnos con los profesores, este distanciamiento suele ocurrir también desde el estudiante hacia la institución y todo lo que respecta a ésta. Ya se ha mencionado en el segundo capítulo que de acuerdo con el contexto socio cultural de donde provienen los estudiantes pueden o no adaptarse a la escuela, puede resultarles ésta totalmente ajena a su mundo y de allí que al poco tiempo de saberse fuera de contexto terminan por abandonarla.

Alumnos regulares

Se ha caracterizado, en esta institución, como alumnos regulares a aquellos que están inscritos en el semestre que les corresponde de acuerdo al ciclo escolar en que ingresaron y que además, llevan todas las asignaturas anteriores aprobadas o que tienen sólo una o dos asignaturas reprobadas.

Al parecer, de esta muestra tomada de cien alumnos que han dejado la escuela, durante el primer semestre y en algunos casos hasta segundo, estuvieron dentro de la lista de alumnos regulares. Fue después de segundo semestre cuando algo pasó y ya no pudieron continuar como anteriormente.

Según Guerra Ramírez y Guerrero (2004, 215) *El gusto por la escuela y en específico por las materias está ligado estrechamente a ciertas prácticas pedagógicas que favorecen el*

aprendizaje a través de experiencias que vinculan al alumno con situaciones reales de su entorno e incentivan su autonomía, además de que despiertan su creatividad y toman en cuenta sus capacidades intelectuales. Si esto es así, de acuerdo a lo que contestaron los profesores encuestados anteriormente y a lo que plantean los programas de estudio del IEMS, los estudiantes de esta institución cuentan con todas las herramientas necesarias para llevar a cabo su aprendizaje y descartaríamos ese factor como de incidencia en el abandono escolar. Sin embargo, por lo que dicta la realidad, es de suponer que lo que se dice que se debe hacer puede estar lejano de lo que se hace en realidad, al menos por las respuestas que dan los alumnos, es de suponer que es así. En el IEMS, como en cualquier otra institución, no se han aprovechado los recursos y las bondades de una institución creada, precisamente, para este tipo de estudiantes.

Tiempo de dedicación al estudio

En cuanto al tiempo de dedicación al estudio, se observó que el 49 % de los encuestados dijeron dedicarle un promedio de seis horas a la semana al estudio en casa, o fuera de la escuela, esto ya sea para estudiar, realizar tareas y trabajos, leer y otras actividades relacionadas. Confiando en que esto sea real, podríamos decir que son buenos estudiantes y que no habría motivos suficientes para reprobado las asignaturas y posteriormente abandonar los estudios; sin embargo, es allí donde cobran importancia también otros factores que, a veces, son decisivos para permanecer o no en la escuela.

En las preguntas sobre los espacios de que disponen para estudiar, se observó que la mayoría acostumbra estudiar en su casa, ya sea en su cuarto (los que cuentan con él), el comedor, la cocina o la sala y hacen uso (la mayoría) sólo de libros de texto o apuntes de la clase; otra parte de ellos manifiesta sí hacer uso de los recursos y acervos de las bibliotecas, en primer lugar de los de la escuela y de los materiales de que disponen en su hogar, pero es una menor cantidad de estudiantes los que cuentan con material bibliográfico en su hogar.

Capital cultural de los alumnos

Según Guerra Ramírez y Guerrero (2004), se toman como base para conocer el capital cultural de los estudiantes los criterios de escolaridad de los padres, los bienes culturales familiares (cantidad de libros como bienes que posee la familia), los antecedentes educativos de los alumnos, considerando el tipo de escuela secundaria y el logro previo (reprobación, repetición y promedio) aspectos de su trayectoria escolar, que llevan hasta ahora, en el bachillerato (reprobación, repetición y promedio), así como otros que hablan de las condiciones en que desarrollan su actividad escolar: el lugar, los recursos y tiempo dedicados al estudio. En este caso, (Iztacalco) se encontró que en estos estudiantes de bachillerato, la escolaridad de los padres fue en su mayoría (49%) con primaria completa, (17 %) con secundaria, (16 %) con bachillerato, (11 %) con carrera técnica, (4%) con estudios profesionales y (3%) sin concluir la primaria. Se puede observar que los porcentajes más altos se encuentran en quienes cuentan con la primaria completa, seguidos de los que concluyeron el bachillerato o una carrera técnica y es mucho menor el caso de los que llegaron a la universidad.

Para (Guerra Ramírez y Guerrero, 2004) *Esos antecedentes escolares de la familia se han conocido en distintas investigaciones como uno de los factores de mayor peso en la conformación del capital cultural y en sus posibles implicaciones en aspectos como las actitudes, valores y orientaciones de los sujetos hacia la educación.* Pero se encontraron algunos contrastes respecto a los bienes culturales que posee la familia porque, hay alumnos que poseen una cantidad inferior en bienes culturales y se observó que en muchos casos son estos, (lo que poseen menores recursos) quienes han tenido mayor desempeño y avance en el bachillerato, aunque no lo hayan concluido.

A pesar de estos casos específicos, se observa que la situación escolar de la familia sí es un elemento importante en las posibilidades de acceso a la educación, sobre todo en lo que respecta a la educación media y superior porque el hecho de que en el círculo familiar se encuentre un pariente que haya realizado o realice estudios superiores constituye, a veces, el

ejemplo a seguir o *un indicio de mayor esperanza subjetiva para acceder a niveles educativos superiores; y es la escolaridad de las personas, la que influye de manera particular en la lógica de construcción mental del aprovechamiento de oportunidades educativas y en la percepción que se tiene de éstas* (Guerra Ramírez y Guerrero, 2004).

En el caso de los alumnos que siguen actualmente en la escuela y que consideran en ésta como alumnos regulares, se puede comprobar que, en su mayoría, son alumnos que cuentan con el apoyo de sus padres, esto en distintos aspectos. Están los padres siempre al pendiente de sus hijos y acuden regularmente a la institución a preguntar por ellos, no sólo sobre su desempeño escolar, sino sobre su conducta.

Por otro lado, hubo un rasgo importante respecto a las edades de estos estudiantes. Se observó la existencia de trayectorias escolares fragmentadas sobre todo en aquellos alumnos cuyas edades son superiores a la que corresponde al nivel que cursan, es decir, superior a los 20 años, y por lo que se ha visto en otras investigaciones, son a veces, estos jóvenes de mayor edad, a los que se les presentan mayores dificultades para retomar nuevamente los estudios, esto ya sea porque han asumido otras responsabilidades tales como, las obligaciones familiares que resultan del casarse y/o tener hijos o las propias del trabajo. En contraste con los chicos de menor edad, quienes son con mayor frecuencia los que, a veces, dejan la escuela por un periodo de meses o hasta de años pero casi siempre regresan a las aulas.

- **Conclusiones**

En el recorrido por esta institución educativa (IEMS DF), a primera vista pareciera estar todo dispuesto hacia el cumplimiento de los objetivos para los que fue creada la institución, así como la satisfacción de las necesidades académicas de los jóvenes que cursan el bachillerato en los planteles de ésta.

Si bien los planteles se encuentran ubicados en las zonas de la Ciudad de México que presentan mayores carencias económicas y de centros escolares, no quiere decir que cada uno de estos absorba a la población que ha quedado fuera del Sistema Educativo en este nivel escolar del bachillerato, aunque sí contribuye en mucho a cambiar el panorama de estas zonas en donde se ubican, sobre todo por la relación que tiene o que se pretende tengan una institución escolar con su sociedad. Aún así, pareciera menor el efecto que puede producir un plantel educativo que sólo acepta cada año a aproximadamente 350 estudiantes, esto en comparación con todos los que no encuentran cabida en otras instituciones educativas.

Sin olvidar que es una actitud muy loable el que un gobernante de esta Ciudad haya pensado en las necesidades educativas de los jóvenes que viven en ella, pareciera que necesitamos más opciones como esta o que, en lo inmediato, esta institución amplíe la matrícula de ingreso que ofrece cada año.

El hecho de ser una institución dedicada a atender a aquellos jóvenes provenientes (la mayoría) de las zonas más pobres de la ciudad, representa en sí mismo un reto, pues se tendrían que tomar en cuenta los distintos aspectos de esa población y tratar de solucionar, en lo posible, sus demandas respecto a la educación que necesitan y las carencias que presentan.

Durante el desarrollo de este trabajo encontré que las principales problemáticas que enfrenta la institución son el alto abandono escolar, el rezago y los bajos niveles de egreso, problemas que, considero, tienen que ver con aspectos como la forma de ingreso, la evaluación, el modelo educativo, las formas de egreso, el tipo de población que atiende, etc. Por tanto, es oportuno pensar que existe una necesidad imperante de replantear la estructura que conforma

este Sistema de Bachillerato estos problemas están poniendo de manifiesto que no se están logrando los resultados esperados, por lo menos, no están siendo coherentes con los recursos que cada año se invierten en el funcionamiento de estos planteles.

Para empezar, considero que habría que repensar y modificar las condiciones de ingreso a la institución; muchos docentes opinan que es éste un punto clave en la disminución del abandono escolar y el aumento de egresados. Quizá haya que revisar también los planteamientos del modelo educativo, la evaluación, las formas de egreso, la preparación de los profesores, los motivos por los que los estudiantes abandonan la escuela antes de concluir, entre otros aspectos; es decir, que se deben revisar cada una de las actividades académicas que se realizan en estos centros educativos. Quizá sucede que este modelo educativo no sea el adecuado para la población que se atiende o que los profesores y demás personal no están realizando las actividades que les corresponde.

Si bien, por el tipo de bachillerato que es (Bachillerato general), el IEMS debería representar una opción de educación media superior y, sobre todo, una etapa en el camino hacia la educación superior para los jóvenes habitantes de esta Ciudad de México, con estas problemáticas que enfrenta, será muy difícil que verdaderamente sea la opción que los jóvenes desean si no se trabaja en la revisión de la estructura que lo conforma, retomando el camino planteado con miras al cumplimiento de sus objetivos propuestos y sobre todo, atrayendo, manteniendo y preparando a esa juventud con tantas necesidades, expectativas y anhelos de prepararse para el cercano futuro cada vez más incierto.

En relación con lo que obtuve de los cuestionarios que apliqué, puedo concluir que la realización de este trabajo fue un ejercicio interesante en la medida en que contribuyó a proporcionarme una mayor comprensión de las formas en que los estudiantes ven el bachillerato, las opiniones que tienen, sus anhelos y expectativas, en fin, ver las distintas actitudes que asumen hacia la institución escolar. Las respuestas que dieron me ayudaron a entender el grado y modo de identificación que cada uno tiene con la escuela y, a pesar de los pocos casos analizados, creo que éstos son una razón para identificar con mejor precisión

los rasgos que caracterizan ciertas actitudes que, a veces, parecieran más homogéneas y que sin embargo tienen mucho de diferencia entre sí.

En el transcurso de la aplicación y la lectura de sus respuestas, sus voces fueron cobrando sentido y me pareció tener una mejor comprensión de por qué los sujetos asumen actitudes tan distintas y se relacionan de manera tan diferente con la escuela.

Mi intención con las preguntas planteadas en el cuestionario, siempre fue la de interrogar a los alumnos para conocer los fines de la educación desde la lógica de ellos mismos como estudiantes, no desde la perspectiva de la institución, que esa ya se conoce y es aquella donde las instituciones parecen definir a sus estudiantes de manera muy abstracta, tanto que pareciera que aquella definición de sujetos para los que está pensada la institución no tiene mucho que ver con los sujetos reales, los de carne y hueso, que son quienes con sus voces, murmullos, escándalo y presencia dan vida a los centros escolares en el día con día.

De esta forma, en las respuestas de *“acudir a la escuela para no estar metido en la casa, ..estudiar para cambiar de vida, ...para encontrar un mejor empleo y progresar, ...para superarme, ...para no estar limpiando la casa, ...para que no me hagan menos, ...para darle algo mejor a mi familia, ...para cambiar de ambiente, ...para ser profesionalista, ...para poderme relacionar con otras gentes, ...para independizarme de mi familia, etc,* representan esos sentidos y valor que los jóvenes estudiantes le atribuyen al bachillerato. El bachillerato representa entonces, para ellos, un espacio formativo en varios aspectos, es una alternativa diferente a las que tienen en su casa, la calle, el trabajo o el vecindario, un lugar en el que encuentran o deben encontrar pertenencia, que es lo que, junto con muchos otros factores, en buena medida los detendrá para no abandonarla antes de tiempo.

Pero, por qué es precisamente en el bachillerato donde el abandono escolar es más alto? Seguramente porque coincide con la etapa de incorporación al trabajo y a la vida adulta y es donde el joven, según las condiciones de su familia tiene que elegir, en muchos casos, entre estudiar o trabajar o también, como a veces sucede, en formar una familia.

¿Será a caso esto lo que las políticas educativas en México pretenden, que los jóvenes abandonen pronto la escuela para que se integren a la producción y para que no se gasten más recursos en ellos? Porque además, si lo vemos ya en los jóvenes profesionistas que cada año egresan, el resultado es que no hay puestos de trabajo para ellos, o para tantos, y es este el panorama que ellos ven en la realidad mexicana, ocasionando que sea a veces este, uno de los motivos que les desalienta el continuar en la escuela. Es así que ante esta realidad, el abandono de los estudios pareciera ser una decisión individual, cuando en realidad es una decisión forzada a causa de la carencia de trabajo y la falta de horizontes para ellos.

En este trabajo, una parte implícita era ver la responsabilidad de cada uno de los actores, es decir, explorar un poco el sentir de los estudiantes, de los profesores, de los directivos de la escuela y de las familias de los estudiantes. Conocer como se siente cada uno respecto al abandono escolar.

Lo que encontré en los jóvenes que dejaron los estudios fue, en su mayoría, sentir que la responsabilidad ha sido de ellos mismos, de cada uno que, por una u otra causa “*no pudieron con la escuela*”. Esto no es raro, en casi todos los trabajos que se han realizado sobre abandono escolar, los jóvenes responden de esta manera, pero no es casualidad que así lo crean, siempre la institución escolar (y también la sociedad) ha hecho ver a su alumnado que quien carece de aptitudes para lograr sus metas académicas son ellos mismos, quitándose así la responsabilidad que le corresponde institucionalmente.

Como lo afirman Bourdieu y Passeron (2003, XIX) “*los sistemas escolares reproducen y premian, bajo la adjudicación de desigual capacidad intelectual o interés frente al conocimiento, lo que en realidad son las consecuencias de las asimetrías sociales*”. De acuerdo a estos autores, las tasas de “mortalidad educativa” pueden diferir tanto de acuerdo con las clases sociales [...] la educación elimina continuamente a los niños provenientes de los medios más desfavorecidos; y los alumnos que abandonan la escuela, casi siempre, se van antes de haberla explorado por completo. Esos abandonos, en la mayoría de los casos

son inmediatamente explicados y o justificados por los directivos de la institución argumentando que dependen de la desigualdad de las aptitudes individuales y de la desigualdad de los recursos de la familia, es decir que en ambos casos, la escuela señala que esos abandonos dependen de causas exteriores a ella. (Baudelot y Establet: 1999, 17). Si bien en las familias de muchos de estos jóvenes no se encuentran las condiciones óptimas para el estudio, sí tendrían las instituciones que aceptar la parte que les corresponde y sobre todo, replantear en algo o mucho sus planes y programas de estudio.

De acuerdo a las respuestas que dieron estos alumnos, además de sentirse, casi siempre, como los únicos responsables de no haber podido continuar; puede observarse que quizá haya, a veces, una distancia social y cultural del profesor con respecto a ellos y esto influya en la decisión de permanecer o abandonar los estudios. Aunque éstos no lo hayan declarado formalmente, sus respuestas parecen hacer notar que en muchas ocasiones no se sintieron comprendidos o apoyados por los profesores, *pareciera que luego no entienden lo que queremos expresar o no le dan importancia a esas cosas*. Esto sin contar con la distancia que sí denotan que existe entre lo que se enseña en la escuela y lo que ellos viven en su día con día. Y como dicen Baudelot y Establet (1999, 157) A la escuela simplemente se opone “la escuela de la vida” y algunas veces la “escuela de la calle”.

Se dice que la escuela impone así, una norma lingüística y cultural determinada, que está mucho más cerca de la lengua y de la cultura en vigor en las familias burguesas que de las que prevalecen en las familias de clases populares (Baudelot y Establet: 1999, 189).

Al respecto, según Baudelot y Establet (1999, 209), para muchos estudiantes, ese discurso de la escuela no les dice nada, porque no habla ni de ellos, ni de sus condiciones materiales de existencia, ni de su experiencia concreta de todos los días; su calle, su ciudad, el trabajo explotado de sus padres, el cansancio, el desempleo [...] no pueden reconocerse en esas casas rústicas o en esos jardines apacibles que forman el cuadro de los libros de lectura.

Existe entonces, una especie de *divorcio entre la enseñanza escolar y la vida* y ésta se *acentúa en la permanencia de nuestras instituciones escolares en el seno de una sociedad en vías de acelerada evolución. Ese divorcio despoja a la enseñanza de su carácter educativo.* (Baudelot y Establet: 1999, 270).

A partir de esto, pueden los jóvenes darse cuenta que la escuela no es un proyecto de vida para todos, por unas u otras razones, ya sea por esa distancia que los separa o porque, definitivamente les gustan más otras actividades y nunca vieron en la escuela su objetivo de vida.

En lo que respecta al sentir de los profesores referente al abandono escolar de sus alumnos, pudo observarse que, en su mayoría consideran que la parte que les corresponde a ellos está cubierta, es decir, completa. Así, ellos afirman hacer todo lo que está en sus manos para que los alumnos “aprendan”, pero que si esto no se logra depende totalmente de los estudiantes por su falta de compromiso y de responsabilidad hacia sus estudios, y que en todo caso quien tiene mayor responsabilidad es la familia porque muchas veces es ésta quien no proporciona los medios óptimos para el buen desarrollo escolar de sus hijos. La mayoría de los profesores coincide en que el nivel académico con el que ingresan los alumnos al bachillerato es bajo o muy bajo y esto representa enormes dificultades para ellos al tratar de “nivelar los grupos”.

A pesar de estas observaciones, es notorio que ninguno de los profesores encuentre que algunos de los factores podría estar vinculado directamente con ellos; si bien, en la mayoría de los casos los profesores consideran lamentable el que los alumnos abandonen la escuela, sobre todo creen que los factores de peso son externos, los que tienen que ver con la misma familia del estudiante, sus amistades (noviazgos) o la sociedad en general, es decir, el clima de pobreza que prevalece y el tan estrecho mercado de trabajo que hay en México. En su opinión, consideran que son esos factores, externos a la institución los determinantes del abandono escolar, más aún externos al ámbito que les compete directamente a ellos, digamos al salón de clase y a las relaciones académicas que se

mantienen entre sí, los que dan como resultado el alejamiento de los estudiantes del ámbito escolar.

Aunque todos estos enunciados son reales, sería posible pensar en que también ellos como profesores tendrían algo que ver en esta problemática, es decir, no desligarse completamente del asunto, porque si la institución escolar tiene parte de esa responsabilidad, ellos como parte de ésta no quedan al margen.

En lo que toca a las condiciones socioeconómicas, se encontró que, en correspondencia con lo que se mencionó en el segundo capítulo, muchos de los jóvenes por el contexto social y familiar en que viven, no tienen en casa las condiciones óptimas para realizar sus actividades académicas o, por lo menos un ambiente cómodo y tranquilo y, al no ofrecer tampoco la escuela los espacios suficientes para la realización de actividades académicas, culturales y o deportivas, los estudiantes no encuentran más que la calle y al encontrarse en ella pueden optar por otras actividades que, por lo regular, no están relacionadas con la vida escolar. Es decir que en los recintos educativos se necesitan mayores espacios para que los estudiantes que así lo prefieran puedan quedarse después de su jornada de estudio a comer, a realizar sus tareas o a presenciar y participar en actividades culturales y o deportivas, que no sólo los unirán más a sus compañeros y a la comunidad escolar, sino que los mantendrán alejados de actividades desfavorables.

La mayoría de las familias de estos jóvenes, por su parte, manifiestan dar todo el apoyo que sus hijos necesitan para que estudien. Consideran que si estos no logran concluir los estudios *es culpa de ellos, porque no se aplican, o en todo caso, es consecuencia de las relaciones que a veces se tienen con los profesores*. A pesar de esto, se ha notado que un joven estudiante no sólo necesita de la familia el apoyo económico, más aún, hay otros aspectos que son determinantes para que haya avances en su trayecto académico.

Se ha comprobado que los efectos que puede causar la familia son decisivos en la personalidad del alumno. Menciona Bartolucci (1994: 74) que “en muchos casos es la familia quien se encarga de fijar a sus descendientes metas y ambiciones que los impulsan

a continuar su carrera escolar hasta alcanzar grados superiores”. Existen, evidentemente, familias que estimulan el logro académico de sus hijos alentando la consecución de metas compatibles con el aprovechamiento escolar, cuando esto sucede, se le da al hecho de estudiar una explicación significativa y positiva; por el contrario, cuando se desvaloriza el trabajo escolar, el alumno llega a ver la asistencia a la escuela como una pérdida de tiempo, tal como la ven sus padres. Hay así una reproducción ideológica, en tanto que el hijo hace suyas las ideas de los padres.

Según (Bourdieu y Passeron: 2003,109) los padres, a veces, ignoran que los resultados de sus hijos están directamente relacionados con la atmósfera cultural de la familia y transforman en destino individual lo que no es más que el producto de una educación.

De esta forma, se dice que el contexto familiar sirve como marco de referencia respecto del cual los jóvenes miden sus resultados. “Así, el éxito o fracaso escolar no asume valores absolutos sino relativos a puntos de partida concretos” (Bartolucci, 1994:59). Al ser la familia el entorno familiar más inmediato dentro del cual florecen las expectativas de los jóvenes, se considera que, además de lo mencionado anteriormente, los recursos económicos y culturales con que cuenta ésta pueden ser determinantes en el logro académico de los hijos.

Al respecto de la importancia de los factores sociales en el contexto del abandono escolar, Bourdieu y Passeron (2003,28) consideran que, de todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil, mayor en todo caso que el sexo, la edad, etc. Y consideran que quienes abandonan la escuela, no son alumnos menos dotados intelectualmente, como casi siempre se les considera, sino más desfavorecidos socialmente y afirman que:

Es a lo largo de la educación y particularmente en los grandes cambios de la carrera educativa cuando se ejerce la influencia del origen social: la conciencia de que los estudios (sobre todo algunos) cuestan caro y que hay profesiones a las que no es posible dedicarse sin un patrimonio (Bourdieu y Passeron: 2003,28)

Pero a todo esto, cabe preguntarse, ¿Cómo se siente el estudiante que ha abandonado la escuela?

Se ha visto así que estos jóvenes que dejaron la escuela, se ven afectados (en su mayoría) por haber tomado esa decisión. Esto no es algo irrelevante en sus vidas, algo que lo dejaron y ya, aún en los que manifestaron retomar la escuela en un futuro. Como se mencionó anteriormente ellos se sienten mal consigo por creer que han fracasado en alcanzar una meta, en que han fallado a sus padres, en fin; como afirma Evaristo Fernandes (1987,39) *El fracaso escolar afecta profundamente la representación que el alumno tiene de sí mismo, de sus potencialidades y del sentido de sus acciones. Con frecuencia la escuela no se atribuye los medios para comprender al alumno y sólo las reconoce con el nombre de diferentes formas de desviaciones* y, no es que el estudiante que deja la escuela sea un alumno desviado, simplemente ocurren tantas cosas en su vida, a veces en tan breve tiempo que, el joven tiene que optar por lo que en ese momento es prioritario.

A pesar de esto, los jóvenes dejaron ver sus expectativas o intenciones de en el futuro regresar a la escuela y concluir esos estudios que ahora han dejado inconclusos. El seguir estudiando quizá se constituya, en algunos casos, como resultado de la experiencia escolar que han tenido y que si, aunque ahora, están “temporalmente” alejados de ese ambiente, para la mayoría de ellos representa la ilusión de retomar la escuela y luchar por ver cumplidos sus anhelos.

Así, consideremos que en algunos casos, este abandono de la escuela es sólo “temporal”; beneficiémoslos con la duda puesto que, en esa transición en que se encuentran de la adolescencia hacia la adultez, se presentan muchos caminos posibles y es este periodo uno en que se lucha por encontrarse así mismo y elegir lo que se cree es lo que más conviene; y como afirman Guerra Ramírez y Guerrero (2004, 401) *Es este espacio donde se construyen algunas de las decisiones importantes de la vida, como estudiar o no estudiar, trabajar o no, casarse, enamorarse, ensayar diferentes roles, experimentar relaciones, probar sus capacidades, un lugar donde se vislumbran posibles escenarios laborales, profesionales y de vida futura*, en fin, por todo esto, esta etapa es definitoria y en general, *se considera el bachillerato como un acontecimiento importante en la vida de los alumnos* y si no, aún hay tiempo de retomar la ruta.

Por lo que se ve, la mayoría de estos jóvenes no están peleados con la escuela, sino que si en este momento están alejados de ella (dicen que “temporalmente”), es porque hubo sucesos en sus vidas que los apartaron momentáneamente y lo que dicen en sus respuestas es que, no era esta la intención y, desafortunadamente, tampoco es esta la escuela que ellos anhelaban, y fue esa selección desde arriba la que les colocó en lugares que no eligieron, en escuelas que no deseaban y ya como “ *no me quedaba de otra* ”, se inscribieron en esta por la cercanía o por complacer a sus padres. En muchos casos, se ve que ni se tomaron el tiempo para conocerla, simplemente desde el momento en que no fueron aceptados en la institución de su elección al presentar el “examen único”, cualquier escuela les representaba desgano, flojera y rechazo y dicen estar esperando la siguiente convocatoria para intentarlo de nuevo.

A pesar de que la mayoría de los alumnos que pertenecen a los planteles de esta institución, vienen de familias con ambientes culturales y sociales precarios; me encontré con que en estos jóvenes aún hay esperanzas escolares, mantienen sus expectativas por educación y una actitud positiva hacia la escuela, independientemente de verla como institución formativa en lo académico, parece que hay en ellos otras formas y manifestaciones propias de los jóvenes que son las que los unen y que anhelan, y por eso son muy pocos los comentarios de rechazo, casi siempre se expresan en el sentido de que “quien no la hizo” fueron ellos mismos.

Por todo esto, considero que, aunque la población que traté de explorar fue muy pequeña, mi contribución ha sido la de lograr un acercamiento a la diversidad de perspectivas, anhelos, puntos de vista y expectativas de esos alumnos en sus contextos específicos y que denotaron a través de sus respuestas, sus representaciones, sus significados y la diversidad de matices en éstas.

Así, creo que es necesario comenzar a despojarse de los prejuicios y estereotipos que comúnmente tenemos los adultos respecto a los adolescentes y, en particular de aquellos jóvenes quienes por distintos motivos no logran concluir sus estudios. En primer lugar, sería deseable comprender que no todos podemos ver los estudios escolares como nuestra meta en

la vida, que cada uno tenemos gustos y prioridades por otras cosas (y que bueno que alguien se de cuenta de esto en su juventud) y de esa forma podremos apreciarlos y valorarlos en su diversidad y tener una mejor comprensión de sus necesidades, perspectivas y expectativas, las cuales, como se ha visto, están ampliamente condicionadas por sus diferencias familiares y socioculturales y por las experiencias que han ido acumulando a lo largo de su vida.

Con esto, es decir, con que cada una de las partes involucradas en la educación, en el caso de esta institución, asuman sus responsabilidades, considero que aún hay mucho por hacer para retener a los alumnos en las aulas y, sobre todo, lograr que éstos concluyan su bachillerato. Una sugerencia que haría a los directivos es:

1) Cambiar las formas de ingreso a estos planteles que integran el IEMS, es decir que ya no se lleve a cabo por sorteo porque, si bien es una forma en que todos son tomados en cuenta, también es una forma de aceptar a los que tal vez no tienen gran interés por estudiar.

2) Considero que antes de la inscripción de los alumnos de nuevo ingreso podría llevarse a cabo una especie de entrevista por parte de los profesores hacia los alumnos registrados, esto en conjunto con los padres de cada uno; de esta manera podría indagarse el interés de los jóvenes y de su familia respecto a la educación, es decir, se puede identificar si realmente el alumno está interesado, no sólo en estudiar el bachillerato, sino el hacerlo en esta institución, además de conocer qué tanto a los padres les interesa también la educación de sus hijos y cuanto están dispuestos a apoyarlos.

3) Dado el bajo nivel educativo con el que llegan estos estudiantes a la institución (lo manifiestan los profesores), podría sugerirse la integración de un ciclo escolar adicional, es decir al inicio del ingreso, una especie de curso propedéutico o de nivelación escolar para apoyar a aquellos estudiantes que, previa evaluación diagnóstica, así lo requieran.

Por otra parte, me parece que para que esta institución pueda ser realmente una opción educativa para los jóvenes de esta ciudad, deberá ampliar su matrícula, retener y posibilitar el

egreso eficiente de sus estudiantes en cada ciclo escolar y demostrar que hay justificación de los recursos públicos que la población de la Ciudad de México está invirtiendo en ésta.

Considero muy importante que en los años recientes se haya abierto una institución educativa más en esta Ciudad y que los jóvenes bachilleres cuenten con mayores opciones de educación, decretándose la creación de esta institución IEMS DF, en el año 2000 y, sobre todo para esta población en específico; sin embargo, me parece que si se quiere cumplir con ese objetivo de ofrecer educación pública para aquellos jóvenes que no tenían acceso a la Educación Media Superior, uno de los requisitos sería ampliar cobertura, pues cada año el IEMS sólo acepta en sus aulas a alrededor de 7000 estudiantes, esto representa una mínima parte de la población que se queda fuera de los planteles en este nivel escolar en la Ciudad de México y sobre todo, hacer lo que la institución deba para lograr que estos jóvenes aceptados concluyan su bachillerato en el periodo normal de tres años pero con la preparación suficiente para ingresar a la universidad o para enfrentar los retos que su vida cotidiana les presente.

Bibliografía

Ballesteros y Usano, Antonio
El abandono escolar
México, 1999.

Bartolucci Inciso, Jorge
Desigualdad social, educación y sociología en México
México, Centro de estudios sobre la universidad
UNAM/Porrúa, 1ª Edic, 1994.

Baudelot christian y Roger Establet
La escuela capitalista
México, Siglo XXI Editores, 1999. Decimotercera edición en español,

Bazán Levi, José de Jesús y Trinidad García Camacho
Aportes. Educación Media Superior,
México, UNAM, 2001.

Bertussi, Guadalupe Teresina (Coord).
Anuario Educativo Mexicano (Visión Retrospectiva)
México, UPN / Porrúa, 2005.

Bourdieu, Pierre
Capital cultural, escuela y espacio social
México, Siglo XXI Editores, 8ª edic. 2008.

Bourdieu, Pierre y Jean-Calude Passeron
Los Herederos, Los estudiantes y la cultura
México, 1ª edic. Siglo XXI Editores, 2008.

Campos y Covarrubias, Guillermo y María Dolores Zarza Arizmendi (compiladores)
Política social, educación y salud en México: Una visión multidisciplinaria
México, UNAM / Plaza y Valdés, 2007.

Castañón, Roberto y Rosa María Seco
La educación Media Superior en México: una invitación a la reflexión
México, Limusa, 2000.

Consejo Nacional de Población (2006)
www.conapo.gob.mx

Delors, Jacques, *et al.*
La educación encierra un tesoro
México, Ediciones UNESCO. Librería de la UNESCO, 1997.

Dimaté Rodríguez, Cecilia (Coordinadora)
Retención Escolar (Un camino hacia una nueva escuela)
Colombia, Universidad Externado de Colombia, 1999.

Documentos del IEMS
-Proyecto educativo 2000
-Proyecto educativo 2002
-Informe anual de actividades 2006

Eutopía
Revista del colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato
Número 1, enero-marzo de 2007.
Número 2, abril-junio de 2007.

Fernandes, Evaristo
Proyecto educativo Para una sociedad nueva,
Madrid, Narcea Ediciones S.A., 1987.

Fernández, Lidia M.
El análisis de lo institucional en la escuela
Argentina, Cuestiones de educación, Paidós, 1998.

García Rodríguez, Herlinda
El abandono escolar, un problema de la sociedad actual
España, Edic. Nova, 1992.

Garza, Gustavo (Cooordinador) *et al.*
La Ciudad de México en el fin del segundo milenio
Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano
El colegio de México/GDF, México 2000.

Guerra Ramírez, María Irene y María Elsa Guerrero Salinas
¿Qué sentido Tiene el Bachillerato? Una visión desde los jóvenes
México, Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

Guevara Niebla, Gilberto y Patricia De Leonardo,
Introducción a la teoría de la educación
México, Biblioteca Universitaria Básica, UAM-Trillas, (5ta Reimpresión), 1998.

Guevara González, Iris
La educación en México
México, Siglo XXI Editores, 2002.

Gutierrez Cuevas, María del Pilar
La influencia de la familia en la integración escolar, en: Revista de Orientación Pedagógica
Bordón, Vol. 61, No. 3 España, 1999.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI).
Agenda estadística de los Estados Unidos Mexicanos,
INEGI, México, 2007.

Jaim Etcheverri, Guillermo
La tragedia educativa
Argentina, FCE, 2006.

Jiménez, Antonio
No hay futuro laboral después del estudio
Excelsiór, 09 de octubre de 2008, pp 14.

Korabel, M y Pincus, L. (1989).
El abandono escolar como un proceso de estratificación social (La educación en E.U)
Boston, Mexico City. Mc Graw-Hill, 1989.

Landesmann, Monique (Coordinadora)
Instituciones Educativas, Instituyendo disciplinas e identidades
México, Casa Juan Pablos, 2006.

Las exclusiones de la educación básica y media superior en el D.F

Centro de Estudios en Economía de la Educación / UNICEF / Gobierno del Distrito Federal /
Secretaría de Desarrollo Social, México, 2006

López Villareal, Ricardo
El abandono escolar es causada por agentes extraescolares,
Tesis de licenciatura, México, UNAM, 1999.

Memorias

-Origen de un Proyecto Educativo- México, Instituto de Educación Media Superior del D.F /
Secretaría de Desarrollo Social. Ciudad de México, 2006.

Muñoz Izquierdo, Carlos
Origen y consecuencia de las desigualdades educativas
Investigación realizada en América Latina sobre el problema
México, FCE, 2003.

Ponce de León, Esmeralda
Los marginados de la ciudad (La educación en la comunidad).
México, Trillas, 1987.

Ramírez Apáez, Marissa y Maricela Rocha Jaime
Guía para el desarrollo de Competencias Docentes
México, Trillas, 2006.

Ramírez, Sergio
Muy pocos fueron los aceptados
La jornada, 10 de agosto de 2006, pp9.

Reimers Fernando,
“*Educación, pobreza y desigualdad. Entrevista a Fernando Reimers*”, en
Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1,
consultado en línea en: http://redie.uabc.mx/vol_1no1/contenido-reimers1.html

Rojas Soriano Raúl
Guía para realizar investigaciones sociales
México, Plaza y Valdés, 2006.

Santillán Reyes y López López;
Causas de el abandono escolar en la educación.
México, Limusa, 1997.

Secretaría de Educación Pública
www.sep.gob.mx

Subsecretaría de Educación Media superior
www.sems.gob.mx

Tinto, Vicent
El abandono en la educación, (Síntesis de las Bases Teóricas de Investigaciones Recientes).
México, FCE, 1990.

Tinto, Vicent
“*El abandono de los Estudios Superiores: Una Nueva Perspectiva de las causas del Abandono y su tratamiento*”, En Cuadernos de Planeación Universitaria.
3ª Época, año 6, No. 2, octubre 1992.

Tonucci, Francesco
La investigación como alternativa a la enseñanza, / enseñar o aprender
Venezuela, Laboratorio educativo, 3ª edición Nov, 2002.

UNESCO, Educación para todos, las condiciones necesarias
(Conferencia mundial sobre educación para todos), Jomtien, Tailandia, 1990.
Francia, UNESCO (Monografía III).

Universidad Autónoma Metropolitana
Análisis cualitativo del abandono escolar
México, DIPLADI-UAM, Octubre 1988.

Zúñiga Vázquez, María Guadalupe
Abandono Estudiantil en el nivel superior
México, Editorial Trillas, 2006.
Resultados drásticos

- **Anexo 1**
Cuestionario aplicado a los alumnos

Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

OBJETIVO: Conocer las causas por las que los alumnos inscritos en los planteles del Instituto de Educación media Superior del Distrito Federal (IEMS DF) no concluyen su bachillerato.

Cuestionario No.____ Fecha: _____Género: F () M () Edad: _____

Periodo en que deja (ó) la escuela: Semestre _____ Generación: _____

INTRUCCIONES: De las siguientes preguntas, selecciona y marca o escribe la respuesta en cada espacio.

Educación

- 1.- ¿Qué importancia tiene concluir la preparatoria dentro de tus prioridades?
- 2.- ¿Quién decidió que ingresaras a esta institución (IEMS DF), tus padres, tú u otro conocido o familiar?
- 3.- ¿Al darte de baja, continuarás la preparatoria en otra institución o sistema o te dedicarás a otras actividades? ¿Cuales?
- 4.- ¿Si concluyes la preparatoria, tienes planeado asistir a la universidad?
a) Si b) No c) No lo se

Familia

- 5.- ¿Actualmente, con quien (es) vives?
a) Padres b) Familiares c) Amigos d) solo
- 6.- Cuantas personas integran tu familia?
Madre y padre_____Sólo madre_____Sólo padre_____Otros familiares _____
- 7.- ¿Qué importancia tiene la educación en tu familia?
a) Es importante b) Tiene poca importancia d) No tiene importancia).

- 8.- Antecedentes académicos de familiares directos. ¿Tus padres estudiaron?
Padre. Si _____ No _____ ¿Hasta qué grado? _____
Madre. Si _____ No _____ ¿Hasta qué grado? _____
Hermanos. Si _____ No _____ ¿Hasta qué grado? _____

- 9.- ¿Qué tanto insisten tus padres en que estudies?
a) Mucho b) Poco c) Nada d) De qué forma? _____

Factores socio-económicos

- 10.- ¿De qué forma influye el entorno social del plantel para estudiar (Cercanía, Seguridad, Transporte, Otros servicios)
- 11.- ¿Tuviste algún tipo de apoyo económico para continuar estudiando? (Beca escolar, apoyo de tus padres o algún familiar)
a) Si b) permanente c) Parcial d) No
- 12.- ¿Cuántas personas de tu casa trabajan y que parentesco tienes con ellos?
Padre. Si _____ No _____ ¿En qué? _____
Madre. Si _____ No _____ ¿En qué? _____
Hermanos. Si _____ No _____ ¿En qué? _____
- 13.- ¿Cómo influyen las necesidades económicas de tu familia en tu educación?
- 14.- ¿Consideras que alcanzan los recursos para destinarle un porcentaje a tus gastos educativos o se sacrifican otras cosas?
- 15.- ¿Consideras que los estudios sirven para encontrar trabajo?
Sí _____ No _____ ¿Por qué?

Factor escolar (institucional)

- 16.- ¿Consideras que la actitud, disposición y preparación de los profesores de este plantel en el proceso de enseñanza-aprendizaje es:
a) Excelente b) Bueno c) regular d) Malo
¿Por qué
- 17.- ¿La atención de los profesores hacia ti, ha influido en tu decisión de darte de baja?
Si _____ No _____ ¿De qué forma?
- 18.- Cuando requeriste la ayuda académica de algún profesor fuiste atendido?
a) Siempre b) Pocas veces c) Nunca

- 19.- ¿Crees que la forma de evaluación en esta escuela es adecuada?
a) Si b) No c) A veces d) Nunca
- 20.- ¿Qué importancia tuvieron para ti las tutorías?
- 21.- ¿Cuál de los siguientes factores consideras que favorecen directamente la enseñanza? (señala sólo el que consideres más importante).
- () a) La edad del docente
() b) La antigüedad del docente en su tarea
() c) El compromiso del docente con la educación y con sus alumnos
() d) La disposición de los estudiantes para aprender
- 22.- En general, ¿cómo consideras a los profesores de esta escuela?
- 23.- Te parece que la forma de ingresar a los planteles de esta institución es la adecuada?
() a) Si, porque todos tenemos la misma oportunidad
() b) No, porque se quedan fuera muchos de los alumnos que sí quieren estudiar
() c) Se debería aplicar examen de ingreso para que fuera justo el proceso?
- 24.- ¿Consideras que las instalaciones y los servicios que ofrece la escuela son adecuados para llevar a cabo la enseñanza? (espacios, salones, laboratorios, biblioteca, mobiliario, limpieza, etc)
- a) Totalmente b) Medianamente c) No
- 25.- ¿La atención que recibiste del personal administrativo y de apoyo de cada área, son los adecuados para que los alumnos realicen sus actividades académicas, deportivas y culturales?
- 26.- ¿Qué es lo que consideras que te hizo falta en esta escuela?
- 26.- ¿Sugirías a tus familiares, amigos, compañeros, o vecinos estudiar en las preparatorias del Gobierno del Distrito Federal?

Gracias por tu participación!

- **Anexo 2**

Cuestionario aplicado a los profesores

Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

OBJETIVO: Conocer la relación profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el plantel Felipe Carrillo Puerto del (IEMS) y su incidencia en la permanencia y conclusión de los estudios de bachillerato de los estudiantes.

Cuestionario No. _____ Fecha: _____ Género: F () M () Otro ()
Edad: 20-30 _____ 31-40 _____ 41-50 _____ 51-60 _____ 60 o más _____
Nivel máximo de estudios: Licenciatura ___ Maestría ___ Doctorado ___ Posdoctorado ___
Institución(es) en la (s) que labora: _____

INTRUCCIONES: De las siguientes preguntas, seleccione y marque o escriba la respuesta en cada espacio marcado.

1. En su opinión, ¿Qué es la enseñanza?
2. De los siguientes factores, enumere del 1 al 5 (en orden ascendente) los que considera más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.
 - a) Compromiso
 - b) Conocimientos
 - c) Disposición
 - d) Experiencia
 - e) Formación académica
 - f) VocaciónOtros _____
3. ¿En qué orden, considera usted que los siguientes enunciados favorecen directamente la enseñanza?
 - a) La Antigüedad de la labor docente
 - b) El compromiso del docente con la educación y con sus alumnos
 - c) La disposición de los estudiantes para aprender
 - d) La infraestructura de las instituciones
 - e) El salario de los profesores
4. ¿Al inicio del curso, establece usted reglas y acuerdos para el semestre escolar y respeta siempre esos acuerdos? Si ___ No ___ A veces ___ Cuales?

5. ¿Establece usted en el aula, un ambiente de confianza que permita la libre expresión de ideas e intercambio de éstas entre alumnos y profesor?
¿De qué forma?.
6. A la hora de evaluar a sus alumnos , ¿toma usted en cuenta otros aspectos tales como: esfuerzo, actitud, compromiso, participación, etc,? Si _____ No _____
¿Por qué? _____
7. Generalmente, las tareas que usted solicita son:
- a) Individuales
 - b) Grupales
 - c) En equipos
8. Durante su clase, ¿qué porcentaje de tiempo le dedica a cada actividad que tiene planeada realizar con el grupo ?
- a) Presentar el tema de la clase _____
 - b) Resolver dudas _____
 - c) Resolver Tareas _____
9. ¿Cuánto tiempo le dedica a la preparación de su clase?
- a) Menos de una hora
 - b) De una a dos horas
 - c) Más de tres horas
 - d) Cero horas
10. De los siguientes métodos, ¿cuál utiliza con mayor frecuencia en clase?
- a) Exposición del docente
 - b) Exposición individual de los alumnos
 - c) Trabajo (de los alumnos) en equipos
 - Otro
11. ¿Organiza usted prácticas escolares extra clase, con la finalidad de aplicar conocimientos teóricos aprendidos en el aula?
- a) Nunca
 - b) A veces
 - c) Siempre
 - d) Si los organiza. ¿De qué tipo son?
12. Por lo general, usted hace evaluaciones periódicas del avance académico de sus alumnos en el trayecto del curso?
- a) Nunca
 - b) A veces
 - c) Siempre
13. ¿Toma usted en cuenta los resultados obtenidos del semestre que termina para realizar ajustes o modificaciones en su planeación escolar del siguiente curso?

- a) Sí
- b) No
- c) A veces

14. ¿Cómo calificaría usted su relación con los estudiantes?

15. ¿Qué opina usted acerca de el abandono de los (sus) alumnos de esta escuela?

16. En su opinión que factores (además del económico) son los que más influyen en que un estudiante no concluya su bachillerato?

17. ¿Qué responsabilidad tendrían los profesores y la institución en este aspecto?

18. ¿Qué medidas está tomando la institución y, en específico, este plantel y sus profesores para disminuirla?

19. ¿Considera usted que la forma de evaluación en esta institución incide en el abandono de los estudios? ¿De qué forma?

20. En su opinión, con qué preparación cultural ingresan los alumnos al bachillerato en esta institución? Alto () Medio () Regular () Bajo () Muy bajo ()

21. ¿Considera usted, que esto influye de manera directa en el abandono escolar?
Si _____ No _____ De qué forma?

22. ¿Le parece a usted, que la estructura familiar incide de manera importante en desempeño escolar de los estudiantes?
Si _____ No _____ Poco _____ Mucho _____ A veces _____ De qué manera?

23. ¿Cómo influye el entorno económico y social del país en las expectativas de educación de los estudiantes de bachillerato?

24. ¿Considera usted que los estudiantes tienen la disposición, el entusiasmo y el compromiso que se requiere para el estudio y la conclusión del bachillerato?

- a) Todos
- b) La mayoría
- c) Pocos
- d) Muy pocos

25. De acuerdo a su percepción, ¿Qué lugar ocupa la educación dentro de las prioridades, de los estudiantes?

26. ¿Asiste usted a cursos, congresos y conferencias que tratan sobre temas de su Profesión o asignatura, que son importantes para su formación académica e Impartición de su materia?
Si _____ No _____ Algunas veces _____ Muy pocas veces _____ Muchas veces _____

27. ¿El trabajo docente en esta institución, cubre las expectativas laborales, profesionales y económicas tuyas? Si _____ No _____ ¿De qué forma?

Gracias por su participación!